

jeglichen nach seiner Art, wenns auch dabei verbleiben soll, daß wir beim Feldzug dummer (Schwaben-) Streiche die Reichssturmfahne vorantragen als die hierinnen „deutlichsten Deutschen.“

A. Hauber.

Duzen, f. Achtung.

E.

Ekel, f. Abneigung.

Egoismus, f. Selbstsucht.

Ehe. (Vgl. auch den Art. Familie.) — Für dieses wichtige Capitel der Moral, der Rechtskunde und der Culturpolitik müßte auch die Pädagogik schon darum eine Stelle offen haben, weil die Ehe selbst für beide Gatten eine unvergleichliche Erziehungsanstalt ist; wenn es glückt, so kann ein rechter Mann bei seiner Frau, und vielleicht noch häufiger eine geschiedte Frau bei ihrem Manne Dinge zu Stande bringen, die vor Zeiten Vater und Mutter, Präceptoren und Prinzipale durchzusetzen sich vergebliche Mühe gemacht hatten. Von diesem Segen der Ehe, so wie von den übrigen Seiten dieses Instituts, die von den genannten anderweitigen Wissenschaften beleuchtet werden, reden wir jedoch selbstverständlich hier nicht. In den Bereich der Pädagogik gehören vielmehr bloß die drei Fragen: 1) in wie fern überhaupt Ehe und Kindererziehung ihrem innern Wesen nach zusammenhängen; 2) in wie weit specieller die Schließung eines Ehebundes und das Benehmen der Gatten gegen einander ein für die Kinder und deren Gedeihen wichtiges Moment sei; und 3) ob es mit zur Lösung der ganzen Erziehungsaufgabe zu rechnen sei, auch der Kinder eigenes dereinstiges Eintreten in den Ehestand im Auge zu haben, somit sie hiefür irgend wie direct oder indirect vorzubereiten.

1) Wenn eine Ehe mit einem Kinde gesegnet wird, so wird dadurch der sittliche Gehalt derselben um einen Factor reicher. War nämlich schon durch das ethische Wesen der Ehe, — durch die Heiligung ihres Bundes zu einem unauflöslichen, durch das freiwillige Sich-binden der Liebe, wodurch diese zur Treue wird, — die animalische Seite der Ehe, ihre nothwendige Naturbasis versittlicht und verklärt, so daß die eheliche Geschlechtsgemeinschaft nicht mehr die Befriedigung wilder Begierde, sondern als rückhaltsloseste Hingebung auch die höchste Bethätigung der Liebe und somit je für den andern Theil das höchste Innwerden derselben ist: so tritt mit der Hoffnung auf eines Kindes Geburt und mit dieser selbst ein neues Pfand gegenseitiger Liebe hinzu; die Liebe der Zwei wird Person in einem Dritten; im Kinde empfängt der Gatte vom Gatten sein eigenes Wesen zurück, aber in geheimnißvollster und doch erkennbarer Weise verschmolzen mit dem Wesen des Gatten.*) Diese zwei Naturen, die väterliche und mütterliche, entwickeln sich nun im Kinde nach ihrer Verbundenheit zu einem einheitlichen Personleben auch dann, wenn Vater und Mutter bald nach des Kindes Geburt sterben, von ihnen also keine persönliche Einwirkung geistiger Art möglich ist, sie dem Kinde also nichts als das Leben gegeben haben. Aber dieser Fall, der immer als schweres Unglück empfunden wird, kann auch nur als Ausnahme gelten; die Regel dagegen ist und muß sein, daß diejenigen, die durch einen physischen Act dem Wesen des Kindes ihr eigenes Wesen eingepflanzt haben, auch auf die Entwicklung desselben im gebornen Kinde mit allen Mitteln einwirken, die der menschlichen Natur im ganzen Umfang ihrer Kräfte verliehen sind. Es gehört zur Versittlichung der Zeugung, daß ihr von Seiten der Zeugenden die Erziehung folgt; ebenso gewiß wird auch jene Entwicklung des Kindes nur dann eine gesunde und naturgemäße sein, wenn dieselben Factoren, die es abbild-

*) „Wie wunderbar hat Gott verschlungen

In jedem unser Sein;

Zu lösen ist mir nie gelungen,

Was dein ist oder mein.“

Zeller, Lieder des Leids.

lich in seiner Person vereinigt trägt, in lebendiger Gegenwart fortwährend auf dasselbe einwirken, und das um so mehr, je mehr die entgegengesetzten Pole, die in des Kindes Wesen durch die Einheit eines Personlebens verbunden sind, in der Ehe durch die Liebe der beiden Gatten zu einander sich ausgleichen. Das alles fällt weg, wenn das Kind nicht unter dem Schirm und Schatten der Ehe aufwächst, also, wenn entweder die Eltern ihr Kind weggeben (wovon hier nicht weiter zu sprechen ist), oder wenn sie gar nicht ehelich verbunden sind. In letzterem Falle wird meist das Kind, dessen Dasein als eine unerwünschte Last, als Verräther der Schande, als eine Art Strafe empfunden wird, schon gar nicht Gegenstand der Liebe beider Eltern sein; und wenn es auch dies wäre, so fehlt doch die volle Lebensgemeinschaft der Eltern, die allein dem Kind eine wahre Heimat, ein Vaterhaus bereitet. — Zu Obigem kommt aber noch der höhere Gesichtspunkt, den die Kirche aufstellt. Wir lassen darüber am liebsten Schleiermacher reden, s. dessen christliche Sitten, S. 341: „Die Geschlechtsgemeinschaft, sofern wir sie auf die christliche Kirche beziehen, hat nur die Tendenz, die des höheren Lebens fähigen menschlichen Einzelwesen fortzupflanzen und zu vermehren. Wird aber so die Erzeugung ganz auf das höhere Leben bezogen, so sind auch Erzeugung und Erziehung in sofern gar nicht zu trennen, sondern ein und derselbe Proceß; denn wo menschliches Leben entsteht im Bereiche der Kirche, da kann es nur gedacht werden als Gegenstand für die Wirksamkeit des heiligen Geistes.“ Hiernach müssen wir sagen: würde der Ehe nicht auch die Erziehung anvertraut, würde diese etwa für die Kirche in Anspruch genommen, wie sie von anderen Seiten für den Staat beansprucht wurde, so hätte die Ehe bloß die hiedurch zur Gemeinheit herabsinkende Aufgabe der Zeugung und Fütterung der Jungen; all ihre sittlichen Kräfte müßten zurückgedrängt werden. — Weiter aber fahren wir mit Schleiermacher a. a. O. fort: „Dann folgt auch unmittelbar, daß die Geschlechtsverbindung in der christlichen Kirche keine Form haben kann, als die monogamische, daß sie nichts sein kann, als Ehe im engeren Sinne des Worts. Sind nun Erzeugung und Erziehung identisch, so ist auch die Erziehung eine gemeinschaftliche; bei einer Mehrheit von Frauen ist es aber nicht möglich, daß die Erziehung dieselbe sei. Jede derselben ist verschieden von jeder andern; jede würde also auch ihren Antheil an der gemeinschaftlichen Erziehung verschieden gestalten und der Mann müßte dadurch in einen wesentlich andern Gang geleitet werden.“ Dies trifft im morgenländischen Haremsleben nur deswegen nicht zu, weil der Vater sich meist um die Erziehung gar nicht kümmert, also auf seinen Antheil zum voraus verzichtet, somit auch nicht in die Verlegenheit geräth, bei den Söhnen verschiedener Frauen verschiedene Erziehungsprincipien anwenden zu müssen, um den Müttern gerecht zu werden. Von der Pädagogik der Mormonen ist uns noch zu wenig zu Ohren gekommen, als daß wir die Wirkung, die die Polygamie bei jenen Heiligen auf die Erziehung hat, anzugeben wüßten.

2) Was sofort die Schließung eines Ehebündnisses betrifft, so haben im Grund alle die Erfordernisse und Hindernisse, welche sowohl die Moral als die Gesetzgebung*) in jener Beziehung geltend macht, auch für die aus der Ehe entspringenden Kinder ihre Bedeutung; auch wo kein positives Gesetz hindernd in den Weg tritt, auch wo irgend welche Vortheile dem Gatten Ersatz zu bieten scheinen für wesentliche Mängel, wird die Rücksicht auf die Nachkommenschaft oft davon abhalten müssen, es mit diesen so leicht zu nehmen. Allerdings wird ein Paar, das sich aus Neigung ehelichen will, an die zu erzeugenden Kinder, die vorerst bloß in der Phantasie (oder theologisch gesprochen in lumbis Adami) existiren, gar nicht denken; es wäre geradezu unnatürlich und unanständig, jetzt wo die beiden sich noch ausschließlich Gegenstand der Liebe sein sollen, schon an die künftige proles zu denken; die Poesie des Brautstandes würde dadurch

*) Anm. der Redaction. Obwohl durch die neueste deutsche Gesetzgebung die Zahl der Ehehindernisse bedeutend verringert worden ist, und insofern der ganze Absatz, worin von ihnen geredet wird, zu modificiren wäre, schien doch der Tenor desselben um der damit verknüpften der Moral entnommenen Gesichtspunkte willen unberührt bleiben zu dürfen.

zerstört. (Darum kümmert sich freilich die römische Kirche nicht, die bei gemischten Ehen alsbald die erst zu erzeugenden Kinder in Beschlag nimmt. Auch wenn, namentlich bei einer zweiten Ehe, die Vermögensverhältnisse erst geordnet werden müssen, so geht die Fixirung des Rechtes über das Zartgefühl, das von jenem Punkte stillschweigen heißt.) Aber wenn die Neigung oder anderweitige Absichten auf Verheirathung mit einem Individuum gehen, an welchem irgend eine der Eigenschaften haftet, die der Erfahrung gemäß eine Ehe entweder überhaupt unglücklich zu machen oder wenigstens für die Nachkommenschaft Unheil zu bringen drohen, dann ist jenes Zartgefühl am unrechten Ort, es muß dem Heirathslustigen auch dieser Punkt ins Licht gesetzt und ihm darüber das Gewissen geschärft werden. Dahin gehört nun Folgendes. Bedeutende Ungleichheit des Alters bringt, wenn die Frau der ältere Theil ist, mehr sittliche Gefahr für die Ehe selbst, als für Kinder, weil selten mehr eine Geburt erfolgt; ist aber der Mann ein Greis, die Frau noch jung, so wird sehr zu erwarten sein, daß, wenn auch die Ehe noch fruchtbar ist, doch das Kind schwächlich und der Antheil des Vaters an der Erziehung sowohl der Zeit als der Kraft nach ein geringer sein wird. (An Ausnahmen fehlt es freilich nicht; da Händel geboren wurde, war sein Vater zwei und sechzig.) Schlimmer aber sind gewisse körperliche und geistige Gebrechen, sei es, daß sie sich leicht forterben als Familienübel, sei es, daß sie (wie Blindheit, Taubheit u.) die Ausübung der Erziehungspflicht theilweise physisch unmöglich machen. In Betreff geistiger Gebrechen ist die Gesetzgebung sehr liberal, da meist nur Wahnsinn als Ehehindernis angegeben wird, die verschiedenen Grade der Geisteschwäche aber nicht specieller berücksichtigt werden; so sagt z. B. die württembergische Ehegerichtsordnung von 1687: Simple und halbtörrichte Leute sollen abgemahnt, jedoch wenn sie nicht ablassen, sonderlich wenn sie ihre Nahrung haben und verstehen, was Ehestand ist, kann ihnen die Ehe gestattet werden. Auch körperliche Gebrechen werden nicht als absolutes Hindernis betrachtet; nach demselben Gesetz solle nicht ein Aussätziger oder sonst mit ansteckender Krankheit Behafteter eine gesunde Person heirathen, während Heirathen zweier Behafteten unter einander hiernach zulässig erscheinen; Hauber führt (Recht und Brauch der evang. Kirche in Württemberg II. S. 45) einen Fall noch vom J. 1856 an, da zwei Taubstummen gestattet wurde, sich zu ehelichen. Wo aber auch das Gesetz so liberal ist, da müssen, wenn der eigene Verstand und das eigene Gewissen durch etwaige ökonomische Rücksichten zum Schweigen gebracht werden, die natürlichen Vormünder Einsprache thun, so viel an ihnen ist. — Dasjenige Hindernis hingegen, welches in der Ehegesetzgebung eine so bedeutende Rolle spielt, nämlich die Verwandtschaft, hat pädagogisch nur in sofern Gewicht, als erfahrungsmäßig Heirathen zwischen nahen Blutsverwandten, namentlich wenn sie in mehreren Generationen sich wiederholen, auf die geistige und körperliche Kräftigkeit der Kinder eine nachtheilige Wirkung haben. Ist doch als eine der Ursachen des endemischen Cretinismus das Heirathen der Familien unter einander in abgelegenen Ortschaften anerkannt. (S. Bd. I. S. 1017 f.). Wenn endlich eine Eheschließung nur unter der Voraussetzung eines gesicherten Nahrungsstandes vom Gesetz zugelassen ist, so muß auch im Interesse der Erziehung diese Bedingung gestellt werden; in einer Ehe, wodurch eine Bettlercolonie gegründet wird, ist auch eine geordnete Erziehung nicht zu erwarten. Ist darin die Gesetzgebung zu lax, so müssen nachher die Rettungshäuser wieder gut zu machen suchen, was das Elternhaus versäumt und schlimm gemacht hat, wenn sich anders noch was daran gut machen läßt.

Es ist aber ferner der innere sittliche Gehalt, den beide Gatten mit in die Ehe bringen, von dem auch die Erziehung abhängt. Setzen wir in dieser Beziehung zuerst die sogenannten Convenienzheirathen und die Neigungsheirathen einander entgegen, so ist unzweifelhaft, daß letztere, wenn sie wirklich auf tieferer Neigung und nicht auf flüchtigen Valleindrücken beruhen, sittlich viel höher stehen, oder vielmehr der göttlichen Weihe der Ehe allein entsprechen; da ist die Ehe Selbstzweck, — Ergänzung der Persönlichkeit des einen durch die Persönlichkeit des andern in der Form absoluter Lebensgemeinschaft auf der Basis sinnlich-geistiger Liebe; — im andern Falle wird sie, werden

also die Personen und ebendamit auch *implicito* die Kinder, die aus ihrer Vereinigung hervorgehen, zum Mittel herabgesetzt und zwar für welche oft so erbärmlichen Zwecke! Allein es wäre zu viel gesagt, wollte man darum die Erziehung in einer Convenienzehe zu einer nothwendig schlechten prädestiniren. Eine Frau, deren Liebe zum Manne vielleicht eine sehr kühle ist, kann dennoch das Kind, das sie ihm geboren, mit der vollen Innigkeit eines Mutterherzens lieben; dasselbe gilt vom Manne. Und wenn in solchem Falle die Erziehung unter der Sprödigkeit, die die elterlichen Gemüther trennt, allerdings schwer nothleiden kann, so ist es doch ebenso auch denkbar, daß gerade im Kinde auch die einander noch fernen Elternherzen sich näher kommen, sich begegnen, daß das Kind erst der Engel ist, der die Liebe ins Haus bringt. Wenn freilich die Entfremdung sich dadurch nicht hebt, sondern das heranwachsende Kind von dem einen Theil dazu mißbraucht wird, mit ihm Partei zu nehmen gegen den andern (in welchem Falle, der Polarität der Geschlechter gemäß, meist die Töchter zum Vater gegen die Mutter, die Söhne zu dieser gegen jenen stehen): da wird nicht nur ein Fehler in der Erziehung, es wird ein Verbrechen an der Ehe wie am kindlichen Herzen begangen. — Wo aber auch die Neigung mit voller Kraft und Tiefe vorhanden ist, bedarf sie, um nicht fehl zu gehen, immer noch der ruhigen nüchternen Prüfung nach dem Maßstabe, den das Sittengesetz darbietet. Berthold Auerbach führt in seinem „Barfüßle“ eine Mutter ein, die ihrem auf die Brautschau ausgehendem Sohne vortreffliche praktische Regeln mitgiebt, damit er ganz in *concreto* wisse, worauf er seine Beobachtung zu lenken habe; was aber irgend in dieser Beziehung gesagt werden mag, was als empfehlende und willkommene Eigenschaft die Wahl bestimmen oder als übles Attribut von derselben abschrecken soll: es darf immer zugleich als gutes oder schlechtes Prognostikon für die Fähigkeit zur Erziehung betrachtet werden. Einen Trunkenbold, auch *levioris maculae*, sollte keine rechtschaffene Jungfrau heirathen: würde sie auch den Ekel an dem häßlichen Gefellen überwinden, so soll sie ihren Kindern es nicht zu leide thun, ihnen einen Vater zu geben, den sie verachten müssen, oder sie in die so große Gefahr zu bringen, daß sie das Laster erben (das sich übrigens, wie so manches andere, oft vom Vater nicht auf den Sohn, sondern auf den Enkel überträgt), oder daß sie, im Rausch erzeugt, lebenslang das Siegel davon in körperlicher und geistiger Schwäche an sich tragen. *) Ein Mädchen aber, das unpünktlich ist, d. h. auf Kleinigkeiten nicht achtet, einen Fleck an ihrem Kleid, einen Papierfetzen, der auf dem Boden liegt, den Staub auf der Kommode u. s. w. gar nicht gewar wird oder unbekümmert alles das läßt, wo es ist, wird auch als Mutter unreinlich, unpünktlich, salopp sein; wogegen die eitle Närrin ihre Kinder wie aufgeputzte Affen auf die Straße senden und wie Ballettänzer im Salon auftreten lassen wird. Dies nur als Exempel für den allgemeinen Grundsatz, daß, was den Gatten unglücklich macht oder doch unbefriedigt läßt, auch die Erziehung schlecht macht. — So weit freilich wollen wir die pädagogische Rücksicht nicht auf die Gatten-

*) Derb ist dieser Punct erörtert von Erasmus in einer Stelle seiner „christlichen Ehe-Institution,“ verdolmetscht durch Joh. Gerold, Straßb. 1542 Bl. CLXIX b., welche wir statt eigenen weiteren Eingehens hersehen. „Wie wohl die christlich Lehr alle Seelen gleich schäzet, so ist doch nit wenig daran gelegen, in was Leig des Leibs sie verknüet werde. Dann, daß wir etliche sehen, die von Natur jähzornig, rachgierig, niedrig, ist zum meisten Theil offenbar, daß es von des Leibs Armut erwachset. Darum, wo wir dem Ausrechnen der Natur Glauben geben, so erwächset nit allein, daß etwa etliche Kinder von Mangel wegen der Eltern blind, lahm, stumpff an Gliedern, schäbig oder sonst wunderbarlich gestaltet geboren werden, sondern daß auch daher kommt, daß etliche toll, unverständlich Narren und zu großen Nebeln geneigt sind. Volle Zapfen gebären gemeiniglich tolle Esel; was bewegtere Leut sind, erzeugen zornmüthige; gefräßige henken die fallende Sucht der Frucht gern an. Was Speisfazen und leichtfertige Leut [sind], die gebären gern Saufbuben und Böswicht. (Das Drig. sagt hier bloß: *scurriliter ineptientes [gignunt] leves et nequam.*) Darum auch ihr christenlichen Eheleut, wöllet ihr Fleiß haben, Kinder zu gebären, so schicket Euch mit Leib und Gemüth also, daß ihr wünschen und hoffen möget Kinder, die eures Gleichen seien.“

wahl einwirken lassen, daß wir mit Plato (im Theätet 149.) die Hebammen als Liebesboten und Brautwerber anstellen möchten, sintemal diese das schärfste Auge dafür haben sollen, welches Paar am besten zusammenpasse, um schöne und tüchtige Kinder zu erzielen; ja, wir dürfen es den Nupturienten selber, wie oben bemerkt ist, nicht einmal zumuthen, positiv auf dieser Seite ein Motiv zu ihrer Wahl zu suchen; aber für Eltern insbesondere ist es um so mehr Pflicht, diesen weder poetischen noch sentimentalen, aber praktisch wichtigen Gesichtspunct in den oben berührten Beziehungen allen nicht außer Acht zu lassen.

Was die gemischten Ehen betrifft, so sind sie vom Standpunct der Moral wie der Pädagogik zu widerrathen; sie gefährden schwer die religiöse Erziehung der Kinder. Entweder muß das religiöse Leben in diesen, wenn es von der einen oder andern Seite gepflegt werden will, dadurch stets wieder gelähmt werden, daß der Vater selber nicht glaubt noch thut, was die Mutter dem Kind als heilige Pflicht einschärft und mit ihm übt, und umgekehrt. Oder wenn das Kind dem positiv-religiösen Einflusse des einen von den beiden Eltern folgt, so nimmt in demselben Grade, wie dieser wächst und wirkt, die Liebe und Ehrfurcht gegen den andern Theil ab, daß aber die Tochter den Vater als Ketzer hassen, oder der Sohn die Mutter verlachen soll, wenn sie das Kreuz schlägt oder den Rosenkranz betet, das hat Christus durch seinen Ausspruch Luc. 14, 26 weder geboten noch erlaubt. Nach weltlicher Anschauungsweise wird das alles freilich leicht vermieden, wenn man sich auf jenen höhern Standpunct erhebt, auf dem die Unterschiede der Kirchen und Confectionen als beschränkte Vorstellungen verschwinden. So kann der Indifferentismus nicht nur zwischen Protestanten und Katholiken, sondern auch zwischen Christen und Juden eine friedliche Ehe stiften — was aber dieser Friede ($0 + 0 = 0$) für einen Werth hat und wie lange er dauert, das bleibe hier unerörtert.

Für die Führung der Ehe selbst, für das gegenseitige Benehmen der Gatten haben wir ebensowenig, wie für die Schließung, nöthig, alles das hier zu entwickeln, was von den Ehegatten um des Erziehungszweckes willen gefordert werden muß, da auch in der Ehe selbst alles, was zur rechten sittlichen Führung derselben überhaupt gehört, alle die Tugenden der gegenseitigen Liebe und Achtung, der Schonung und Nachgiebigkeit, der unverwüßlichen Freundlichkeit, die über keinen Zwist die Sonne untergehen läßt, der rücksichtsvollen Aufmerksamkeit, die, statt den eigenen Gedanken, Planen oder Phantasien nachzuhängen, vielmehr stets den Gatten auf dem Herzen trägt und es in tausend Kleinigkeiten zu erkennen giebt, wie hoch man ihn hält, — immer zugleich die rechte warme Atmosphäre bilden, worin die Erziehung allein gedeihen kann. Sieht das Kind einmal einen bösen Blick, den der Vater der Mutter, die Mutter dem Vater giebt, merkt es einmal, daß sie uneins sind und schmollen, hört es Wortwechsel oder gar böse Reden, so ist damit nicht bloß die Achtung, und zwar vor beiden zugleich, schwer verletzt, sondern instinctmäßig wird sich das Kind, weil das Reich nicht vollkommen eins ist, auch emancipiren; solch eine Scene hebt den Glauben des Kindes an die Unfehlbarkeit der Eltern auf, der wesentlich an der Einheit ihres Sinnes seine Stütze hat: es gehen ihm die Augen auf über die menschliche Irrthumsfähigkeit der Eltern, über die Ungleichheit in ihren Meinungen — dadurch sinkt alles, was sie auch sonst sagen, von absoluter zu relativer Gültigkeit herab und von dieser ist in praxi dann nicht weit zur Ungültigkeit. Daß auch noch viel weitere Aergernisse, sei es durch Roheit und Lasterhaftigkeit, sei es durch bloße Unvorsichtigkeit im ehelichen Verkehr, möglich sind, sei hier nur der Vollständigkeit halber angedeutet. Welch einen Riß endlich muß ein Ehebruch, oder auch ohne diesen jede Ehescheidung in die Herzen der armen Kinder machen, deren Eltern auf solchen Wegen gehen! Welch ein entsetzliches Schicksal ist es, wenn dieselben von Amtswegen dem einen oder dem andern zugeschieden werden, da sie doch beiden gehören!

Eigenthümliche Schwierigkeiten bereitet eine zweite Ehe der Erziehung und zwar in der Regel mehr, wenn den Kindern eine Stiefmutter, als wenn ihnen ein Stiefvater

gegeben wird, wohl aus dem natürlichen Grunde, weil der Mann aus Liebe zu seiner Frau deren Kinder leichter auch in seinem Herzen adoptirt, als die Frau den Unterschied zwischen denen vergißt, die sie geboren und nicht geboren. Aber um so mehr ist es Pflicht beider Gatten, bei den Kindern jedes Bewußtsein dieses Unterschieds zum voraus unmöglich zu machen, oder das von bösen Zungen eingeflüsterte Vorurtheil durch die That zu vernichten. „Du mußt mir die Liebe der Kinder gewinnen und erhalten helfen, mußt hie und da den Ernst und die Strenge über dich nehmen und mir erlauben, zu gewähren und zu mildern“ (s. „Aus dem Frauenleben“ von Frau Wildermuth II. S. 202), das vom Manne zu verlangen, hat eine zweite Mutter das volle Recht. Große Schwäche zeigen in diesem Verhältnis sehr viele Männer darin, daß sie für ihre Kinder erster Ehe gegen eine zweite Mutter gar zu gern Partei nehmen, und dadurch der letztern alle Auctorität bei jenen rauben. Um dieser Schwierigkeiten willen ist jede zweite Ehe für beide Theile ein so schwerer, so verhängnisvoller Schritt, daß man viel weniger begreift, wie unbesonnen (man darf leise vielleicht noch hinzufügen: oft auch wie unnöthig) so viele zweite, als daß so viele erste Ehen im Jugendlebenssinn geschlossen werden.

3) Die Ehe ist zwar nicht das Himmelreich, somit auch nicht des Lebens höchster Zweck, für den jedes Individuum erzogen werden muß, aber sie ist doch ein irdisches Abbild des himmlischen, ist die ursprünglichste und einfachste Form gottgeordneter Gemeinschaft, in welcher darum das Leben auch des Einzelnen zu einem relativen Abschluß, zu seinem Höhepunkte gelangt, worin sich, wie die physische, so die geistige Lebenskraft in den edelsten Früchten als eine ausgereifte bethätigen muß. Insofern dürfen wir allerdings sagen: wie die Ehe das Ende des Erzogenwerdens ist, so wird man auch für sie erzogen; der Erzieher nimmt sie auch für den Zögling schon in Aussicht. Locke läßt den Eleven vom Hofmeister begleitet werden bis zur Hochzeit; Rousseau verschafft ebenfalls seinem Emil durch den Hofmeister eine Frau, behält ihn aber auch dann noch bei, bis Emil zur Vaterwürde gelangt; übrigens geräth die so pädagogisch eingeleitete Ehe überaus schlimm und löst sich wieder auf. Niehl führt („Die Familie“ S. 213) ein altes Gesetz an, wonach Eltern, welche ihre Tochter 25 Jahre haben alt werden lassen, ohne ihr zur Ehe zu helfen, dieselbe nachgehends nicht mehr enterben können, wenn sie zu Fall käme, oder sich wider ihren Willen verlobte; die Eltern hatten somit die anerkannte Pflicht, für die Tochter einen Mann zu suchen. (Vgl. auch Sir. 7, 27.) Das alles drückt den Gedanken aus, daß ein Zusammenhang bestehe zwischen Erziehung und Verheirathung. Können wir ihn aber in solcher Weise nicht realisirbar finden, so ist es auch ebensowenig möglich, der Erziehung um jenes Zweckes willen irgend eine besondere Richtung zu geben. Das war etwa denkbar, als man noch Kinder mit einander verlobte; aber da eben beide erst erzogen werden mußten, so konnte eigentlich keines für das andere erzogen werden, sondern nur für die Idee, die sich der Erzieher von dem einstigen Charakter des andern machte. Bestünde vollends die Erziehung für die Ehe nur darin, daß die Tochter von der Mutter in alle Künste eingeweiht würde, einen Mann ins Netz zu ziehen, so wäre das zwar in seiner Art immerhin ein pädagogisches Kunststück, das aber der Ehe selber, falls es wirklich auch gelänge, sie zu Stande zu bringen, schlecht zu Statte käme. Vielmehr: was Sohn oder Tochter aus einer guten Erziehung empfängt, was Geist und Gemüth bildet, das Herz warm und offen, das Auge helle, die Hand geschickt macht, jede löbliche Angewöhnung, jeder tüchtige Lebensgrundsatz — das alles ist, auch wenn dieser Zweck gar nicht direct mitverfolgt wurde, immer zugleich eine treffliche Mitgabe ins eheliche Leben; wogegen alles, was die Erziehung versäumt oder verfehlt hat, geeignet ist, dem künftigen Ehegatten zu einer Quelle des Verdrusses zu werden. Eine Mutter, die den Sohn verhätschelt, ihm alles nachträgt, was er bedarf, ihn an tausend Bedürfnisse gewöhnt, ohne daß er sich selber darum bemühen muß, erzieht ihren Sohn zum künftigen Haustyrannen, zu einem Pascha, dessen Sclavin die Frau zu sein die Ehre hat. Eine Mutter, die der Tochter vorschwatzt, wie reich, wie glücklich dereinst durch sie jeder Mann werden müsse, wie er ihr die Hände

unter die Füße legen werde, bereitet dem Manne zum voraus ein böses Spiel. Directe Einführung in die Pflichten der Gattin, also unmittelbare Erziehung für die Ehe ist bloß in der Zeit denkbar und vernünftig, die die Tochter als Verlobte noch im elterlichen Hause zubringt.

Palmer. †

Ehrenrechte der Lehrer. Unter Ehrenrechten sind solche Rechte zu verstehen, durch deren Ertheilung einem Stand oder einzelnen Personen eine Ehre erwiesen werden soll. Kirsch hat sowohl in seinem deutschen Volksschulrechte, als auch in Hergang's päd. Real-Encyclopädie eine große Anzahl von Ehrenrechten der Lehrer besprochen. Es fragt sich jedoch, ob nach der eben aufgestellten Definition alle dort genannten zu den Ehrenrechten gezählt werden dürfen. Der in dem Worte „Ehrenrecht“ liegende Begriff der Ehre ist offenbar nicht berücksichtigt, wenn Vorrechte, die sich aus der Stellung des sie Genießenden oder aus Gründen der Billigkeit ableiten lassen, als Ehrenrechte bezeichnet werden. Wenn z. B. alle diejenigen, denen vom Regenten oder durch eine von ihm dazu beauftragte Behörde ein für Zwecke des Staates errichtetes beständiges öffentliches Amt gegen ein aus der Staatskasse fließendes Einkommen übertragen worden ist, nach den gesetzlichen Bestimmungen eines Staates zu den Staatsdienern gehören, so liegt in der Staatsdienerschaft eines solchen Beamten kein Recht, welches den Namen eines Ehrenrechtes verdiente. Wohl aber könnte von einem solchen geredet werden, wenn den Lehrern, auch wenn sie im Sinne jener gesetzlichen Bestimmung keine Staatsdiener sind, doch die Rechte derselben zuerkannt würden, falls es sich nämlich nicht nur darum handelte, ihnen aus Rücksicht auf ihre spärliche Besoldung die mit der Staatsdienerschaft verbundenen Emolumente (Pension, Wittwenversorgung u.) zuzuwenden, sondern dem ganzen Stande mit Beziehung auf seine Wirksamkeit mit der Staatsdienereigenschaft ein Zeichen der Anerkennung zu geben. Wir werden uns daher im Folgenden der Aufgabe nicht entschlagen können, von der Staatsdienerschaft der Lehrer als von einem ihrer Ehrenrechte zu sprechen.

Als ein weiteres Ehrenrecht wird die Vertretung des Schulstandes auf den Landtagen bezeichnet; aber abgesehen davon, daß sie wohl nirgends wirklich besteht, würde sie doch, wenn sie irgendwo Statt fände, nur eine Consequenz des Principes der Interessenvertretung, nicht eine ehrende Anerkennung sein. Anders würde es sich mit einem eximirten Gerichtsstande der Lehrer verhalten. Indessen jetzt ist er ja fast überall neuern Rechtsideen gewichen, und wir können ihn daher füglich übergehen. Rechtswohlthaten sind keine Ehrenrechte, sondern haben, wie z. B. das *beneficium competentiae*, ihren Grund entschieden in der Sorge für die zur gedeihlichen amtlichen Wirksamkeit nöthige Auctorität und für die zur Arbeit unerlässlichen äußern Bedingungen, oder, wie gewisse Vorrechte der aus rückständig gebliebenen Besoldungsgefallen herrührenden Forderung, in den durch die Spärlichkeit der Lehrerbefoldungen gebotenen Rücksichten, oder, wie das Recht, die Uebernahme von Vormundschaften zu verweigern, in der Billigkeitsrücksicht auf das, was die Lehrer für die Jugend schon im Amte leisten. Ähnliches gilt von allen Befreiungen von Staatslasten (Abgabenfreiheit, Militärfreiheit), sowie von Communalasten (Frohnfreiheit, Einquartierungsfreiheit). Was das Verhältniß der Lehrer zu den Gemeinden anlangt, so vermögen wir auch diejenigen Rechte, die sich darauf beziehen (Heimatsrecht, Bürgerrecht), nicht mit Kirsch zu den Ehrenrechten zu rechnen, indem sie sämmtlich Consequenzen ganz allgemeiner gesetzlicher Bestimmungen sind. Als unbestritten zu den Ehrenrechten gehörig müssen wir dagegen diejenigen Vorrechte bezeichnen, welche mit dem den Lehrern der verschiedenen Kategorien gegebenen Range in Verbindung stehen, als dessen äußeres Zeichen die ihnen verliehenen Titel zu betrachten sind.

Die Durchmusterung des ganzen in Betracht kommenden Rechtsgebiets führt also zu dem Resultate, daß hier nur die Staatsdienerschaft und die Rang- und Titelverhältnisse der Lehrer einer nähern Besprechung unterworfen werden müssen.

Die Schule als Staatsanstalt hinzustellen, ist eine Lieblingsidee der neuern Zeit. Ob man damit einen besonders klaren Begriff verbindet, ist wenigstens sehr fraglich.

Wenn man alle Anstalten, welche dem Staatszwecke mittelbar oder unmittelbar dienen, als Staatsanstalten betrachten wollte, so würde allerdings jede Schule, sie möchte einen Namen haben, welchen sie wollte, eine Staatsanstalt sein. Dann würde aber auch eine Privatschule, ebenso gut wie eine öffentliche, auf diesen Namen Anspruch haben, da ja jedenfalls der Staat eine Schule, die einen dem Staatszwecke widersprechenden Zweck verfolgte, gar nicht dulden könnte. Keiner aber, der die Erhebung der Schule zur Staatsanstalt forderte, ist so weit gegangen, seine Forderung auch auf Privatschulen auszudehnen; sie bezog sich immer nur auf die öffentlichen Schulen. Leicht würden auch noch andere Ueberlegungen zu der Ueberzeugung führen, daß das Princip, von dem man ausging, offenbar unrichtig war. Das sachgemäße Verhältniß ist ein einfacheres. Die Frage, ob eine Schule Staatsanstalt ist oder nicht, fällt mit der andern zusammen, ob sie der Staat, sei es auch mit Zuschüssen der Commune, erhält. Staatsdiener in eigentlicher und strenger Bedeutung des Worts sind dann diejenigen Lehrer, die an einer solchen vom Staate erhaltenen Anstalt angestellt sind. Aber darin beruht für sie keinerlei Ehrenrecht; ein Lehrer an einem Staatsgymnasium nimmt als solcher keinen höhern Rang ein, als der eines städtischen Gymnasiums, selbst wenn mit einer Anstellung am erstern günstigere Bedingungen z. B. bezüglich der Pensionsverhältnisse verknüpft sind. Daß die Lehrer dieser eben erwähnten Vortheile auch dann theilhaftig sind, wenn sie nicht eigentlich im Dienste des Staates stehen, ist jedenfalls mit Rücksicht auf das niedrige Maß der Lehrerbefoldungen mehr als billig. Wer aber die Rechte eines Staatsdieners hat, darf sich gewiß auch den Verpflichtungen nicht entziehen, und so mag immerhin die Bestimmung der preussischen Verfassung vom 31. Januar 1850 (Art. 23.) sehr lobenswerth sein, nach welcher die öffentlichen Lehrer in sofern im weniger strengen Sinne des Wortes Staatsdiener sind, als sie die Rechte und Pflichten der Staatsdiener haben. Sache des Staates ist es dann, den Gemeinden bezüglich der von ihnen angestellten Lehrer diejenigen Verpflichtungen aufzuerlegen, mit deren Hilfe jene Bestimmung zur Wahrheit wird. Auch in Anhalt sind die Lehrer seit 1829 als Staatsdiener anerkannt (s. d. Art. I. S. 154). In Coburg-Gotha werden die Lehrer der Volksschulen nach dem Staatsgrundgesetz von 1852 vom Staate unter Betheiligung der Gemeinden angestellt. Dasselbe Gesetz verheißt, daß die Rechtsverhältnisse derjenigen öffentlichen Lehrer als Staatsdiener, auf welche das Staatsdienstgesetz keine Anwendung findet, sowie deren rechtliche Beziehungen zu den Gemeinden durch ein Gesetz geordnet werden sollen. Das ist nun für das Herzogthum Coburg durch das Volksschulgesetz vom Juni 1858 geschehen, nach welchem die Lehrer in Beziehung auf Suspension vom Amte und Dienstentsetzung, auch Versetzung in Ruhestand und Wittwenversorgung gleiche Rechte mit den Staatsdienern haben. Daß auch in Oesterreich die Lehrer wenigstens in mancher Beziehung den Staatsdienern gleich geachtet werden, ergiebt sich daraus, daß ihnen das Decret der Studien-Hof-Commission vom 24. Juni 1815 sogar gestattet, sich der den Staatsdienern bewilligten Uniform von der für den Lehrstand bestimmten Farbe mit der ihnen vermöge des allgemeinen Diätennormale gebührenden Stickerei zu bedienen. Vergl. hierzu, wie überhaupt, Kirsch, deutsches Volksschulrecht (II, S. 300), wornach auch in Rußland die Lehrer bei feierlichen Veranlassungen Uniform tragen. Ueber die Art, wie diese Verhältnisse in Baden und Bayern geordnet sind, vgl. die betr. Art. dieser Encyclopädie und den Art. Errichtung der Schule.

Wir kommen auf diejenigen Ehrenrechte der Lehrer, die mit den Rang- und Titelverhältnissen in Verbindung stehen. Was Curtman in seiner gekrönten Preisschrift: „Die Schule und das Leben“ sagt, daß für den niedern und mittlern Schulstand neben dem Lohne meistens auch die Ehre ausgeblieben sei, ist auch heute noch wahr. Wir können uns im Folgenden mehrfach auf ihn beziehen. Mit Recht fügt er hinzu, daß es bei der großen Empfänglichkeit der Lehrer für Anerkennung sehr nahe gelegen hätte, sie für das Ausbleiben materieller Belohnungen durch ideale und darum wohlfeile Belohnungen zu entschädigen. In der eigentlichen Beamtensphäre ist

keine Stelle so klein und untergeordnet, für deren Inhaber ein Titel fehlte. Man erinnere sich an die Botenmeister, Geheimen Botenmeister, Canzlisten, Canzleiinspectoren, Registratoren, Assistenten, Revisoren, Actuarien, Assessoren, Kreisgerichtsräthe u. s. w., und man findet eine reiche Auswahl von Titeln für alle Branchen des niedern und höhern Staatsdienstes. Der 18jährige Lieutenant wird mit dem seiner Stellung entsprechenden Titel angeredet, sein Untergebener darf ihn nicht einfach „Herr N. N.“ nennen. Wie ganz anders ist es im Lehrstande! Fast alle Volks- und Bürgerschullehrer sind in dem Falle, von ihren Schülern nur beim Namen gerufen zu werden, obwohl sie gewiß so gut wie ein niederer Beamter, namentlich im Anfange ihrer Wirksamkeit, „die künstliche Unterstützung ihrer Auctorität“, die im Amtstitel liegt, brauchen könnten. Man halte uns nicht entgegen, daß es nicht an der Zeit sei, das Titelwesen in unserm titelreichen Deutschland noch zu vermehren. Die Sache hat jedenfalls noch eine andere Seite. Der Lehrer soll den Schülern, ja auch den Eltern seiner Schüler (letztern wenigstens im amtlichen Verkehr) in seiner Eigenschaft als Lehrer, nicht als Angehöriger der oder jener Familie entgentreten. Und warum will man denn das moderne, titelseindliche Princip nur bei einem Stande gelten lassen? Liegt nicht in dieser Ausschließung eine Zurücksetzung? Warum hebt man den Respekt bei jedem sonstigen Staatsdiener durch einen seiner amtlichen Stellung entsprechenden Titel und unterläßt es beim Lehrer? Es ist gewiß das Gefühl dieser sachwidrigen Ungleichheit, welche in manchen Gegenden Deutschlands zu dem officiell nicht anerkannten Gebrauche geführt hat, daß man den Lehrer „Herr Lehrer“ oder „Herr Schullehrer“ anredet. Man mache nur diese Anrede zu der amtlichen und erhebe das Wort „Schullehrer“ zu einem Amtstitel, dessen sich auch die Behörden bedienen. Der veraltete „Schulmeister“ hat, so würdig seine ursprüngliche Bedeutung ist, nun einmal einen so lächerlichen Beigeschmack gewonnen, daß man an die Wiedererweckung dieses Titels nicht denken darf.*) Neben dem „Schullehrer“ bieten sich ja leicht noch andere Benennungen dar: Präceptor, Cantor, Collaborator, Schuladjunct, Hauptlehrer.***) Manche dieser Titel sind wohl hie und da im Gebrauch; aber sie werden entweder, wie in manchen Ländern der Titel „Cantor“, nur alten Jubilaren verliehen, oder ihre Anwendung ist ganz vereinzelt und schwankend (vgl. den Art. Braunschweig I. S. 786.) Die noch nicht ganz verschwundenen Subrectoren, Subconrectoren müßten in der Rumpfkammer des Veralteten ruhen; es bleibt immer komisch, wenn an einer Schule lauter Rectoren wirken. Dagegen sind immerhin die Titel Prorector und Conrector auch an Bürgerschulen anwendbar. Da sie neuerdings von den Gymnasien verschwinden, wäre es gar nicht ungeeignet, sie den ersten Lehrern der Bürgerschulen, deren Vorstände ja in der Regel Rectoren genannt werden, zu verleihen. Jedenfalls würde es dann nicht mehr vorkommen, daß sich ein solcher Lehrer, wenn er theologisch gebildet ist, Candidat nennen ließe und dadurch das Recht, sich zu einem Pfarramte zu melden, höher stellte, als das Recht, ein Lehrer der Jugend zu sein.

Mehr als bei den Lehrern der Volks- und Bürgerschulen ist in Hinsicht auf Titelverhältnisse bei den Lehrern der höhern Unterrichtsanstalten, der Gymnasien und Realschulen, gethan; aber freilich kommen immer noch die jüngern Lehrer schlecht weg, indem die Benennung Gymnasial- und Realschullehrer so wenig wie die des einfachen Lehrers als Titel angesehen wird. Daß viele von ihnen den Doctortitel führen,

*) Nach unserem Bedünken käme es nur darauf an, daß die Lehrer den Werth dieses Namens wieder erkennen lernten, damit er auch in ihrer Umgebung wieder zur Anerkennung käme; beim schwäbischen Landvolk hat der Name „Schulmeister“ seine ehrenvolle Bedeutung noch nicht verloren. Vgl. das Wort des Schulmeisters Jac. Spizel zu Ronneburg, der 1667, als er den Rectoratitel annehmen sollte, sagte: ich bin ein Schulmeister vociret, ich will als ein Schulmeister sterben (Dr. Heiland im Weimarer Gymnasialprogr. zu Ostern 1859 S. 11).

**) Aber Präceptor, Collaborator sind z. B. in Württemberg die officiellen Namen für die Lehrer an lateinischen Schulen.

D. Red.

D. Red.

ändert an der Sache nichts: er ist ja ganz unabhängig von der amtlichen Stellung und in der Regel vor jeder Anstellung erworben. Für die Lehrer der obern Classen mag sich am besten der Titel eines Professors, für die der untern etwa der eines Oberlehrers (nicht im Gegensatz zum Unterlehrer, sondern zum Lehrer niederer Schulen) eignen.

Aus dem Titel pflegt man im Leben auf den Rang zu schließen. Ob es wünschenswerth ist, den Lehrer in die Rangstufen der Beamten einzuordnen, konnten wir so lange dahingestellt sein lassen, bis die Höhe der Wohnungszulagen nach dem Range bemessen wurde. Jedenfalls lasse man ihm aber diejenigen Auszeichnungen widerfahren, welche man Beamten zu Theil werden läßt, an deren Vorbildung und Leistungsfähigkeit keine größeren Ansprüche als an die eines Lehrers gemacht werden. Der Rang eines Beamten wird zum Zeichen besonderer Anerkennung über den ihm durch sein Amt unmittelbar zukommenden oft durch Verleihung eines besonderen Auszeichnungstitels erhöht. Ein Justizamtmann erhält wohl den Titel eines Justizraths, ein Secretär den eines Kanzleiraths, ein Regierungsrath den eines Geheimen Regierungsraths u. s. w. Gerade dieser Theil des Titelwesens hat die meisten Angriffe zu bestehen gehabt; dennoch darf, so lange eine solche Sitte einmal Bestand hat, der Lehrstand nicht davon ausgeschlossen werden, und von diesem Standpunkte ist es jedenfalls nur zu billigen, wenn man hier und da wenigstens Directoren und ältere Lehrer höherer Schulen zu Oberschulrathen, Geheimen Schulrathen, Schulrathen, Geheimen Hofrathen, Hofrathen, Educationsrathen ernannt hat. Aus der Ordnung der Titel- und Rangverhältnisse ergibt sich dann von selbst die Stellung, welche die Mitglieder des Lehrstandes bei öffentlichen Gelegenheiten einnehmen, d. h. in Fällen, wo die Angestellten aus verschiedenen Zweigen des Dienstes sich bei einem öffentlichen Acte zu betheiligen haben; desgleichen hängt damit zusammen, wie weit die Lehrer mit den besonderen Zeichen fürstlicher Anerkennung, Orden, Ehrenzeichen und dgl. bedacht werden.

Nachdem wir im Vorigen viel von dem, was nicht ist, aber sein sollte, gesprochen haben, kommen wir nunmehr im einzelnen zu dem, was ist. Soweit dies die Volks- und Bürgerschulen angeht, ist nicht viel zu sagen. An mehrclassigen Schulen in Städten heißt der erste mit mehr oder weniger Directorialgewalt ausgestattete Lehrer in der Regel Rector (in Württemberg nur an höheren Schulen), oder an einigen Orten Oberlehrer, oder an größern Bürgerschulen Director (Schuldirector). Es ist auch nicht ohne Beispiel, daß einem solchen Lehrer wegen ausgezeichneten wissenschaftlicher oder schriftstellerischer Leistungen (also unabhängig von seinem Amte) der Professortitel verliehen wurde. Der zweite Lehrer einer Bürgerschule führt oft den Titel „Conrector,“ namentlich wenn er ein wissenschaftlich, d. h. theologisch gebildeter Mann ist. Für die übrigen finden sich dann wohl noch Titel, die von ihren kirchlichen Nebenämtern herkommen: Cantor, Organist. An niederen Volksschulen unterscheidet man (vgl. zum Folgenden Rirsch, Volksschulrecht II, S. 66.) in Oesterreich und Preußen Lehrer und Gehülfen. Die Letztern werden in Oesterreich Provisoren, in Preußen Kinderlehrer, Adjuvanten, Präceptoren, Katecheten, Schulgehilfen genannt. Ueber die in Bayern geltenden Namen vgl. d. Art. Bayern. Die s. sächsischen Lehrer zerfallen in ständige und Hilfslehrer, die württembergischen in Oberlehrer, Unterlehrer und Gehülfen (Provisoren), die badischen in Haupt- und Unterlehrer (Hilfslehrer sind die den Hauptlehrern beigegebenen). In Oesterreich gehören nach dem Diätennormale die Directoren der Hauptschulen in die 9., die Lehrer derselben in die 10., die der Trivialschulen in die 11. Classe.

Vorstände der höhern Schulen führen den Titel „Director“ oder „Rector.“ Letzterer ist der in Bayern, im Königreich Sachsen und in Württemberg übliche; dagegen kommt er in Preußen und den andern deutschen Staaten in der Regel nur den Vorständen der Progymnasien und der höheren Bürgerschulen zu. Die Directoren der Gymnasien und der vollständigen, zu Entlassungsprüfungen berechtigten höhern Bürger- und Realschulen stehen in Preußen im Range den ordentlichen Professoren der Universitäten gleich und rangiren also mit den Räthen der Landescollegien.

Die Lehrer der preussischen höhern Unterrichtsanstalten zerfallen in Oberlehrer und ordentliche Lehrer. Der Titel „Oberlehrer“ ist nach der Verordnung vom 26. April 1845 entweder mit der Stelle, welche der Lehrer einnimmt, von selbst verbunden, oder wird als persönliche Auszeichnung für besonders erworbene Verdienste, abgesehen von der besondern Natur der Stelle, verliehen. Zu denjenigen Lehrerstellen, mit welchen der Titel „Oberlehrer“ verbunden ist, dürfen nur solche Schulmänner gewählt und vorgeschlagen werden, die nach den bestehenden Vorschriften ihre Befähigung für den Unterricht in den beiden obern Classen dargethan haben. Für jedes Gymnasium resp. jede zu Entlassungsprüfungen berechnigte Real- und höhere Bürgerschule sind diejenigen Lehrerstellen, deren Inhabern das Prädicat „Oberlehrer“ als mit dem Amte verbunden beizulegen ist, fest zu bestimmen. In der Regel sind bei einer solchen Anstalt mit sieben ordentlichen Lehrern (mit Ausschluß des Directors) drei Stellen als Oberlehrerstellen zu bezeichnen; bei umfangreicheren Anstalten, deren Prima und Secunda etwa in zwei von einander getrennte Abtheilungen zerfallen, ist die Zahl der Oberlehrerstellen angemessen zu vermehren. Mit gewissen Oberlehrerstellen ist der Titel „Professor“ stiftungsmäßig verbunden; jedoch kann dieser auch andern ausgezeichneten Lehrern ertheilt werden. An einzelnen Gymnasien finden sich auch noch Prorectoren,*) Conrectoren, Subrectoren, Subconrectoren. Was den Rang der Lehrer an den preussischen höhern Schulen betrifft, so bestimmt die Verordnung vom 26. Februar 1843, daß diejenigen Lehrer, welche den Professortitel führen, den Rang der außerordentlichen Universitäts-Professoren haben sollen. — Die den Berathungen der im Jahre 1849 zu Berlin tagenden Landeschulconferenz unterbreitete Ministerialvorlage bestimmte §. 14: „Die Lehrer sind Staatsbeamte und in ihren Rechten und Pflichten den Verwaltungsbeamten gleichgestellt“ und §. 17: „Die ordentlichen Lehrer der Ober- und Realgymnasien werden als Gymnasialprofessoren, die der Untergymnasien als Gymnasiallehrer berufen und angestellt.“ Die Conferenz emendirte: „Die ordentlichen Lehrer haben die Rechte der höhern Staatsbeamten“ und: „die ordentlichen Lehrer der höheren Lehranstalten werden als Gymnasialprofessoren angestellt.“ Vergl. die oben erwähnten Protokolle der Conferenz von 1873. Die Amtstitel der Lehrer an höhern Schulen in Bayern und Baden s. in den betr. Art. Bd. I. Im Königreich Sachsen kommen an den Gymnasien Prorectoren, Conrectoren, Subrectoren und Oberlehrer vor. Die Lehrer der Realschulen sind Oberlehrer. Ausgenommen sind jedoch die Landeschulen zu Meißen und Grimma, deren Lehrer theils Professoren, theils Oberlehrer sind, während den Professortitel an einzelnen andern sächsischen Gymnasien nur der Rector hat. An den Gymnasien der kleinen thüringischen Staaten haben die ersten Lehrer, bald mehr bald weniger, den Professortitel, die übrigen heißen theils Gymnasiallehrer, theils Oberlehrer, theils Collaboratoren.

Sogenannte Auszeichnungstitel für den höhern Lehrstand kommen nur in einzelnen Staaten vor, obgleich man es für billig halten sollte, daß z. B. in Preußen die Directoren mit den ordentlichen Universitätsprofessoren, deren Rang sie haben und unter denen viele als Geheime Regierungs-, Medicinal-, Berg- und andere Rätthe betitelt sind, auch in dieser Beziehung gleich behandelt würden. In Baden erhalten die ältern und verdientern Professoren Titel und Rang von Hofrätthen und Geheimen Hofrätthen. Den ersten dieser beiden Titel finden wir wieder in Sachsen-Weimar und in Sachsen-Meiningen. Sonst wird in kleinern Staaten, wie in S. Meiningen, S. Coburg-Gotha, S. Altenburg Directoren der Titel „Schulrath“ oder

*) Ein preuß. Min. Rescr. von 1840 empfiehlt den Prov.-Schulcollegien, diese Titel, wo sie bisher bestanden, beizubehalten, indem sie die Stelle der betr. Lehrer zweckmäßig bezeichnen und daher zu einem Vertauschen derselben mit dem Prädicate „Lehrer und Oberlehrer“ kein hinreichender Grund vorhanden sei. (Rönne II. 107 f.) Vgl. zur Geschichte dieser Namen Dr. Heland a. a. D.

„Oberschulrath“ verliehen. Auch einzelne ältere Lehrer haben in S.=Weimar und S.=Meiningen den Schulrathstitel erhalten. Man sieht, daß sich auch auf diesem Felde die deutsche Mannichfaltigkeit nicht verleugnet.

H. Kern.

Ehrerbietung, s. Achtung.

Ehrgefühl, Ehrtrieb, Ehrliche, Ehrbegierde, Ehrgeiz, Ehrsucht — sämtlich Bezeichnungen eines subjectiven Verhaltens zu einem objectiven sittlichen Gut, deren Scala zugleich das Uebergehen des Sittlichen an jenem Verhalten ins Unsittliche, das Umschlagen des Erlaubten ins Unerlaubte, des Natürlichen ins Leidenschaftliche veranschaulicht. Jenes Gut ist die Ehre; wir werden zuerst den ethischen Werth derselben zu bestimmen haben, um das richtige pädagogische Einwirken auf das Streben nach diesem Gut ins Licht setzen zu können.

I. Die Ehre nimmt unter den Gütern, die für den menschlichen Willen ein Object bilden und als einzelne Momente des höchsten Gutes von der Moral anerkannt werden müssen, einen der höhern Plätze ein (Daub, System der theol. Moral, II, 1, S. 194 nennt sie das relativ höchste der Güter), aus dem dreifachen Grunde, weil sie 1) ein schon vorhandenes irgendwie sittlich bestimmtes Gemeinschaftsleben voraussetzt (vgl. Fichte, System der Ethik, II, 1, S. 111: „der Ehrtrieb ist die unwillkürliche, durch den stets in uns wirkenden Geselligkeitstrieb hervorbrachte Abhängigkeit unfres Selbstgefühls vom Urtheil anderer, und der ebenso unwillkürliche Trieb, diesem zu genügen;“ S. 112: „dieser Trieb deutet auf die tiefe, unauflöbliche Verflechtung hin, die die Einzelnen durchdringt, auf das innerliche über-empirische Bezogensein der Geister auf einander, da jeder sogar im Eigensten, was er besitzt, im Selbstgefühle, unwillkürlich dem Einflusse fremden Bewußtseins hingegeben ist“); — weil sie 2) niemals mit Gewalt errungen werden kann, sondern immer auf freiwilliger Anerkennung des persönlichen Werthes beruht (vgl. A. Helferich, die Schule des Willens, Berlin 1858, S. 45); und weil sie 3) ihrem Wesen nach durchaus immateriell ist; sie ist ein geistiges Gut, das seine Realität im Gemüth und in der Phantasie hat, das eben darum als ein Gut selbst demjenigen, d. h. seinem Namen, noch zukommt, der vielleicht längst gestorben ist und somit persönlich keinen Genuß mehr davon hat. Hieraus begreifen wir, warum es bei der Ehre so viel auf Zeichen derselben, auf Symbole ankommt, eben weil sie als etwas immaterielles eines Bildes bedarf, um in die Erscheinung zu treten. Der Reiche bedarf nicht nothwendig symbolischer Zeichen, die seinen Reichthum bekunden; legt er aber Werth auf solche, so geschieht es schon, weil er neben dem Reichthum, wenn auch vielleicht bloß wegen desselben, auch Ehre haben will; begehrt er diese Zugabe nicht, so ist er ein Knicker. Ehre dagegen kann keiner haben, ohne daß sich dieselbe in einem Symbol sichtbar mache; ist auch kein Titel, keine Uniform, kein Mandarinentknoß, so ist doch, daß ich den Hut vor ihm abziehe. Eben hierin liegt aber auch die Gefahr, daß auf das Symbol statt auf die Sache selber der Hauptwerth gelegt wird; will man bloß das Zeichen, ohne daß man sich um die Sache selber bemüht, oder bemüht man sich um die Sache bloß wegen der angenehmen Empfindung, die das Zeichen derselben in uns erregt, dann ist die Ehre zur Puppe der Eitelkeit gemacht (s. d. Art.) und damit entwerthet. Die Sache selbst aber, das Gut, das wir Ehre nennen, ist von zwei Seiten zu betrachten: 1) sofern die Ehre, um als Gut wirklich zu sein, demjenigen, dem sie dies sein soll, erst erwiesen, und um erwiesen werden zu können, erst gegen ihn empfunden werden muß, empfunden nämlich als Wirkung des Eindrucks, den wir tief im Gemüth von einer Person, einer That, einem Werk empfangen haben; und 2) sofern derjenige, dem Ehre in irgend einer Art widerfährt, dieselbe ebenso wirklich als ein Gut empfindet und genießt. Beide, der Ehrende und der Geehrte, müssen für einander fühlen; erst aus dieser Correspondenz zweier subjectiven Stimmungen, für die somit in beiden die Empfänglichkeit vorhanden sein muß, entspringt die Ehre als ein Gut, als reeller Besitz, ähnlich wie die Freundschaft, nur daß die Stimmung zu dieser und in dieser anders modificirt ist. In erster Beziehung ist Folgendes zu bemerken. Daß ich einen Menschen ehre, das fühle ich; der Ausdruck „Ehrerbietung fühlen“ ist hierfür

nicht ganz der richtige, sofern das Erbieten ein Thun und nicht ein Fühlen ist; der Name „Ehrfurcht“ ist psychologisch richtiger, drückt aber nur das Maximum jenes Gefühls aus, das da eintritt, wo der Gegenstand der Ehre mir wie etwas heiliges, überirdisches gegenübersteht, dem jene Art der Furcht entspricht, die nichts von Pein in sich hat (1. Joh. 4, 18), sondern uns zu ihrem Gegenstande ebenso hinzieht und in seiner Nähe uns erhebt, wie uns derselbe durch seine Hoheit es unmöglich macht, uns gehen zu lassen, zu reden, was uns in den Mund —, zu thun, was uns in den Sinn kommt. Jenes Gefühl ist nun einerseits ein Wohlgefallen und zwar wesentlich dasselbe, wie es in der Liebe enthalten ist, daher Lieben und Ehren nicht nur zwei coordinirte, sondern innerlich verwandte Begriffe sind, so verwandt, daß wir in der That einen Menschen, den zu lieben unmöglich ist, auch nicht wirklich ehren können. Aber andererseits unterscheidet sich Lieben und Ehren dadurch, daß die Liebe es nicht mit Eigenschaften, sondern einzig mit der Person zu thun hat, das Ehren aber geht auf etwas objectives, allgemeines, dessen Träger die Person ist, das ich in dieser verkörpert sehe und in ihr ehre. Das Kind liebt Vater und Mutter, weil sie Vater und Mutter sind, aber es ehrt in ihnen die Auctorität, die Stellvertreter Gottes. Eine Schönheit wird geliebt; die Schönheit aber, in abstracto, wird man ehren und weil letztere nirgends für sich existirt, so wird auch erstere, aber nur als Trägerin der letzteren geehrt, während das, was man in ihr liebt, ihr concretes Selbst ist. Daher ist aber auch nicht nothwendig, daß, wenn ich jemand ehren soll, er Vorzüge besitzen muß, die ich selbst nicht besitze; ein Fürst kann persönlich noch tapferer sein, als der Hauptmann, dem er wegen seiner Tapferkeit Ehren erweist: es ist nicht das relative Verhältniß zwischen der Tugend, dem Talent, den Leistungen des einen und des andern, sondern es ist der absolute Werth derselben, mit dem sich die Person identificirt. Sobald also die Eigenschaften eines Menschen schon an sich von mir erkannt sind in ihrem Werthe, sobald ich sie erkenne als Güter, auf welchem Gebiete des Lebens ihr Werth auch liegen mag, so werden sie, wo sie mir in einem Menschen personificirt begegnen, jenes Wohlgefallen, jene Freude in mir erregen, die eben den Charakter der Ehre und Ehrerbietung annimmt, weil es die Freude an einem objectiven, der sittlichen Welt irgendwie zugehörigen Gut, das ich als eine Größe erkenne, — also kurz gesagt: an einer göttlichen Gabe und Kraft ist. Solche göttliche Kraft steht mir in einem hohen Talent, in einem edlen Kunstwerk, mehr aber noch in jeder sittlichen Trefflichkeit, in Charakter, Wort und That gegenüber. Was mir dieser Art begegnet, an dem kann ich nicht gleichgültig vorüber gehen, ich muß davor stehen bleiben; ich habe aber auch nicht bloß meine Augenweide daran, sondern fühle mich durch das Große, das Hohe in demselben in die eigenthümliche Gemüthsverfassung gebracht, daß ich zu dem, was mir so in seiner Würde erkennbar ist, mich mächtig hingezogen fühle, aber zugleich auch ebenso stark inne werde, es sei etwas, das ich nicht antasten, mit dem ich nicht nach Belieben verfahren darf. Hierin liegt die Verwandtschaft dieses Gefühls der Ehrerbietung mit dem der Achtung, allein sie verhalten sich nicht wie Gradunterschiede zu einander; jemand zu achten, dazu kann ich mich durch einzelne Eigenschaften desselben gezwungen sehen, während ich daneben vielleicht das Gefühl tiefer Abneigung gegen ihn hege: ehren aber und verehren kann ich ihn nur, wenn mich das Treffliche in ihm zugleich zum Wohlgefallen der Liebe stimmt. Die Achtung entspricht dem Rechte, das die Lebenssphären abgrenzt gegen einander, die Verehrung dagegen der Liebe, sie ist wie diese ein Ergänzen unfres eignen Selbst durch das andre (vgl. Fichte a. a. O., S. 60 u. 61). Daraus geht auch die einfache Consequenz hervor, daß, wer dieses Gefühls nicht mehr fähig ist, ein unsittlicher, ein geistig tochter Mensch sein muß; jene göttlichen Gaben und Kräfte, die in Form von Talenten und Charakteren dem Menschengeschlechte verliehen sind, existiren für ihn nicht mehr. Dem Kind, dem Knaben, dem Jüngling ist es natürlich, ja ein Bedürfnis, sich an Menschen von Würde und Bedeutung innerlich emporzurichten, indem man sie ehrt; der Erzieher darf diesem Triebe nur Nahrung geben, ihn auf die rechten Punkte leiten und selber sich für jenes Gefühl warm halten,

so wird es auch im Jüngling erstarken, während er durch die kritische Mäkelei, die sich weise und vornehm dünkt, wenn sie die Fertigkeit besitzt, „das Strahlende zu schwärzen und das Erhabne in den Staub zu ziehen,“ eine der edelsten Wurzeln der Sittlichkeit, den Glauben der Jugend an Großes und Edles in der Menschennatur und Menschengeschichte, zerstört. — Für denjenigen sofort, dem Ehre widerfährt, der sie empfängt, ist sie ein Gut, das durch Gottes Wort im 8. Gebot ausdrücklich, wie Leben und Eigenthum, in Schutz genommen ist; ein Gut, welches der, dem es zufällt, annehmen, dessen er sich freuen darf, ohne es doch jemals so zum Zwecke werden zu lassen, daß er, was er rechtschaffenes thut und tüchtiges leistet, nicht thun, nicht leisten würde, wenn nicht jene Zugabe ihm sicher wäre. Fände niemand etwas an mir, um dessen willen er mich ehren würde, so wären nur zwei Ursachen möglich. Entweder ist wirklich nichts an mir, ich habe keinen persönlichen Werth; wenn ich heute vom Erdboden verschwinde, ist lediglich nichts an mir verloren. „Wehe aber dem, dem nichts daran liegt, ob in ihm, in seinem Wesen und Leben noch irgend ein Abglanz sei, noch irgend eine Mittheilung und Gabe von der Herrlichkeit Gottes!“ (Nitzsch, Predigten II. Auswahl Pro. 3.) Dieser Nullität gegenüber, für die ein Mensch nicht geschaffen ist, der Gottes Bild sein soll, ist die uns widerfahrende Ehre ein tröstliches Zeichen, daß wir einen wenn auch bescheidenen, doch erkennbaren Werth haben; gerade denen, die in sich selber mehr Mißtrauen als Vertrauen setzen, dient ein ehrendes Wort zur Aufrichtung und Ermuthigung, bringt ihre Thatkraft wieder in Fluß und ist so ein wohlthätiges Gegengewicht gegen die Verzagtheit eines ängstlichen Gemüths. Oder aber läge die Ursache jenes Mangels an aller Ehre darin, daß die Gaben und Tugenden, die ich in Wahrheit besitze, von der Gemeinschaft, in deren Mitte ich lebe, von meinen Zeitgenossen u. nur nicht erkannt werden. Das ist bekanntlich das Schicksal manches großen Mannes gewesen, der eben zu groß war für die, die ihn noch sahen. Aber ein solcher fühlt sich dann entschieden unglücklich nicht sowohl, weil es äußerlich nicht vorwärts mit ihm geht, sondern weil es ein tragisches Schicksal ist, ein Prophet zu sein und von niemanden gehört zu werden, — Kräfte empfangen, Erkenntnisse gewonnen zu haben, die zum Heile der Menschen bestimmt sind, und doch niemanden zu finden, dem man die Freude hätte sein Inneres aufschließen zu können. Ja, solch ein Loos kann in doppelter Weise nachtheilig auf den Charakter zurückwirken. Der eine wird sich, weil er sich seines Werthes vollkommen klar bewußt ist, mit Verachtung von den Menschen abwenden und höchstens mit der Anerkennung sich trösten, die ihm von noch ungeborenen Geschlechtern dereinst gezollt werden wird. Der andere aber wird über sich selber ungewiß; weil ihm niemand Recht geben will, so beredet er sich am Ende selbst, er habe Unrecht. Sein Selbstbewußtsein und damit der innere Halt wird ihm unsicher, wenn der Spiegel, den ihm das Urtheil der Menschen vorhält, ihm stets anderes sagt, als was er von sich glaubte. Wo dagegen das, was ein Mensch leistet, von den Mitmenschen bemerkt wird, wo diese Aufmerksamkeit in Wohlgefallen übergeht und an dieses sich das Gefühl bei ihnen knüpft, daß in seinem Thun etwas reelles, ja eine Kraft höhern Ursprungs sich kund gebe, die als solche den Uebrigen die Pflicht auferlegt und fühlbar macht, sie gelten zu lassen, sie in ihrem Werth und ihrer Bedeutung zu bejahen: da ist es ein freundiges Wirken, da kann der Einzelne für die Gemeinschaft etwas sein, weil sie sofort auch etwas von ihm erwartet und mit Vertrauen hinnimmt, was er ihr giebt. Für den rechtschaffenen, tüchtigen Mann bedarf es hiezu nicht vieler und häufiger Ehrenzeichen — es ist für niemand gut, wenn er zu sehr daran gewöhnt wird der Gefeierte zu sein; aber so viel Ehre, daß er sieht, er ist noch nicht unbrauchbar geachtet, es ist noch ein Aufmerken für ihn da — dies ist ein Gut, dessen Werth der Bescheidene am besten erkennt; gerade weil sein Selbstgefühl ein immer nur relatives, schwüchernes ist, wird ihm die Ehre zu einer Stütze, zu einem freundlichen Zeichen, daß er nicht zurückgewiesen werde, wenn er fortfahre, seine Kräfte auch zum Dienste der andern anzuwenden.

II. Es ist Zeit, von der allgemeinen, ethischen Betrachtung zur speciell pädagogi-

schen zu schreiten. Das kann nach Obigem nicht zweifelhaft sein, daß der Erzieher die künftige Ehre seines Zögling's im Auge haben soll; nicht in der eiteln Weise, daß er sich denselben schon als Minister oder Professor träumt, sondern nur in dem Sinn, daß, was er auch dereinst für eine Stelle einnehmen mag, etwas rechtes aus ihm geworden sein möge. Aber nicht sowohl die künftige Ehre des Zögling's ist es, was dem Erzieher als Problem vorliegt, sondern es fragt sich, in wie weit jetzt schon, so lange der junge Mensch noch im Stande der Erziehung sich befindet, die Ehre für ihn als Gut existiren, als Motiv seinen Willen bestimmen und in letzter Beziehung von dem Erzieher selber als Hebel gebraucht werden dürfe, um den allgemeinen Erziehungszweck oder besondere Zwecke (z. B. ein bestimmtes Lernziel) mittelst desselben um so eher zu erreichen?

Sehen wir einmal zu, was in dieser Beziehung im Kinde selber sich regt. Ehre kann es für dasselbe von Anfang, d. h. im zarteren Alter noch gar nicht geben, da das einzig mögliche Object für sie, die persönliche Tüchtigkeit noch gar nicht vorhanden ist; wenn vor einem kleinen Prinzen die Wache salutirt, so gilt das der Krone des Vaters, dem Kinde selbst muß es als purer Spaß vorkommen, wie es umgekehrt etwas überaus komisches hat, wenn ein kleiner Junge seine Aussage „auf Ehre“ beethenert. Giebt es aber auch noch keine Ehre, so lange das Kind nicht irgend welchen persönlichen Werth zeigt, so giebt's dagegen etwas andres, was auch das Kind sehr wohl empfindet: das ist die Schande. Sich zu schämen vermag es so früh, als überhaupt das Bewußtsein helle wird; vor dem Ausgelachtwerden fürchtet es sich, bevor es noch ein Urtheil hat über den Grund oder Grundlosigkeit solcher Begegnung. Und das ist die erste, die ursprünglichste — wir dürfen wohl sagen: auch die reinste Gestalt, in welcher das Verlangen nach Ehre im Kindesleben zur Erscheinung kommt. Man kann, wenn man den ganzen Menschen im Auge hat, in der Psychologie und Ethik ganz wohl von einem dem Menschen eingepflanzten Ehrtrieb reden; denn für alles, was in der sittlichen Weltordnung objectiv ein Gut ist, hat Gott dem Menschen auch ein Bedürfnis, ein Begehren angeschaffen, das ihn nach jenem Gute hintreibt. Aber wie der Geschlechtstrieb im Kinde noch gar nicht als Trieb sich manifestirt, sondern noch gänzlich verhüllt und eingeschlossen liegt im Schamgefühl, so ist es auch das wahrhaft Natürliche, daß der Ehrtrieb im Kinde noch gar nicht als Trieb, als ein naturnothwendiges, wenn auch vorerst noch dunkles Begehren nach Ehre und Auszeichnung auftritt (läßt sich das Kind schon gerne bewundern, etwa in einem neuen Hut oder neuen Rock, so hat das mit dem Ehrtrieb nichts zu schaffen, es ist entweder ein Ansat' von Eitelkeit oder gehört es in die Kategorie des Vergnügens, das dem Kinde jeder Wechsel des Costümes, daher auch jede Verkleidung macht), sondern daß er erst in der milderen, passiven Form des Ehrgefühls — das, eben als Gefühl im Unterschiede von Trieb, die Ehre nicht sucht, nicht anstrebt, aber, wenn sie kommt, empfindet — und auch in dieser Form vielmehr negativ als positiv wirksam ist. Schande ist ja möglich für das Kind, wenn es etwas albernes oder unanständiges gemacht hat; es hat bereits Verstand, es weiß oder soll wissen, was schädlich und ordentlich ist, man setzt bei ihm, zumal wenn es einem geordneten Hause angehört, jenes Wissen und die Gewöhnung an das Gute voraus; sinkt es nun unter diese Linie, so muß es sich schämen; hält es sich aber auf ihr, so erregt dies zwar Wohlgefallen, man wird es lieb haben, aber es darum zu ehren, liegt kein Grund vor; dem reinen kindlichen Gemüthe wird das Unangemessene der eigentlichen Ehrenerweisung, auch wenn es sich derselben würdig gezeigt hat, ohne nach ihr zu streben, deutlich fühlbar, denn das bescheidene Kind, der bescheidene Jüngling erröthet, wenn man ihn ins Gesicht Lobsprüche erteilt. Und dieses negative und passive Verhalten muß in der That auch für die späteren Jahre, ja für's ganze sittliche Leben als Hauptsache angesehen werden; darnach wird also auch der Erzieher seine Maßregeln zu nehmen haben. Denn auch der Mann, wosfern er ein Christ ist, wird dem Ehrtrieb nur in so weit folgen und sich von demselben bestimmen lassen, daß er nicht zurückbleibt hinter sich selbst; kennt er einmal die Kraft und Gabe,

die ihm Gott verliehen, so soll er auch vor der Welt nicht dastehen, als hätte er sie nicht empfangen; hat ihn Gott dessen würdig geachtet, so soll er nicht durch Läßigkeit sich dessen unwürdig zeigen; hat der Künstler, der Schriftsteller schon durch irgend eine Leistung Zeugnis gegeben von der Fähigkeit, die er besitzt, so soll er, nachdem er Bedeutendes geschaffen, nichts Unbedeutendes mehr mit seinem Namen zieren: das alles lehrt ihn sein Ehrgefühl, aber man sieht, wie auch in ihm der Ehrtrieb mehr auf negativem als positivem Wege, mehr zurückhaltend und castigirend als vorwärts treibend wirkt. All jenen Fleiß, überhaupt alle löbliche Thätigkeit (Phil. 4, 8. ist etwa ein Lob, dem denkt nach) gebietet in letzter Instanz das Gewissen; es ist einfach die Treue des Haushalters, die damit gefordert wird (vgl. 1 Petr. 4, 10. 1 Tim. 4, 14.); aber wie die Schrift selber den Gedanken an die Menschen und ihr Urtheil über uns als wirksamen Hebel anerkennt und anwendet (vgl. 1 Tim. 6, 12., wo Timotheus an die vielen Zeugen erinnert wird, die sein Bekenntnis gehört haben, vor denen er also ehrlos dastünde, wenn er dasselbe verleugnen würde), so liegt es in der Art des Menschen, daß, auch wo das Gewissen deutlich spricht, ihm doch ein Sporn daneben noch sehr zu Statte kommt, zumal wenn dieser selbst, ob er gleich zunächst in einem menschlichen Gefühle, in der Furcht vor Schande, besteht, dennoch in seinem letzten Grunde auf sittlichen Principien ruht. Sobald aber einmal jener negative Charakter dem positiven Begehren nach Ehre Platz macht, sobald die Ehre nicht mehr nur die Probe der Rechnung, sondern das Facit selber ist, dann tritt die Gefahr ein, daß die im Ehrgefühl sich noch bescheiden kundgebende Ehrliche oder der in dieser zum Bewußtsein kommende Ehrtrieb ausartet in Ehrgeiz, und, wenn dieser noch krankhaft sich steigert, in Ehrsucht. Diese letzteren sind so wenig bloße Steigerungen des Ehrgefühls, daß gerade je mehr Ehrgeiz da ist, um so schwächer das Ehrgefühl wird. Der Ehrgeizige hascht so leidenschaftlich nach seinem Phantom, daß er gar nicht mehr gewar wird, wie sehr er sich durch das Verrathen seiner Gedanken, durch das Ungestimme seiner Begehrlichkeit lächerlich macht; Wünsche und Erwartungen, die der wahrhaft Ehrliebende, auch wenn er sie hegt, doch zurückdrängt, weil es ehrenhafter ist, Angebotenes nur anzunehmen als Nicht-Angebotenes sich anzumaßen, kann jener nicht verschweigen, und wenn sie unerfüllt bleiben, hält er ebensowenig seinen Grimm zurück — lauter Symptome eines vom Ehrgeiz völlig abgestumpften Ehrgefühls. Dazu kommt noch, daß der Ehrgeizige sogar entschieden ehrlose Mittel zu seinem Zwecke nicht scheut, wie z. B. der ehrgeizige Schüler sich vor sich selber im geringsten nicht schämt, den Lehrer zu hintergehen, während das wirkliche Ehrgefühl lieber sich eine Demüthigung gefallen läßt, als daß es solche Mittel gutheißen würde. — Wie aber der Ehrgeiz das Echte und Sittliche in der Ehrliche, nämlich eben das Ehrgefühl abstumpft, so ist er an sich schon durchaus unsittlich, weil er das von der Pflicht Gebotene entweder unterläßt oder übertritt, nur um Ehre zu erlangen, oder es thut, aber aus demselben Grund, also den Genuß eines Gutes, das nur wie ein göttlicher Segen aus wirklicher Sittlichkeit erblühen soll, zum Zweck, das sittliche Handeln aber zum Mittel macht. Man hat gesagt, daß, wenn dieses Moralgebot allgemein anerkannt würde, dann die Weltgeschichte sehr langweilig wäre; sie verdankte ihre großartigsten Facta dem Ehrgeiz, überhaupt den Leidenschaften der Menschen. Demnach müßte man, um die Weltgeschichte bei Athem zu erhalten, den Ehrgeiz eher nähren als dämpfen. Aber abgesehen davon, daß die größten weltgeschichtlichen Thatfachen: das Christenthum und die Reformation nicht das Werk der Leidenschaft sind, hat es die Erziehung (s. d. Art. Erziehung) nicht mit der Weltgeschichte, sondern mit dem einzelnen Menschen zu thun, und diesen zur Leidenschaft erziehen, damit er ein welthistorischer Mann werde, wäre eine Pädagogik, die den Zögling einem Moloch opferte, ohne irgend eine Bürgschaft, daß dafür sein Name auf den Blättern der Weltgeschichte zu lesen sein werde.

Aus dem Gesagten ergibt sich nun, daß die pädagogische Behandlung ebenfalls eine mehr negative als positive wird sein müssen. Wenn ich dem Knaben sage: schäme dich dieser Unart! schäme dich dieser unverständigen Antwort, dieser eigenmächtigen Hand-

lung, dieses unpassenden Umgangs, dieser Gewaltthätigkeit gegen einen Schwächern u. s. f.: so liegt darin bereits ein positiver Kern; denn da sich der Zögling erniedrigen kann, so muß er also an sich höher stehen, er muß einen Werth haben, den er momentan verleugnet hat. Diesen Werth kann das Kind selber noch in keiner Formel ausdrücken; er liegt ihm instinctartig darin, daß es ein Ich, ein Mensch, dann näher, daß es seiner Eltern Kind, daß es so und so alt ist. Christlich wird ihm dies so ge-
deutet werden, daß es geschaffen sei zum Bilde Gottes; was aber nicht aus-, sondern gerade einschließt, daß im Kinde eigentlich schon das erkannt und anerkannt werden muß, was es erst werden soll, nicht was es schon ist, — jener Idealmenſch (Normalmenſch, Preismenſch), von dem Jean Paul (Levana I. S. 26) spricht, der in jedem vorhanden ist, aber erst freigemacht werden muß. Soll sich der Schüler einer Arbeit, die er schlecht gemacht, schämen, so ist damit implicite gesagt, daß er sie besser machen konnte, also wieder etwas darin ausgesprochen, was auf ihn als Ehre wirkt, d. h. als Anerkennung, daß er so viel Gabe und Kenntniß beſitze, um das Pensum richtig zu Stande zu bringen, daß auch seine Pflicht als Schüler, also gleichsam das Amt, mit dem er betraut ist, die Würde, Glied dieses kleinen Gemeinwesens zu sein, fordern würde, daß er nicht durch Faulheit oder Zerstreuung unter der Linie des von ihm zu Erwartenden bleibe. Sehr einseitig wäre es jedoch, das Ehrgefühl in dieser Art bloß auf Leistungen hinzulenken, bloß in dieser Beziehung es sensibel zu machen; da gerade kann am leichtesten das Lob zum Zweck gemacht, der Ehrtrieb zum Ehrgeiz werden. Sondern noch sorgfältiger muß im alltäglichen Leben, im Verkehr mit Menschen aller Art, im Reden und Handeln das Gefühl verfeinert werden, um von allem Unnobeln, Gemeinen — mögen es andere thun, oder sei man selbst in Gefahr es zu thun, oder stelle man es auch nur als möglich sich vor — zurückgestoßen zu werden. Gerade in solchen Dingen, wo kein Lob durchs Rechtthun erlangt, sondern nur durchs Unrechtthun Schande zu erleben ist, liegt am meisten daran, das Ehrgefühl so, wie wir sagten, d. h. vornehmlich als Schamgefühl wach und verletzbar zu erhalten. Es ist aber in dieser Beziehung nicht nothwendig, daß man dem Zögling eine Vorlesung über Menschenwürde hält, sondern nur, daß man von zartestem Alter an in concreto das Unehrenhafte stets als solches ihm bezeichnet; gräbt sich der Abscheu gegen alle einzelnen malhonetten Dinge in das Bewußtsein, in das Gefühl des Kindes ein, so ist eben damit für das Halten auf Ehre am besten vorgesorgt. Grube hat dies in der Schrift: „Von der sittlichen Bildung der Jugend“ durch zwei Beispiele aus seinem eignen Leben anschaulich gemacht; es sei nämlich in seinem Elternhause eine jede gefallene Weibsperson mit dem deutschen Kernworte benannt worden und zwar mit natürlicher, von Modebegriffen noch nicht geschwächter Indignation, die sich selbst auf das uneheliche Kind erstreckte. „Die Vorstellung der Schande solcher Verhältnisse,“ sagt er S. 160 f. „drang lebendig in mein Gemüth, und wenn ich zufällig in die Nähe solcher als unehrlich bezeichneten Personen kam, konnte ich mich einer gewissen Furcht nicht erwehren, von ihnen verunreinigt zu werden. Der andere praktische Begriff von Ehre betraf das Schuldenmachen. Der Vater war immer höchst unglücklich, wenn er sich außer Stande sah, zu einer bestimmten Frist seine Schuld abzutragen. Ich war oft Zeuge seines Kummers und seiner Klagen. Lieber halb satt, pflegte er zu sagen, als Schulden machen. Ich schämte mich mit, wenn der Gläubiger vor dem Hause vorbeiging oder ich ihm auf der Straße begegnete, triumphirte aber auch mit, wenn ich das Geld überbringen konnte.“ Gewiß, das ist der beste Weg, Ehre und Ehrgefühl zu pflanzen. Dabei wird mehr erreicht, als auf folgende, von Flattich (s. dessen Leben, von Ledderhose, S. 254) geschilderte Art: „Ein Pfarrer in M. hatte viele Kinder, und ungeachtet sie große Unarten an sich hatten, mußte sie jedermann ehren; da sie noch ganz klein waren, mußte man sie „Jungfer“ und „Herr“ nennen. Von allen diesen Kindern ist hernach keines in den Herrenstand gekommen und sind alle verdorben. Anfangs suchte auch ich meine Kostgänger durch Ehrgeiz zum Lernen aufzumuntern. Ich stellte ihnen vor, was sie werden könnten, wenn sie recht fleißig lernten. Aber einer meiner Kostgänger wurde

dadurch so hochmüthig, daß er mich verachtete und sagte: so ein schlechter Dorfspfarrer möchte er nicht werden."

Zu jenen negativen Regeln gehört ferner, daß der Erzieher nicht durch Schimpfreden, durch Unnamen, die er den Kindern giebt, das Ehrgefühl in diesen zuerst verlege, allmählich aber tödte (vgl. d. Art. Beschimpfung); sowie er auch unter den Kindern selber keinen Ton darf herrschend werden lassen, durch den beide, der Scheltende wie der Gescholtene gleichmäßig gemein werden. Die Schulordnungen haben je und je diesen Punct speciell berührt, so z. B. die hessische Instruction für die praecceptores und Schulmeister v. J. 1670 (s. Hepppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens; II. S. 54): „Die Lehrer sollen von allen Spottreden, Flüchen, groben Scheltworten und schimpflichen Beinamen, die den Kindern nachgehends ihr Lebenlang anhängen, sich gänzlich enthalten u." Und was die Kinder selbst betrifft, so sollen sie, sagt die württembergische Kirchenordnung von 1559, — (s. Vormbaum, evan. Schulordnungen I. S. 162) — angehalten werden, miteinander „frölich und schidlich zu sein und gegen einander sich alles verspottens und schmähens zu enthalten."

Indessen ist mit Obigem die positive Pflege des Ehrgefühls ebensovienig ausgeschlossen, als damit gesagt sein will, daß man, wo sich dasselbe bereits entwickelt, nur dämpfen müsse, um seine Ausartung in Ehrgeiz zu verhindern. Hat der Zögling sich in irgend etwas, sei's eine gefertigte Arbeit, sei's eine löbliche Handlung, wacker gehalten, so wäre es eine ganz verkehrte Maßregel, sich zu stellen, als beachte man es nicht, als wäre es gar nichts von Bedeutung, oder an allem nur immer die schwache Seite hervorzuführen. Das macht nicht demüthig, sondern muthlos. Der Unterzeichnete kennt einen Mann, der einst wohl vorbereitet und an Fleiß gewöhnt in eines der niedern theologischen Seminare in Württemberg eintrat, dort aber, weil die ganze Lehrart eine völlig andere war, als die er vorher war gewohnt gewesen, und niemand ihn für das ihm Neue recht zu gewinnen wußte, bald zurückblieb, auf Alotria verfiel und so mit dem Bewußtsein, daß er nun einmal stets unter der Linie der Mittelmäßigkeit zu bleiben bestimmt sei, aus der Anstalt schied. Mit demselben Bewußtsein trat er sofort im Tübinger Seminar vor den Repetenten, als dieser ihn citirt hatte, um den ersten Aufsatz über ein geschichtliches Thema mit ihm durchzusprechen, und erwartete dasselbe Urtheil, das er seit Jahren stets vernommen. Statt dessen wurden ihm zwar, wie sich von selbst versteht, keine Elogen gemacht, aber einfach seine Arbeit als eine tüchtige anerkannt und das noch Mangelhafte daran in einer Weise aufgezeigt, daß er darin das liebevolle Interesse, das der Corrector an der Arbeit genommen, nur noch mehr erkannte. Von Stunde an arbeitete er mit Lust und Liebe und mit Erfolg; daß aber nicht etwa sofort der Ehrgeiz ihn stachelte, sondern daß es lediglich die Liebe zur Arbeit selber war, die ihn beherrschte, davon hat er in thatsächlichen Proben, in welchen der Ehrgeiz dem ihm gebotenen Reize nicht widerstanden hätte, später mehr als Einen Beweis geliefert. Also Anerkennung, wie sie die Wahrheit fordert und die Liebe so gern ausspricht, darf allerdings der Erzieher nicht versagen; ist durch Versagung derselben, oder gar durch positive Herabsetzung, oder durch eine unverdiente oder nur in verletzender Weise, vielleicht vor Fremden, vor Dienstboten u. ausgesprochene Beschämung (s. d. Art. Bd. I. S. 589) dem Kinde das Vertrauen genommen, daß es etwas ordentliches jemals zu Stande bringen könne oder daß man, was es leiste, jemals gelten lassen werde: dann ist freilich dem Ehrgeiz gesteuert, aber auch das Ehrgefühl selber erstickt. Wichtiges hat in dieser Beziehung eine Schrift „über Knabenerziehung", von Doppel, Frankf. a. M. 1858, S. 65 gesagt: „Eine Arbeit unbeachtet bei Seite legen sollst du nicht; du thust dem Kind allzu wehe, wenn du keine Notiz nimmst von etwas, was es mit Mühe und Anstrengung zu Stande gebracht hat. Man muß einem Kinde, um es von einem Fehler zu heilen, keinen Stich ins Herz geben." Wenn übrigens derselbe Verf. sich dem Ehrgeiz gegenüber davon viel verspricht, daß der Erzieher nicht den Zögling selbst, sondern nur die Leistung, z. B. nicht den Zeichner, sondern die Zeichnung loben soll, so gestehen wir, dies in Bezug auf die sittliche Wirkung für ziemlich einerlei zu halten; in der

Zeichnung fühlt sich der Zeichner vollkommen anerkannt, auch wenn man nicht an ihn direct das Lob richtet. In dem Sinn aber geben wir auch dem Verf. Recht, daß das Lob nie abgesehen von einer einzelnen That oder Leistung, nie als Gesammturtheil über den Zögling ausgesprochen werden soll. Ist doch der Charakter, der sittliche Werth des jungen Menschen noch gar nicht ein fertiger; ein allgemeines Lob aber kann ihn leicht auf die Meinung bringen, daß er sein Prädicat nunmehr sicher habe und gerade diese Meinung kann ihn um dasselbe bringen. Ob aber das Lob von dem Zögling richtig verstanden wird und darum auch in der entsprechenden Weise wirkt, das zeigt sich vornehmlich daran, ob ihm daran liegt, wer ihm dasselbe ertheilt, oder ob ihm die persönliche Würdigkeit des Beurtheilenden gleichgültig ist, weil er jedem, der ihn lobt, um den Hals fallen möchte. Als der sechsjährige Mozart in Wien vor Franz I. spielen sollte, verlangte er, der Kapellmeister Wagenseil solle kommen, denn der verstehe es. Der dreißigjährige Mozart hat noch dasselbe seine Ehrgefühl bewiesen, da er sich nie verleiten ließ, um der Ehre bei der Menge willen seinem Genius untreu zu werden. — Von mehreren (wie Schwarz Erz.-L. bearb. von Curtman I. S. 150., Schreiber u. a.) ist nicht unrichtig bemerkt, daß solche Personen, die nur von Zeit zu Zeit in Haus oder Schule kommen — in letzterer wäre es der Visitator —, mit ihrem Urtheil mehr wirken, als die beständige Umgebung des Kindes. Doch dürfte weniger dieses persönliche Fernerstehen, als die sittliche und intellectuelle Tüchtigkeit, die Auctorität, die demjenigen beiwohnt, der ein Lob, ein anerkennendes Wort ausspricht, dasjenige sein, worin der wahrhaft Ehrliebende eine Satisfaction findet; wer die Stimmen nicht wägt, sondern lieber zählt, dessen Ehrliche ist schon nicht rein.

Noch mehr Werth aber für die Erziehung des Ehrgefühls, als das richtig ertheilte Lob, hat das Vertrauen, das der Erzieher dem Zögling im Lebensverkehr selbst beweist. Er kann ihm irgend einen ehrennden Auftrag geben; er kann ihm in einer Untersuchung auf's Wort glauben; er kann ihm sagen, was Paulus dem Philemon sagt: „ich weiß, du thust mehr als ich dir sage,“ — alles derartige wird den Zögling innerlich heben, wird es ihm desto unmöglicher machen, solches Vertrauen zu täuschen. Ob dies Vertrauen aber auch soweit gehen darf, daß der Lehrer einen Theil seines Amtes an einen Schüler überträgt, das ist, abgesehen von Nothfällen und von der wechselseitigen Schuleinrichtung, zweifelhaft; wen der Lehrer so beehrt, der wird gar zu leicht ein Gegenstand des Hasses der andern und meist nicht ohne Grund. Dagegen gelangt unter den Schülern selbst leicht einer oder der andere zu einem gewissen Ansehen; oft ist es der körperlich Stärkste, oder der im Spiel Gewandteste, oft aber auch der intellectuell am weitesten Vorgeschrittene. Der Lehrer kann ihm solche Ehre lassen, wosern auch die sittliche Qualität derselben würdig ist; alsdann kann ein solcher Schüler, der den Ton angiebt, für eine ganze Classe ein Segen sein. Ist aber diese Hegemonie eine bedenkliche oder entschieden nachtheilige, dann ist es nöthig, dem Volkstribun zu zeigen, daß man seine Auctorität mit nichts anerkennt. — Ähnlicherweise gewinnt auch unter Geschwistern öfters eines eine gewisse Auctorität, der sich die andern in williger Anerkennung seiner Superiorität unterordnen — ein Gegenstück zu 1 Mos. 37, 1—19. Ist diese Superiorität eine wohlbegründete, so thut man wohl, sie gewähren zu lassen, aber nicht zu steigern; den Eltern gegenüber soll kein Kind das bevorzugte sein. Wie im Kreise der Familie vielmehr jedem Kinde zu fühlen gegeben werden kann und soll, daß es als Glied des Ganzen werth geachtet ist, z. B. durch Feier seines Geburtstages, darüber s. d. Pädagogik des Unterzeichneten, 2. Aufl. S. 293 f. und den Art. Familie.

Wir haben oben dafür angenommen, der Ehrtrieb und als erste, echt kindliche Form davon das Ehrgefühl sei im Kinde schon vorhanden und brauche also nur richtig geleitet und vor den genannten Ausartungen bewahrt zu werden. Allein wir haben es zuweilen auch mit Individuen zu thun, die in Bezug auf alles, was Ehre heißt, in die Classe der Dichthäuter gehören. Solch einem Menschen ist es total gleichgültig, welche Zeugnisse über ihn ausgestellt werden. Das kann die Folge allgemeiner sittlicher Stumpfheit sein, die überhaupt jeder geistigen Einwirkung Trotz bietet; ein Mensch solcher Art

kann nur noch durch die zwingende Gewalt der Zucht zu demjenigen genöthigt werden, was nothdürftig seine menschliche Existenz bedingt. Andere aber können nach einer Seite für das Urtheil, schon für die Mienen ihrer Umgebung sensibel sein und z. B. eine mißliebige Bemerkung von Geschwistern über ihr dürftiges Wissen und Können sehr empfindlich aufnehmen, während dieses Ehrgefühl weit nicht bis dahin reicht, um sie anzutreiben, sich ein besseres Wissen und Können anzueignen, um sich alsdann vor Lehrern und Eltern nicht mehr schämen zu müssen. Einem solchen ist der Selbstwiderspruch immer wieder vorzuhalten, in dem er sich befindet; kann jenes in oft kleinlicher Empfindlichkeit steckende Ehrgefühl entbunden und ihm der Werth einer wahren Ehre bemerklich gemacht werden, so ist das ein Glück; denn wie sich die Ehre schlechterdings nicht erzwingen läßt, so auch nicht das Ehrgefühl. Oft aber wird der Zögling (wie es manche Erwachsene sind) durch eine gewisse Bequemlichkeit oder auch durch hohe Einbildung ganz gleichgültig gegen der Menschen Urtheil; ob sie gut oder schlimm von ihm denken, darüber besinnt er sich keinen Augenblick, er lebt sich und seinen Gedanken, denkt vielleicht gar nicht daran, daß andre sein Benehmen gewar werden, oder ist zu stolz, um sich darum zu kümmern, welchen Eindruck sie von ihm bekommen. Ein solcher ist immer wieder gerade an das zu mahnen, an was er selber nie denkt, nämlich: was wird man von dir denken? So wenig es einem christlichen Charakter entspräche, bei allem, was man thut, sich von dem Gedanken an der Menschen Urtheil bestimmen zu lassen und eben darum was man thut immer zuerst um des Scheins willen zu thun: so verkehrt, so lieblos und so thöricht ist doch jene Gleichgültigkeit gegen fremdes Urtheil; es ist aber nichts zu thun, als daß der Erzieher den Zögling nöthigt, sich um der Menschen Urtheil zu kümmern und wo es sein muß, sich darnach im Handeln zu richten. Er kann ihm nur vorstellen: sieh, man hält dich für dumm, für unordentlich, für schmutzig, für undankbar u. s. w., willst du dich darum ansehen lassen, als ob du's wirklich wärst? Und wenn du auch solch ein Herz von Blech hättest, so dulde ich's nicht, daß mein Kind sich und mich in solch schlechten Ruf bringt; du mußt schlechterdings dein Benehmen ändern. Daß dies „schlechterdings“ immer nur ein relatives ist, wissen wir sehr wohl; aber nur wenn der Erzieher alles versucht hat, Zwang wie Vorstellung, Zucht wie Ermahnung, und dies unausgesetzt in Anwendung bringt, nur dann hat er das Seine gethan und ist für den Erfolg nicht weiter verantwortlich. — Darauf übrigens, daß die Respectirung des Urtheils seiner Umgebung im Knaben den Grund legen müsse zu jener Achtung der öffentlichen Meinung, die jedem zugemuthet werden müsse, machen wir mit Waitz (Allg. Päd. S. 172 f.) noch besonders aufmerksam.

Es ist am Anfange dieses Artikels das Wesen der Ehre zunächst nach der subjectiven Seite betrachtet worden, sofern sie in einem Gefühl besteht, das ich für einen andern habe, dem Gefühl der Achtung, womit ich ihn bereits innerlich ehre, auch wenn ich noch keine Gelegenheit zur Aeußerung dieses Gefühls, zur Ehr-Erbietung habe. Diese passive Seite hängt mit der activen, das Ehren anderer mit dem eigenen Erwerb an Ehre auf's genaueste zusammen, nicht bloß in dem schlimmen Sinn von Joh. 5, 44., da man sich gegenseitig ehrt, bloß um gegenseitig geehrt, d. h. becomplimentirt zu werden, d. h. sich gegenseitig belügt und thöricht genug ist, um aus der eigenen Heuchelei dennoch nicht auf die gleiche Unredlichkeit des andern zu schließen, — sondern auch in dem sehr guten Sinn, daß, jemehr ich selber bereit bin, das Edle und Tüchtige in andern zu ehren, um so mehr diese Tüchtigkeit derer, die ich darob ehre, auf mich selbst zurückwirken wird, nicht durch Anreizung zu eifersüchtigem Nachstreben, sondern durch Erregung des ganz gerechtfertigten Wunsches, den großen Abstand zwischen mir und dem Gegenstande meiner Verehrung dadurch zu vermindern, daß ich, was mir an Gaben verliehen ist, mit demselben Ernste ausbilde, um auch in meinem Theile nicht eine Null, sondern eine Person zu werden, ein Mann, dessen Leben nicht werthlos, nicht ein pures Vegetiren ist. Für die Phantasie des Knaben hat es etwas unwiderstehliches, falls er gerade von einem tapfern General liest, sich selber als General, falls er einen Componisten an der Spitze seines Orchesters dirigiren sieht, sich als

Kapellmeister u. s. f. vorzustellen. Wir legen aber darauf für den genannten Zweck nicht viel Werth; gerade wer sich solche Dinge so lebhaft ausmalt, der begnügt sich leicht damit, sich als General, als Kapellmeister auch nur zu träumen, er wird aber weder das eine noch das andere. Viel wichtiger und wirksamer ist es, wenn man in Haus und Schule von allen den Menschen, die auf Ehre Anspruch haben, auch in ehrerbietigem Tone spricht, wenn sowohl die großen Männer des Vaterlands und der Geschichte, als auch die nahestehenden würdigen Personen nie anders dem Kinde vor Augen und in Erinnerung gebracht werden, denn als Gegenstände der Verehrung. Dadurch senkt sich die Idee des persönlichen Werthes, lange bevor über dieselbe reflectirt, sie zu klarem Begriff erhoben wird, in das junge Herz ein, und ebenso unbewußt geht die Application dieser Idee auf das eigene Ich mit seinem Leben und Streben vor sich.

Eine Schulfrage wird gewöhnlich auch ins Capitel von der Ehre und dem Ehrtrieb aufgenommen, nämlich, was von Prämien und Auszeichnungen aller Art, ebenso vom Lociren zu halten sei. Ueber beide werden eigene Artikel folgen; über die erstern können wir nur wiederholen, was Bd. I. S. 534 gesagt ist, daß Lohn und Lob zwar Freude, aber nicht Selbstzufriedenheit im Zögling hervorrufen dürfen, eine Freude über sein Werden, nicht eine Zufriedenheit mit seinem Sein. So, wie das Prämienwesen im allgemeinen ist, ist es unserer Ueberzeugung nach vom Uebel, und wenn das nicht, so ist es eine pure Geldverschwendung: die Methode vollends, wornach bei den Jesuiten und den Philanthropisten, bei den Franzosen und bei den Engländern (s. z. B. Hahn, das Unterrichtswesen in Frankreich, Breslau 1848, I. S. 275) ein förmliches System von Ehrenausszeichnungen bestand, resp. noch besteht, wäre geradezu lächerlich, wenn sie nicht bei den einen so „verwünscht gescheit“ wäre, bei den andern wenigstens dem Nationalcharakter entspräche. Mit dem strengen Urtheil, das Roth (fl. pädag. Schriften I. S. 73 und 328) über diese Dinge als eine Corruption des jugendlichen Herzens fällt, sind wir vollkommen einverstanden.

Im gleichen Capitel handeln die Ethiker meist auch vom Duell. Diese schändliche Unsitte, in der sich Bornirtheit und Roheit die Hand reichen, berührt uns hier zwar nicht, da wir nur bis „an die Schwelle der Universität“ vorschreiten, diesseits dieser Schwelle aber keine Duellanten zu finden sein werden; wenn je — was allerdings nicht ganz ohne Beispiel sein soll — ein Paar Gymnasiasten schon hierin den Studenten oder Offizier spielen würden, so wäre es — wenn dies noch angienge — das Plausibelste, ihnen mittelst einer Portion ungebrannter Asche ad hominem zu demonstriren, daß sie dumme Jungen sind. Da dies aber nicht angeht, so ist nur die strengste Strafe, die ordnungsmäßig verhängt werden kann, groß genug für solchen Unfug. Die Sophistereien, mit denen man das Duell rechtfertigen will und die sich bei gewissen Leuten sogar neben prononcirter Christlichkeit Platz zu machen wissen, sind bei unbärtigen Jungen vollends das non plus ultra von Lächerlichkeit. — Aber das Allgemeinere, worunter dieser Gegenstand fällt, gehört auch hieher, nämlich ein Blick auf die „falschen und oft wunderlichen Ehrbegriffe, die den einzelnen Ständen eigen sind, und deren Folge eine lange Reihe verkehrter Werthurtheile ist.“ (Watz a. a. O., S. 172.) Wir können es uns ersparen, ein Register solch thörichter Vorurtheile hier anzulegen, und begnügen uns mit folgender Bemerkung. In erster Linie ist es gewiß geboten, dem Zögling nicht nur keine falschen Begriffe der Art einzupflanzen; hier vielmehr soll er lernen, die Ehre bei Gott, das unverletzte Gewissen, als vollen Ersatz für angethane Schmach zu betrachten und darum auch eine Kränkung in Geduld zu tragen oder einem Brauche sich beharrlich nicht zu fügen, in dem er etwas unerlaubtes erkennt. Er muß deshalb das einmal Uebliche nicht deswegen, weil es so Herkommens ist, auch für Pflicht achten, sondern in allen Dingen erst prüfen, was vernünftigerweise zu thun und zu lassen sei. Andererseits aber liegt es in der Natur der Ehre, wie oben schon gezeigt wurde, daß für sie das Symbol, das Zeichen von Bedeutung ist. Diese Zeichen nun sind, wie alles Symbolische, auch wenn sie einen richtigen Sinn haben, dessen passenden Ausdruck sie abgeben, doch nicht etwas absolut nothwendiges, ja sie sehen oft sehr willkürlich aus.

Daß es z. B. zur geistlichen Würde gehöre, sich schwarz zu tragen, steht weder in der Bibel, noch kann mir jemand beweisen, daß ein schwarzer Rod frömmere sei als ein grüner; gleichwohl fordert es die Ehre von mir, mich standesgemäß zu kleiden. Wie es in dieser Art Ehrenpflichten giebt, so auch Ehrenrechte, die rein conventionell sind. An diese nun den Maßstab des *Raisonnements* zu legen und dem Zögling zu sagen: „wovon du nicht einen vernünftigen Grund oder ein speciellcs Bibelgebot auffindest, das unterlaß“ — wäre eine Pädagogik, die ihn zum hochmüthigen Sonderling machte. Von solchen Dingen aus dem Gebiet der Sitte gilt es: was nicht positiv unrecht ist, das ist recht; was nicht unvernünftig, nicht positiv thöricht ist, das ist vernünftig. Dahin gehört auch das sogenannte Ehrenwort, diese niederere Art des Eides, die auch schon bei der Jugend in Gebrauch ist und auf die im ganzen dasselbe angewendet werden kann, was die Moral über den Eid zu sagen hat. Unaufgefordert, ohne Nöthigung sein Ehrenwort geben, sei es assertorisch oder promissorisch, das soll man nicht; auch dem Jüngling, dem Knaben gilt die goldne Regel Matth. 5, 37; Jak. 5, 12; und es muß ihm möglich sein, sich in seinem Kreise ein solches Vertrauen zu erwerben, daß er solch ein Gewicht an seine Aussage zu hängen gar nicht nöthig hat. Wir glauben daher, daß die Gymnasialpädagogik auch dem Lehrer es widerrathen muß, selbst dem Schüler vom 14.—18. Jahr ein Ehrenwort abzuverlangen. Aber es können immerhin Verhältnisse obwalten, denen der Einzelne nicht die Macht hat sich zu entziehen; und in dem Falle ist das Geben des Ehrenworts eben so wenig Sünde als im analogen Falle die Leistung des Eides. Darüber muß aber der Zögling vom Erzieher ins Klare gesetzt werden; er soll wissen, was das Ehrenwort in der socialen Welt bedeutet; er soll dasselbe scheuen, wie jeder rechtschaffene Christ sich vor dem Eide scheut; aber muß er es geben, so soll er auch wissen, daß er wirklich seine Ehre einsetzt, somit von seiner Ehrenhaftigkeit in diesem speciellen Falle seine ganze sittliche Existenz abhängt.

Es ist nur noch übrig, einen Blick auf die Geschichte zu werfen, die uns über die Erziehung des Ehrgefühls so sehr entgegengesetzte Theorien vorführt. Cramer giebt (Gesch. der Erz. und des Unter. II. S. 598) Cicero als den ersten an, der echt römisch das Moment der Ehre, das *honestum et decorum* in die Pädagogik einführte; und Quintilian (ebend. S. 672) bezeichnet es schon als einen der Vorzüge, die die Schulerziehung vor der häuslichen voraus habe, daß sie den Ehrgeiz entflamme, der, obgleich an sich ein Laster, doch häufig die Quelle von Tugenden sei. Das ist denn auch herrschende Ansicht in allen den pädagogischen Kreisen geblieben, welche das classische Alterthum zu ihrem geistigen Mittelpunkt hatten. So klagt Augustin in seinen Confessionen (I. 17. III, 3) über die eitle Sucht nach Ehre, von der seine Schulzeit, namentlich seine rhetorischen Studien und Uebungen begleitet gewesen. Und wieder in der Zeit der nachmittelalterlichen Humanisten galt, wenn auch christlich gemildert, die Ehre als eine Haupttriebfeder, die der Lehrer in Bewegung setzen müsse. Von Trogendorf z. B. ist bekannt (s. die Schrift über ihn von Löschke, Breslau 1856, S. 37), daß er seine Schüler an bestimmten Tagen sogar Lobreden auf einander halten ließ; „wem der Preis zuerkannt wurde“ (d. h. wohl dem Redner, nicht dem von ihm Belobten) „der wurde bekränzt, sein Name wurde öffentlich ausgerufen, in ähnlicher Weise, wie einst den Siegern zu Olympia geschah.“ Hieher mag auch gerechnet werden, was dort S. 19 bei Gelegenheit der Begrüßung, mit der Trogendorf sein Amt unter den Schülern von Goldberg angetreten habe: *Salvete vos nobiles, consules, caesarum, regum, principum consilarii, vos opifices et artifices etc.* weiter erzählt wird als Vorgang hiezu, daß nämlich Luthers Lehrer in Eisenach, Joh. Trebonius, beim Eintreten in das Schulzimmer jedesmal das Barett abgenommen und dies auch von den andern Lehrern verlangt habe, „dann es sitzt unter diesen jungen Schülern noch mancher, da Gott aus dem einen einen ehrlichen Bürgermeister, aus dem andern einen Cantler, Hochgelahrten Doctorem oder Regenten machen kann; ob ihr sie gleich jezo nicht kennet, denselben sollet ihr billig Ehre erzeigen.“ Wie sehr die Jesuiten den Ehrgeiz zu benutzen suchten, aber nicht aus Nachahmung classischer Vorgänger, sondern weil an diesem Gängelbände

die Knaben auch dereinst noch als Männer zu leiten waren, und in welcher raffinirter, corruptirender Weise sie dieses Mittel anwendeten, ist bereits erwähnt. Aber auch die positiven Gegner der alten gelehrten Schulbildung, namentlich Locke und die Philanthropisten haben mittelst des Ehrtriebes Wunder thun wollen. Bei ihnen war das Motiv der Haß gegen allen Zwang, gegen die herkömmliche Art, durch Züchtigung den Schüler vorwärts zu treiben; viel leichter, viel angenehmer erschien ihnen das Reizmittel der Ehre; Locke nennt die Anwendung desselben das große Geheimnis der Erziehung. Ueber dem Angenehmen, was dieser Weg für den Zögling haben sollte, vergaß man nicht bloß das sittlich Gefährliche, sondern auch das jenem Zweck selber nicht Entsprechende, daß derjenige, in dem einmal der Ehrgeiz angefaßt ist, eigentlich niemals sich glücklich fühlt, weil auch die glänzendste Befriedigung doch nur eine momentane ist, jede Nichtbefriedigung aber furchtbare Qualen schafft. Locke war übrigens einsichtsvoll genug, um sein „Geheimnis“ doch nur für jüngere Kinder anzupfehlen; die reiferen soll das Pflichtbewußtsein und die Zufriedenheit Gottes vielmehr leiten, als der Beifall der Menschen. Aber wird dieses so sehr menschliche Motiv auf einen bestimmten Termin jenem göttlichen den Platz räumen, wenn es der Erzieher wünscht? — Im Gegensatz zu alle dem haben die Pietisten dem Ehrtrieb ganz und gar kein Recht und keine Nahrung geben wollen. In A. S. Francke's „kurzem und einfältigem Unterricht“ sagt der §. 2: „Den Kindern sollen zur Ermunterung keine Nebenzwecke vorgehalten werden, als z. B. sie sollen studiren, sollen Kanzler, Doctoren, Superintendenden werden u. s. w. Zwar wird ein Lehrer durch solche Fürstellung einigermaßen seinen Zweck erreichen, hingegen werden die zarten Gemüther mit Ambition, Geiz, Neid und andern Lastern unvermerkt erfüllet und hindern ihr ewiges Heil gewaltiglich. Wenn dagegen die Kinder zu beständiger Furcht und Liebe des allgegenwärtigen Gottes erwecket werden und ihnen der rechte Adel der menschlichen Seele, so in der Erneuerung zum Ebenbilde Gottes besteht“ (dies ist's also, was der Pietismus an die Stelle der weltlichen Ehre setzt), „mit lebendigen Farben vor die Augen gemallet wird, so ist solches hinlänglich genug und viel durchbringender und kräftiger zum Guten, als die satanischen Fürstellungen der Herrlichkeiten dieser Welt.“ (Vgl. dazu auch Zellers Lehren der Erfahrung, III. S. 47.) Aus ganz andern Gründen freilich war Rousseau gegen die Weckung und Nahrung der Ehrbegierde; wo der Zögling so isolirt wird, daß ein Gemeinschaftsleben gar nicht möglich ist, somit die wesentliche Voraussetzung für wirkliche Ehre fehlt, wo überdies Urtheil und Sitte der Menschen von vornherein als falsch und verderblich angenommen wird, da bleibt für jenes Motiv kein Platz übrig. — Das richtige Maß hat Herbart (Umriss päd. Vorl. §. 169) bündig so bezeichnet: man soll keinen Ehrgeiz künstlich nähren, aber auch kein natürliches und richtiges Ehrgefühl erdrücken; — in welcher Weise die neuere Pädagogik dieses Maß zu treffen und im einzelnen durchzuführen sucht, ist in obiger Auseinandersetzung dargelegt, neben welcher wir außer den bereits erwähnten Werken noch auf Baur, Erz.-L. 2. Aufl. S. 170, Döderlein, Aufsätze, I. 27—39, 238, Vilmar, Schulreden S. 60, Niemeyer, Grundsätze u. I. S. 223 ff. 281, 315. III, 76, 194 und Böcker, über die Erziehung des Ehrgefühls in seinen Beiträgen zur christl. Päd. und Did. 1852, S. 31, verweisen.

Palmer †.

Ehrlichkeit ist die gemüthliche Rechtschaffenheit im Reden und Thun und man wird sie von Ehrenhaftigkeit und Ehrenfestigkeit dadurch unterscheiden, daß letztere zwar im Wesen — Rechtschaffenheit — gleich, den Nebenbegriff sittlicher Tapferkeit oder eines sittlichen Pathos mit sich führen, während jene den des Naiven an sich hat, und daß die Ehrlichkeit jedermanns Pflicht und gleichsam eine allgemeine Haus- und Werktagstugend ist, während die beiden andern, gleichsam von festlicher Art, bei besondern Gelegenheiten, Kämpfen, Versuchungen sich erproben. So handelt z. B. der Kaufmann, der bei ausbrechendem Bankerott nichts auf die Seite schafft und all das Seine hergiebt, um die Gläubiger möglichst zu befriedigen, ehrlich, seine Frau aber, wenn sie unter Verzicht auf die ihr gesetzlich zustehende weibliche Freiheit auch noch ihr eigenes Ver-

mögen dazu giebt, ehrenhaft; desgleichen handelt in Zeiten politischer Kämpfe derjenige ehrlich, der aus Mißtrauen in seine Standhaftigkeit sich entfernt hält, derjenige aber ehrenfest, welcher, einmal darein gestellt, standhaft und ohne Rücksicht auf eigenen Vortheil oder Nachtheil zu seiner Pflicht hält. — Ehrlichkeit kann man von jedermann verlangen, sie ist Voraussetzung bei den täglichsten und allgemeinsten Beziehungen der Menschen zu einander; daß aber die Ehrlichkeit alltäglich mit Accent auftrete, das kann man weder verlangen noch wünschen, sondern sie soll als ein Habitus und selbstverständlich den gesellschaftlichen Beziehungen innewohnen, daher sie oben als gemüthliche Rechtschaffenheit bezeichnet wurde; denn die sittliche Lust, in der wir gesunden Athem schöpfen, hat zu Grundbestandtheilen neben der Liebe — Treu und Glauben.

Sehen wir, was die Erziehung hiefür thun kann und soll. — Sie muß erstlich für Wahrhaftigkeit des Zögling's, für seine Rechtschaffenheit im Reden sorgen. Das vornehmste Mittel dazu ist die Rechtschaffenheit und Wahrhaftigkeit des Erziehers selbst, daß Eltern, Lehrer laudere Menschen sind, damit die Kinder in solcher reingehaltenen Luft aufwachsen, und die natürliche Neigung des menschlichen Herzens zur Unwahrheit (*πῦς ἀνθρώπου ψεύσεως*) keinen Vorschub durch diejenigen findet, an welchen das Kind hinaussieht, nach welchen es sich unbewußt bildet. Lügen wehren, Lügen strafen und selber lügen, heißt doppelte Anleitung zur Lüge geben, die eine durch Beispiel, die andere durch die Anreizung zum gerechtfertigten Widerstand. Und man soll bedenken, wie empfindlich die Aufmerksamkeit der Kinder für die derartigen Verfehlungen ihrer Erzieher ist; sie haben hierin einen noch nicht abgestumpften Geschmack, daher ihnen schon die conventionellen Unredlichkeiten zum Anstoß gereichen, geschweige die tiefe Verletzung, wenn es für Vater oder Mutter roth werden muß, weil es sieht, wie eins das andere hintergeht. Schon aus Selbstachtung hat man sich zu hüten, vor der unverdorbenen Kindheit sich eine Blöße zu geben, und wer steht dem Erzieher dafür, ob nicht eine von ihm selbst nicht bedachte kleine Unredlichkeit als giftiger Fruchtkeim sich ins Herz des Zögling's senkt? *Maxima debetur puero reverentia.* — Man soll aber auch nicht zum Lügen reizen; welches geschieht durch übermäßige Strenge und tyrannische Bestrafung der Fehler. Es giebt Väter, welche die Mutter sammt Kindern und Gesinde in einen Verschwörungszustand des Verheimlichens und Vertuschens gegen sich versetzen, indem sie aus ungezügelter Leidenschaftlichkeit oder austerem Wesen, oder wenn sie der Beruf ermüdet und verdrießlich gemacht hat, auch gegen geringe Verfehlungen toben und den Stab Wehe schwingen. Aber den Vater hintergehen, nur damit das Kind nicht gezüchtigt werde, ist mütterliche Thorheit, die sich bald schwer bestraft. Entschuldbar wird das Verheimlichen gegenüber einem kranken Vater nur dann, wenn dafür die Mutter für sich das Amt der Strenge übt. Auch das pedantische Wesen, welches vom Knaben schon männliche Haltung verlangt oder das kindliche Empfinden in den Model eines moralischen oder religiösen Systems einzwängt, reizt zur Lüge: nicht minder das Lieben und Loben eines vorzeitigen Eingehens von Seiten des Kindes in die Ausdrucksweise der Erwachsenen über Erfahrungen und Zustände des innern Lebens, als womit häufig keine wirkliche Bewegung im Herzen, sondern nur die Ablagerung einer Kruste von Redensarten um das Herz her sich verbindet. Religiöse Bildung ist himmelweit verschieden von der Uebung im Handhaben religiöser Kunstausdrücke. Wer nicht im Stande ist, der Individualität seines Kindes Luft zu lassen, der trägt dies zur Strafe davon, statt eines Gottesgeschöpfes ein Scheinwesen nach seinem Sinn vor sich und hinter seinem Rücken eine entartete Wirklichkeit zu haben. Auf solchem Boden wachsen die Tugmäufer. Langsamer ist der Weg, auf welchem man frei läßt und am frei sich Entfaltenden bilden und heilen hilft, aber dabei gewinnt man zum Lohn ein aufrichtiges Wesen, das nichts weiß von Heuchelei und Schmeichelei. — Dies hinsichtlich der eingepfosten oder aufgenöthigten Lügen, die der Erzieher verschuldet. Lügen aus Muthwillen sind zu züchtigen, die aus Bosheit strenge zu strafen, gegen gewohnheitsmäßiges Lügen bedarf es eines beharrlichen und energischen Heilverfahrens und soll hier nichts übersehen noch geschenkt werden. Man beobachtet aber auch bisweilen, namentlich bei

lebhaften Knaben eine Art von Unwahrheit, die aus der Phantasie stammt, ein so zu sagen poetisches Lügen. Wer sieht in die Entwicklung und Auseinanderwicklung der im kindlichen Geist auftauchenden Bilder und Gedanken hinein? Wissen wir Alten doch fast gar nichts mehr aus der Zeit, da wir selbst im Traum der Kindheit, im halbwachen Zustand beim Uebergang zum klaren Selbstbewußtsein uns befanden. Nicht jede Unwahrheit ist hier als Lüge zu behandeln, aber dem lebhaften Kind ist desto gewisser Beschäftigung mit Reellem zu geben, und es ist zu sorgen, daß es einen Unterschied mache zwischen dem Spiel mit Puppen, die der freien Herrschaft seiner Phantasie überantwortet sind, und zwischen dem, was es mit Menschen redet. — Am häufigsten irren Jüngere von der Wahrheit ab, wenn sie Vorgänge erzählen sollen, wobei sie selbst leidenschaftlich betheiligt waren, z. B. Handel mit Kameraden, oder eine Züchtigung vom Lehrer; hier pflegt jeder sich selbst unschuldig zu wissen, nicht nothwendig aus Bosheit, sondern meist aus gestörter Auffassung, und desto gewisser, wenn man daheim ihm den Kopf hebt. Was nun jene Handel betrifft, so läßt sich in der Regel nicht entwirren, wie und wie viel jeder Recht oder Unrecht hatte, und ist auch meistens nicht nöthig, sondern besser, wenig Gehör geben und den Klagenden sich mit dem begnügen heißen, das er empfangen habe; Lehrerzüchtigungen aber, wenn sie auch verdient waren, wecken durch Uebermaß das Bewußtsein relativer Unschuld, das sich in der Einbildung zu dem der positiven steigert, wirken also dem Zweck wie der wahren Reue entgegen; gleichwohl aber ist von den Eltern der Lehrer zu vertheidigen und der Gezüchtigte zur Erkenntnis seiner Schuld zu bringen; wer aber seinem Kind, das über gerechte Strafe klagend auftritt, Glauben schenkt und Recht giebt, der hilft ihm, den Lehrer, d. h. einen Mitzieler, verleumden und schwächt sein eigenes Erziehen.

Indessen zur Rechtschaffenheit im Reden, — wozu man auch die in den Geberden liegende Sprache rechnen darf, denn auch in ihnen stellt sich aufrichtiges oder unaufrichtiges Wesen dar, und Salomo behauptet weislich, „wer mit den Augen winket, denkt nichts gutes“ — haben zwar die bisher genannten Mittel theils bildend theils heilend mitzuhelfen, allein das Wesentlichste muß auf anderem Wege kommen. Lügen ist Sünde an sich und eine Consequenz der Sünde, denn diese webt sich aus jener die Schleier zu ihrer Verhüllung, braucht sie als Schminke für ihre Häßlichkeit. Daher ist der Kampf gegen das Lügen nur ein symptomatisches Verfahren, das nicht zum Ziele führt, wenn nicht zugleich und mit größerem Nachdruck der Sünde selbst entgegen und auf Reinigung des Herzens und Lebens hingearbeitet wird. Es giebt keine Ehrlichkeit des Mundes ohne ein ehrliches Herz und ohne ein ehrliches Thun. Der innere Spiegel des Geistes muß rein sein, von innen heraus und unbesleckt durch böse Werke, dann giebt er reine Strahlen von sich, und wer ist, wie er soll, der allein kann und will sich zeigen, wie er ist. Daher gehört die Rechtschaffenheit des Thuns der Rechtschaffenheit des Redens nicht an die Seite nur, sondern voran, damit ein ehrliches Wesen zustandekommt.

Jene Rechtschaffenheit des Thuns, die man unter Ehrlichkeit versteht, findet im geselligen Leben einen weiten Spielraum: allgemeine Aufrichtigkeit des Handelns, frei von Ränken und Hinterhältigkeit, Zuverlässigkeit und Worthalten, Bewahrung anvertrauter Geheimnisse, Treue gegen Freunde, Fernbleiben von zweideutigen Plänen und verdächtigen Unternehmungen, von geheimen Verbindungen, kurz alles was hilft, daß man jedermann ins Angesicht sehen und von jedermann sich in sein Leben hineinsehen lassen kann. Grundsätzliches Mißtrauen gegen die Menschen — im Unterschied von der durch Erfahrung gewisigten Vorsicht — verträgt sich kaum mit einem ehrlichen Sinn und fordert das Urtheil des Sprichworts heraus: „wer andere hinter dem Ofen sucht, ist selbst dahinter gewesen.“ Mißtrauen in junge Gemüther pflanzen heißt eher zur Uebung eigener als zur Entdeckung fremder Unredlichkeit Anleitung geben. Scherz verträgt sich wohl mit einem ehrlichen Gemüth, und Epaminondas, von dem gerühmt wird, er habe nie auch nur zum Scherz eine Unwahrheit gesagt, muß nicht gerade hierin zum Ideal genommen sein, obwohl der Heide viele Christen, die im Ernst lügen, beschämen kann; aber andere zum Besten haben und auf Kosten Leichtgläubiger witzig sein, ist eine Ver-

legung ihrer Ehre und stimmt nicht mit der Ehrlichkeit. Spielen um Geld ist nur wenigen ungefährlich und das Ueberlisten anderer dabei entweder Anfang oder Ausläufer einer betrügerischen Neigung. Solches nennt der Franzose euphemistisch: *corriger la fortune*; aber man muß überall und auch in kleinen Dingen zum deutschen: „Ehrlich währt am längsten“ halten. Wer aber auch ohne Kniffe spielt, der handelt doch gegen die Ehre, wenn er entweder selbst unvernünftig seinen und der Familie Unterhalt oder einem unvernünftigen Mitspieler die Nothdurft schmälert. Eltern, die bei ihren Kindern Geldspiele zulassen oder arrangiren, sorgen nicht wohl für sie, und Staaten, welche mit Lotto und dergleichen ihren Finanzen aufhelfen, verhelfen ihren Bürgern zur Schlechtigkeit und ihren Beamten zur Untreue. Es mag vielleicht ohne Schaden gewinnen, wer des Gewinnes nicht bedürftig ist, aber wer vom erhofften Gewinn Glück und Abwendung der Noth sucht, der mißtraut dem Gottesweg zum Glück, der Arbeit und der Sparsamkeit, und begiebt sich auf eine abschüssige Bahn, denn wo das Vertrauen zu Gott fehlt, da fehlt die Kraft und Huth für Treu und Glauben im Verkehr mit den Menschen.

Dies alles hat die Erziehung im Auge zu behalten, um auf einen rechtlichen Sinn und Wandel zu wirken, die Anfänge des Guten zu pflegen, die des Schlimmen abzuwenden. Im kindlichen Alter ist aber namentlich für die Scheue vor fremdem Eigenthum und dafür Sorge zu tragen, daß das Stehlen in allen seinen Schattirungen bekämpft werde. Mit dem Anfang des Ich-Sagens entwickelt sich im Kind auch der Unterschied von Mein und Dein, und muß mit aller Aufmerksamkeit darob gehalten werden, daß es denselben respectire (vgl. den Art. Eigenthumstrieb). Gerade an dem Eigenthum derer, die ihm die Nächsten sind und ihm am liebsten mittheilen, — Eltern, Geschwister, Hausgenossen — muß der Respect geübt werden. Es darf sich nichts selber und darf nichts im Gehling nehmen. Ein festes Gebot, beharrlich durchgeführt, hat den Eigenthumbegriff zu fixiren, die Scheue ins Bewußtsein zu pflanzen. Auch hier aber ist des Erziehers eigene Ehrlichkeit der unentbehrliche Leitstern für den Zögling. Nicht bloß, daß kein Aergerniß mit grobem Betrug gegeben wird: auch das heimliche Zustechen hinter dem Vater, wozu oft Mütter sich versuchen lassen, das Betreten fremder Gärten, um Blumen zu pflücken, Obst zu naschen, womit Kindsmägde Freude bereiten wollen und sich versündigen, u. dgl. nährt den unredlichen Trieb in den Kindern, der nur allzu stark in der Natur liegt, und den man zwar theilweise aus dem Vorwiegen der Sinnlichkeit erklären, aber keineswegs mit dem Mangel eines sittlichen Gegengewichtes in ihrer Natur entschuldigen kann; denn warum die Verheimlichung solcher kleinen Diebstähle, und woher das Erröthen bei der Entdeckung, wenn kein Gewissen da wäre? — Auch das Verheimlichen der Geschenke von Fremden soll man nicht dulden, weil des Kindes ganzes Sein und Thun für die Eltern durchsichtig sein muß, und weil neben der Unwahrheit auch meist Eigennutz, der nicht mittheilen will, mit unterläuft, der eigennützig Sinn aber nach fremdem Eigenthum lüstern macht. — Gefundenes, auch das Geringfügige, den Eltern übergeben muß strenge Regel sein, und wenn der Eigenthümer nicht zu entdecken, sollte es doch nie zu eigenem Gewinn oder Genuß verwendet werden. — Fragen kann sich, was besser sei als Regel: daß z. B. was die Eltern genießen, auch den Kindern zum Mitgenießen zukomme, soweit es nämlich nicht der Gesundheit schaden kann, oder daß sie sich gewöhnen, jene genießen zu sehen ohne Lüsternheit und Begehrlichkeit? Eine absolute Antwort giebt es hierauf nicht, sondern nur diese, daß einerseits Eltern, die aus eigener Gaumenlust gut leben und aus Geiz den Kindern schmale, trockene Kost reichen, der Liebe Abbruch thun und also schon damit eine Schutzmauer der Ehrlichkeit niederreißen, andererseits daß von allem mittheilen nach allem lüstern macht und also den schlimmen Trieb durch Befriedigung nährt. Kinder, welche als klein fühlen durften, daß man ihnen gerne mittheilt, aber auch lernen mußten, sich bescheiden, werden größer geworden in der Regel nimmer begehrlisch sein. Der Begehrlichkeit kann durch Gewähren wie durch Versagen, beides im rechten Maß und zu rechter Zeit, der Reiz genommen, und also der Versuchung zum Sichvergreifen vorgebeugt werden. Sind diese Bemerk-

kungen richtig, so erklären sie auch, warum Kinder aus Häusern, da ihnen mehr als gut ist, zu Gebot steht, zuweilen dennoch stehlen, und arm aufgezogene reine Hände bewahren. Nur wo mit der Armut Unzufriedenheit und Neid gegen die Glücklichen sich paart, da ist große Versuchung zum Diebstahl, die man da nicht kennt, wo man genügsam, bescheiden, fromm ist und also „reich in seiner Armut.“ — Mit dem Heranwachsen kommt das natürliche Verlangen nach freierer Verfügung über ein kleines Eigenthum — Taschengeld u., welchem ohne Noth nicht sollte entgegengetreten werden, doch so, daß der Erzieher auf beide Abwege sein Augenmerk richte: aufs Zusammenscharren, womit zum Geiz, und aufs Vergenden und auf Mäschereien, womit zum Wohlleben der Grund gelegt wird, welche beide vom Pfade der Ehrlichkeit abführen. Namentlich aber ist darauf zu sehen, daß nicht schon in den frühen Jahren der Tauschhandel (Mauscheln, Fuggern) unter Kindern getrieben werde, weil da so gerne Uebervortheilung mit unterläuft und wegen der Geringfügigkeit des Objects das Betrügerische am Handel für unwichtig angesehen wird. Solche Händel müssen streng verboten und ohne Schonung rückgängig gemacht werden. Unter unaufmerksamen Lehrern entwickelt sich diese Unart und Unnatur bisweilen zur Schulkrankheit. — Angewöhnung der Jugend an einen Aufwand, der über das Vermögen geht, oder Zulassung solchen Aufwands für Kleider und Genüsse führt zur Unehrlichkeit, und Eltern, die unvermögend sind, aber zu stolz, solches den Kindern zu gestehen, verleiten diese endlich zu Schimpf und Schande, indem sie sich selbst nur eine falsche Scham ersparen. Namentlich wer seinen Sohn in ein größeres Zusammenleben mit Altersgenossen, z. B. auf eine Universität schickt, mag wohl zusehen, daß er ihn nicht selbst schon darauf vorbereitet habe, flott zu thun bei Schulden und mit Collegiengeldern, die er unter dem Vorgeben der Armut zurückerbte, sich gute Tage zu machen. Wenn die Leichtblütige Jugend nicht die Erinnerung an die Ehrenhaftigkeit der Familie, aus der sie kommt, und an den Ernst des Vaters zu Schutz und Wache bei sich hat, so schafft sie sich in wenigen Jahren Scham und Reue fürs ganze Leben.

Die Rechtschaffenheit des Thuns in Absicht auf Mein und Dein ist aber eben so wenig als die des Redens vom Erzieher allein symptomatisch zu erzielen. Es kommt darauf an, daß neben dem speciell hierauf gerichteten Hüten und Wirken ein Höheres ins Auge gefaßt werde — geistiges Besigthum nämlich und das Sammeln der Schätze im Himmel. Wem das Zeitliche im Mittelpunct und als Zielpunct vor dem Sinn steht, dem wird umsonst Rechtschaffenheit gepredigt, oder im besten Fall bringt er's zu einer steifen Gefeglichkeit, worauf er noch sich ein Besonderes einbilden wird. Darum wurde im Eingang die Ehrlichkeit als eine gemüthliche Rechtschaffenheit bezeichnet, zum Unterschied von jener gefeglichen Steife und von der sog. bürgerlichen Ehrbarkeit, welche nur auf Correctheit in Befolgung conventioneller Normen ausgeht. Ehrlichkeit ist ein Herausleuchten des Rechtschaffenen aus einem tiefern Lebensgrund, eben darum auch nicht prätentiös, ja auch nicht immer glatt — es giebt eine ehrliche Grobheit, obwohl es falsch ist, grob zu fein, um ehrlich zu erscheinen, und nur der Ausdruck „ehrlich aber dumm“ ist unrichtig, weil ohne Uebung des sittlichen Urtheils niemand wirklich ehrlich wird, ein sittlichgeübtes Urtheil aber den Menschen in Wahrheit zur Verständigkeit führt, obzwar er von der List eines abgeführten Menschen, der es versteht, den gemüthlichen Schein von Rechtschaffenheit als ein Schalk sich anzueignen, in zeitlichen Geschäften übervortheilt werden kann.

Ist aber die Ehrlichkeit in der That nur als ein von innen heraus wirksames und mit dem Leben in der Wahrheit wie mit dem Streben nach den Gütern, die droben sind, verbundenes rechtschaffenes Wesen zu erkennen, so leuchtet auch ein, wie menschliche Erziehung von außen allein sie nicht zu schaffen vermag, und daß auch hiezu noch eine verborgene Erziehung nothwendig ist, der sich jeder für sich zu stellen hat, so wie dort Nathanael, da er unter dem Feigenbaum stand, und davon ihm das Zeugnis ist zu Theil geworden: siehe ein echter Israelite, in welchem kein Falsch ist. **A. Hauber.**

Ehrtrieb, s. Ehrgefühl.

Eigenheiten sind Besonderheiten im Empfinden und Benehmen eines Individuums, welche theils unmittelbar aus einer Naturbeschaffenheit, — Indiosynkrasien z. B. gegenüber von gewissen Farben, Tönen, Thieren, auch Menschen (vgl. d. Art. Abneigung) — theils aus einer Familien- oder Stammesdisposition hervorgehen, theils als Reflexe und Ausläufer seiner Eigenthümlichkeit (vgl. Charakter), obwohl in einem mehr oder weniger zufälligen Zusammenhang mit dieser an den Tag treten: denn man kann sich von einem Menschen gar wohl seine Eigenheiten hinwegdenken, ohne dabei seiner Eigenthümlichkeit zu nahe zu treten, während vielmehr diese, wenn jene sich zu Sonderbarkeiten verfesten, entstellt und verzerrt wird. — Bei Kindern treten sie theils vorübergehend auf, wie beim Zahnen und schnelleren Wachsthum, oder indem sie Krankheitsperioden vorausverkündigen, begleiten, nachtönen; die Gährungen und Stürme im Organismus während des Uebergangs aus der Kindheit zur Jugend treiben häufig Eigenheiten auf die Oberfläche. Diese alle sind aber zu unterscheiden von solchen, die als Erzeugnisse eines habituellen Eigensinns und einer grillenhaften Absichtlichkeit erscheinen. Erstern muß mit Schonung und oftmals auf Umwegen mittelst einer dem Gemüthsleben zu machenden Diversion entgegengewirkt werden, letztere darf man nicht dulden und hat sie nöthigenfalls mit beharrlicher Strenge niederzukämpfen; denn sie sind Wasserschosse, nicht Fruchtzweige, und eher vergeudet sich in ihnen das individuelle Leben, als daß es durch sie zur Entfaltung gelangte. Zuweilen treten an sich gute Eigenschaften in Gestalt von Eigenheiten auf: es giebt z. B. pedantisch-lerneifrige, übertrieben auf Reinlichkeit und Ordnung haltende Kinder. Hier darf man nicht mit herben Mitteln noch mit Spott kommen, um nicht das Kind selbst zu verletzen, indem man nach seinen Rücken schlägt. — Irrthum ist es, hinter Eigenheiten Genialität zu wittern; man verzeiht sie vielleicht dem Genie, aber sie constituiren es nicht, und vollends Eigenheiten nachmachen ist kindisch, obwohl es bei Leuten gestandenen Alters z. B. in Philosophenschulen oder bei den Generalen Alexanders vorkommen mag. — Die Erfahrung zeigt, daß einer seinen Mitmenschen durch Eigenheiten oft selbst noch widerlicher wird, als durch wirkliche Untugenden, daher jene eine üble Beigabe fürs Fortkommen in der Welt zu sein pflegen und eine weiche Erziehung in dieser Hinsicht oft eine herbe Lebensschule zur Vervollständigung der Bildung nach sich zieht. Andererseits kommt das Sichereifern gegen die Eigenheiten anderer, mit welchen wir umgehen, wobei wir die eigenen übersehen, aus Mangel an Selbstkenntnis und Liebe; gegenüber von kleinen Marotten unseres Nächsten möchte sich wohl Sterne's Rath empfehlen: „Laß doch einen jeden auf seinem Stedenpferde die Straßen der Stadt auf und nieder reiten: wenn er dich nur nicht nöthigt hinten aufzusitzen.“ Aber es giebt andere, da diese Regel menschenfreundlicher Klugheit nicht zureicht, sondern welche unsererseits eine Uebung in der Selbstüberwindung d. h. in der Ueberwindung unserer eigensten Eigenheit voraussetzen, um dem Spruch des Apostels (Röm. 15) nachzukommen: „Wir, die wir stark sind, sollen der Schwachen Gebrechlichkeit tragen, und nicht Gefallen an uns selber haben.“

A. Hauber.

Eigenliebe, s. Selbstgefühl.

Eigensinn ist Opposition gegen das was der allgemeine Sinn billigt oder fordert, und kann theils in einzelnen Fällen sich geltend machen, wo er als Caprice, als Laune auftritt, theils nimmt er, zum Habitus verfestet, seine abnorme Stellung ein. Im Worte selbst liegt, daß solches mit einer gewissen Ueberlegung geschieht; nicht bloß ein Naturdrang des Begehrungsvermögens ist hiebei im Spiel, sondern es ist in der Regel der Kopf dabei theilhaftig, wie man denn von einem recht eigensinnigen Menschen sagt, er wolle mit dem Kopfe durch die Wand.

Irrige Vorstellungen über Rechte und Pflichten nähren ihn und entspringen aus ihm, mangelhafte Erkenntnis leistet ihm Vorschub. In letzterer Beziehung tritt er häufig als eine Kinderkrankheit auf, welcher durch Belehrung zu begegnen nöthig ist; hilft aber das Wort nicht, so muß ein fester Widerstand dem eigenen Sinne zeigen, daß eine Wand da ist, die er nicht durchdringen kann, nämlich die Macht des vernünftigen Sinnes und Willens.

Man soll zwar nicht jede Kundgebung des Eigensinns wie ein Verbrechen strafen wollen, denn oft ist's nur ein in körperlichen Zuständen — Beginn einer Krankheit, Zahnen u. dergl. — liegendes Unbehagen, was bei Jüngeren jenes obstinate Wesen zum Ausbruch bringt, aber — erklärbar oder nicht — begünstigt darf es in keinem Falle werden, denn je leichter man es dem Kinde macht, seinen Sinn — negativ oder positiv — durchzusetzen, je mehr gewöhnt es sich daran, im Nichtgehorschen oder im Begehren Gewalt zu üben, es erobert im Gemüth des Erziehers eine Position um die andere, und hat er hier einmal sich verschanzt, so ist der Eigensinn nur noch mittelst stürmischer Scenen zurückzutreiben.

Eigener Wille dient der Persönlichkeit zum Schutz, Eigensinn wird zur Trugwaffe, die überall den Frieden zu stören bereit ist, andern zu Leid und sich selbst schließlich auch zu Unlust und Schaden. Letzteres giebt sich zu empfinden, wenn der verhätselte Sinn hernach im Umgang mit anderen, also in der Schule, später im Beruf auf ähnliche Gemüthsverfassungen stößt, wo es dann heißt: „man plagt und wird betrübt“, oder wenn er mit den Mächten des geordneten Lebens in Collision tritt und den kürzeren zu ziehen lernen muß. Wie übel bewegt sich solch ein *animus difficilis* in der menschlichen Gesellschaft und wie mancher Reibung bedarf es, bis die Ecken abgeschliffen werden, welche der vernünftigen Einordnung Widerstand leisten.

Blinde Liebe hält den Eigensinn gern für Ansatz zum Charakter und freut sich seiner; aber im Eigensinn verpufft vielmehr der Wille seine Kraft, und scheust du dich, jetzt durch deinen Widerstand dem Kinde weh zu thun, so wird dieses in späteren Jahren durch weit schmerzlichere Erfahrungen zu der Einsicht genöthigt werden, wie der Einzelne nur als Glied des Ganzen besteht und gedeiht.

A. Hauber.

Eigenthumstrieb. Das Thier hat kein Eigenthum, denn Eigenthum ist nur da, wo ein Verhältnis von Person und Sache stattfindet der Art, daß durch letztere (die Sache) der Lebens- und Wirkungskreis der ersteren (der Person) gestützt, gehoben und erweitert wird. Jeder Mensch, der als persönliches Wesen sich geltend machen, eine freie Selbstthätigkeit erringen will, muß auch nach Eigenthum streben; der Eigenthumstrieb ist daher tief in der menschlichen Natur begründet und nur eine von den verschiedenen Formen, wodurch diese sich als eine vernunftbegabte, zu persönlicher Würde berufene, documentirt. Schon das unmündige Kind, sobald es seine Stimme, seine Hände und Füße als sein Eigenthum erkannt hat, gebraucht selbige nicht nur als Mittel, um seine Lebenslust zu äußern, sondern auch um seinen Willen durchzusetzen und zu commandiren. Mit dem Eigenthum wird zugleich ein Bewußtsein des Rechtes gegeben, nach freiem Belieben mit diesem Eigenthum schalten und walten zu können, und dieses Rechtsbewußtsein entwickelt sich so zeitig, daß schon ganz kleine Kinder aufs tiefste gekränkt werden können, wenn man ihnen das, was sie eben erhalten haben und als ihr Eigenthum betrachten, wieder entreißen will. Je mehr sie um sich blicken, desto mehr erkennen sie auch, wie die Personen ihrer Umgebung gewisse Sachen um sich und an sich haben, mit denen sie hantieren und allerlei Wirkungen hervorbringen, die als Attribute ihnen angehören, und sie fühlen das Unrecht, wenn man beides willkürlich oder gewaltsam von einander trennt. „Ich sah ein kleines Mädchen von 1½ Jahren“, erzählt Mad. Necker de Saussure, *L'éducation progressive*, Bd. 1. 3. Buch, „die weinte, wenn jemand auf der Promenade den Korb ihrer Bonne berührte. Eines Tages, da dasselbe Kind eine unbekannte Frau ein Kleid ihrer Mutter aus dem Hause forttragen sah, schrie es entsetzlich, und die gleiche Scene wiederholte sich am folgenden Tag. Seitdem war es immer unruhig beim Anblick von Fremden, und wenn diese mit leeren Händen fortgiengen, begleitete es sie mit einer Höflichkeit, die schlecht seine Freude verbarg.“ Aber der Egoismus in der menschlichen Natur regt sich nicht minder frühzeitig in dem Kinde und unterdrückt das Rechtsgefühl, so daß derselbe Knabe, der mit Hand und Fuß sich wehrt und zornig dreinschlägt, wenn ein anderes Kind sein Spielzeug nehmen möchte, keinen Anstand nimmt, die Sachen seiner Geschwister oder Gespielen sich anzueignen, wenn's ihm möglich ist. Und dasselbe kleine Mädchen im eben

angeführten Beispiele konnte auf dem besten Wege zum Geiz und gemeiner Selbstsucht sein, die keinem andern etwas gönnt und vor lauter Furcht, das Eigenthum zu verlieren, seines Besitzes nicht froh wird. Das ist nun eben die Aufgabe einer guten Erziehung, den Eigenthumstrieb so zu leiten, daß mit ihm auch das Rechtsbewußtsein stetig sich entwickelt. Dazu gehört vor allem die Achtung vor dem Eigenthum des Kindes selber. Boz hat in einem seiner Romane (Bleak-House, Thl. 1.) mit schneidender Schärfe die Verkehrtheit jener Mutter gezeichnet, die heute ihren Kindern Geld in die Sparbüchse giebt, um es morgen für Missionen und andere fromme Zwecke wieder herauszunehmen. Das Kind empört sich in solchem Falle ebenso über die Ungerechtigkeit wie über den Zwang; es würde, wenn es wänimmt, welche Freude einer armen Familie mit ein paar Geldstücken bereitet wird, freiwillig in seine Sparbüchse greifen und auch ein Almosen spenden, aber zur Wohlthätigkeit gezwungen, verhärtet sich sein Herz den edleren Gefühlen der Liebe und des Wohlwollens.

Ein zweiter Hauptpunct ist, daß wir das Kind frühzeitig gewöhnen, sein Eigenthum nicht als Zweck an sich, sondern als Mittel zu menschenwürdiger Thätigkeit zu betrachten. Man überschütte es darum nicht mit Spielzeug, da es hiedurch versucht wird, entweder wie ein Hamster seine Schätze aufzuspeichern und nur den Besitz als Zweck zu betrachten, oder unftet von einem Ding zum andern zu eilen und keines recht zu brauchen, an keinem sich recht zu freuen. Zwar ist es ganz der Natur des Kindes gemäß, wenn es ein Spielzeug, das ihm die größte Freude macht, nach ein paar Stunden gleichgültig wieder fortwirft; sein leicht erregbarer Sinn strebt nach Mannigfaltigkeit der Eindrücke und darum auch nach Mannigfaltigkeit und Abwechslung in seinem Spiel. Aber man gewöhne es ebendeshalb frühzeitig, diese Mannigfaltigkeit sich selber zu schaffen, auf wenige Gegenstände seine Neigung zu concentriren und mit eigener Freithätigkeit sie zu gestalten und umzuformen.

Es ist viel, vielleicht das Meiste gewonnen, wenn das Kind in seinen Erziehern und Lehrern selber musterhafte Beispiele vor Augen hat von jener christlichen Verwendung des Eigenthums, wie sie in dem apostolischen Wort (1 Petr. 4, 10) ausgesprochen ist, „dienet einander, ein jeglicher mit der Gabe, die er empfangen hat, als die guten Haushalter der mancherlei Gnade Gottes“ (vgl. G. Baur, Erziehungslehre, 2. Aufl. S. 219 ff.). Und andererseits kann das kindliche Gemüth schon früh verdorben und auf Abwege geführt werden, wenn in gewissen Familien der Geiz und die Habsucht herrschen und das Gold der Göze ist, den man anbetet, so daß Erwerb und Reichthum für einzige Ehre, Armut für die größte Schande gilt. Es kann nicht fehlen, daß im Kaufmanns- und Fabrikantenstande die Geldfrage einen Hauptgegenstand der täglichen Unterhaltung bildet; da wäre zu wünschen, daß die Kinder, die so viel vom Erwerb des Vaters hörten, auch frühzeitig auf die mannigfache und edle Verwendung des elterlichen Vermögens hingewiesen würden. Und solcher Familien, wo dieses geschehen kann, giebt es doch auch Gottlob! in unserer geldsüchtigen Zeit nicht wenige. **A. B. Grube.**

Einbildungskraft, f. Phantasie.

Einfälle — der Kinder sind Zeichen erwachenden Verstandes und einer die ersten Schwingen regenden Urtheilskraft, welche bei dem natürlichen Mangel entwickelter Erfahrungsbegriffe an diesem oder jenem neuen Gegenstand einen Punct herausgreift, um ihn in Beziehungen zu Bekanntem zu bringen, ob solches nun verkehrt ausfällt, (da man sagt: „er hat Einfälle wie der Zuberclaus“,) oder einschlägt und eine blitzartige Erleuchtung zeigt. Rousseau (Emile C. II.) vergleicht sie mit den Bewegungen der jungen Vögel, die vom Nest aufstiegen, um schnell wieder zurückzusinken, und warnt vor Ueberschätzung, mit Recht, aber aus psychologisch nicht stichhaltigen Gründen, während Jean Paul (Levana S. 134—136) den Einfall hat, aus an sich treffenden Bemerkungen über die Natur des Witzes und sein Verhalten zum Wissen und Lernen die verkehrte Forderung herzuleiten, daß man zum Witz bilden solle und seine eigenen Erziehungs-kunststücke hierin preis, aber auch zu sehen giebt, wie sein eigener Witz es war, der durch die Köpfe seiner Zöglinge blitzte. — Zu witzigen Einfällen antreiben, heißt gerade

das Anmuthigste daran zerstören — die Naivetät; im Gegentheil ist es häufig besser, sich nur hinter dem Rücken des Kindes darüber zu freuen, denn anfeuerndes Lachen verleitet zum Fortfahren, das dann schnell ins Thörichte oder Plumpe fällt, und der Eltern Einbildung auf solch ein geistreiches Kind schadet diesem durch Ueberschätzung des von der Natur Zugeworfenen und Unterschätzung des durch Fleiß zu Erringenden. Man kann bei behenden Begriffen ein leichter Mensch sein, und der Witz, welcher nach Einfällen hascht, steht dem Reifen der Urtheilskraft im Wege, die nach Einsichten strebt. — Auf der andern Seite ist ein pedantisches Niederhalten und Ueberdenmundfahren ebenso unpädagogisch, als wenn man dem Kind auf Spaziergängen das Hüpfen verwehrt und den schnurgeraden, abgemessenen Gang gestandener Leute zumuthet. Einfälle sind zwar nur zufällige Bewegungen des Geistes, aber es sind Bewegungen, und man kommt in Gefahr, ihn lahm und steif zu machen durch rigorosen Druck. Sie sind aber auch zum Theil, obgleich nur vorübergehende Aufhellungen dessen, was im Kind liegt, da über die in Dämmerung gehüllte Gegend ein schneller Strahl zuckt. Wer diesem Ausleuchten wehrt, beraubt sich der Gelegenheiten, Einblicke in das Werden und Kommen zu thun, die Individualität zu ahnen. — Man soll sich nicht zu viel versprechen von Einfällen der Kinder, denn nicht alle Funken werden zu einem Feuer, aber man soll sie nicht ignoriren, denn „Feuer fängt mit Funken an.“

A. Hauber.

Einschlüpfen, (Einblasen, Einhelfen, Einsagen, Vorsagen) u. ist ein in allen Arten von Schulen sich von selbst ergebendes, deshalb auch ein altes Uebel. „Quod ediscere jussi fuerint“ heißt es von den Schülern in den Goldberger Gesetzen von 1563 „id diligenter et accurate ediscunto, depositis libris recitando, alios recitantes ad aurem non admonento. Susurrus enim ille diligentiam impedit et ignaviores efficit“ (Vormbaum, ev. Schulordnungen I. p. 57.). Vgl. auch J. Camerarius in seinen praecepta vitae puerilis auf S. 511 der Sammlung De docendi studendique modo. Basil. 1541; R. Winter, wo die gegenseitige Unterstützung der Knaben beim mündlichen Uebersetzen gerügt wird, da der Lehrer nicht nur die Anlagen, sondern auch die Fortschritte jedes einzelnen Schülers kennen müsse. — Zu beachten ist, daß es zwischen einem halb lauten Mitsprechen oder Voraneilen, wie es lebhafteren Kindern, namentlich beim Sokratistiren, fast unwillkürlich begegnet, und einer raffinirten Kunst des Betruges unzählige Zwischenstufen giebt, deren moralischer Werth sehr verschieden ist; ferner, daß selbst bei den schlimmeren Fällen sehr häufig noch edle Motive, wie Mitleid und aufopfernde Großmuth im Spiele sind, die selbst in der Bestrafung noch zu schonen und durch die Form der Rüge auf bessere Wege zu leiten sind, wenngleich das Bewußtsein, gegen das Gesetz, das einmal aufrecht erhalten werden muß, gefehlt und zur Täuschung geholfen zu haben, auch vor dem Rechtsgefühl des Schülers die Strafe begründet. Bei der Controle des Pensums muß jeder Lehrer sich die Aufgabe stellen, das Einschlüpfen zu verhindern und wo es als Gewohnheit herrscht, es systematisch auszurotten, ohne sich an den hieraus erwachsenden Zeitverlust zu kehren. Bei Fragen dagegen, die sich mehr an Talent und Vorkenntnisse, als an Pflichterfüllung richten, bleibt der Individualität des Lehrers unter Beachtung der Größe der Classe, des Alters der Schüler, des Gegenstandes u. s. w. ein großer Spielraum. Manche der berührten Zwischenstufen kann man bei kleinen Classen und gewählten Schülern nicht ohne Vortheil für Belebung des Unterrichts dulden, insofern man sie beherrscht. Letzteres ist der Fall, so lange der Lehrer den intellectuellen Urheber einer jeden auf sympathischem Wege sich verbreitenden Antwort kennt und diese Kenntniß im Bewußtsein der Schüler zu erhalten weiß. Es zeigt sich dabei zuweilen, daß in der Schule wie im Leben ganz verschiedene Gaben dazu gehören, eine Wahrheit zu entdecken und ihr Form und Geltung zu verschaffen.*) In Volks-

*) Wir möchten doch dem Lehrer rathen, solange er nicht eine große Sicherheit und Gewandtheit besitzt, die Zügel in der Regel lieber etwas straffer zu halten. Auch entschuldbares Einschlüpfen hindert den Lehrer, das Maß der Leistungsfähigkeit bei dem einzelnen Schüler genau zu beobachten.

schulen ist die störende Sympathie namentlich durch Präcision in allen Formen der Fragestellung und Antwortgebung zu bekämpfen (worüber Curtman, Lehrb. II., 6. Aufl. S. 75; vgl. auch Palmer, Päd., 2. Aufl. S. 535). Große Dienste thut das Aufzeigen (Handerheben) der Schüler, die eine Antwort wissen, schon deshalb, weil es ihrem Sinn eine andere Richtung giebt. Die gröberen Formen des Betruges durch Einflistern muß man sorgsam beobachten. Spielende Bewegungen der Hand, des Schnupftuchs, eines Buches nach dem Munde haben oft Verdeckung des Einflisterns zum Zweck. Verschwinden hinter dem Vordermann ist ohnehin jedem Lehrer verdächtig. Geschickte Einbläser richten den Kopf nicht nach dem auffagenden Schüler hin und wissen wohl gar mit natürlicher Taschenspielerkunst in entgegengesetzter Richtung ein kleines Geräusch zu erzeugen. Beim Rechnen dienen die Finger zum Telegraphiren der Zahl; doch werden mit denselben auch Worte angedeutet, z. B. durch Ausführung der Züge auf dem Tisch, auf der vorgehaltenen Tafel für einen rückwärts sitzenden Schüler u. s. w. Mit besonderer Strenge hat man auf alle Spuren von dringender Aufforderung oder gar Nöthigung zum Einflistern durch Drohungen zu achten.

Eine Schule, in welcher das unredliche, für die Fortschritte wie für die Sittlichkeit der Schüler gleich verderbliche Einflistern herrschend ist, leidet an einem wesentlichen Gebrechen. Was die Verantwortlichkeit dafür betrifft, so haben freilich Revisoren und Aufsichtsbehörden die Macht der Tradition in Anschlag zu bringen, die in allem inneren Schulleben der Bemühung des einzelnen Lehrers einen zähen Widerstand entgegenzusetzen pflegt.

Albert Lange †.

Einheitstabelle, s. Rechenunterricht.

Einhelpen, s. Einflistern.

Einladungsschriften, s. Programme.

Einsperren, s. Strafen.

Eintritt der Schüler, s. Aufnahme.

Einüben heißt etwas so üben, daß man es inne hat und als über einen freien Besitz darüber verfügen kann. Der Schreiblehrer zeigt dem kleinen Schüler die Bestandtheile eines Buchstabens und läßt ihn denselben nachmalen, aber es bedarf langer Übung, bis die den Griffel oder die Feder regierenden Finger dies Geschäft richtig, gut und ohne besondere Mühe vollziehen. Der Leseschüler hat in kurzer Zeit alle Buchstaben kennen gelernt, aber wie viele Mühe muß noch darauf gewandt werden, bis er das Lesen als Fertigkeit so inne hat, daß er die einzelnen Buchstabenformen nicht mehr zu fixiren, sondern das ganze Wort und später einen ganzen Satz nur mit einem raschen Blick zu übersehen braucht, um den darin enthaltenen Gedanken in sich aufzunehmen. Den Laut des französischen j, z nachzubilden, kostet den deutschen Knaben Mühe, allmählich aber bedarf es weniger und am Ende keiner Aufmerksamkeit mehr, daß seine Sprachorgane den richtigen Laut hervorbringen. Der Lehrer einer fremden Sprache hat eine Regel richtig und klar vorgetragen, und der Schüler hat sie begriffen, aber es steht noch lange an, bis sie fehlerfrei angewandt wird, d. h. bis sie genügend eingeübt ist. Eine mathematische Wahrheit kann von dem Schüler wohl verstanden sein, aber er soll z. B. einen geometrischen Satz an einer Figur in anderer Lage beweisen oder eine einfache Anwendung davon machen und nun stockt er, der Satz ist nicht gehörig eingeübt. Wenn die Wiederholung im allgemeinen zum Zweck hat, das Gelernte zum völligen Eigenthum des Geistes, zu einem Bestandtheil des Bewußtseins zu machen, das jeden Augenblick in demselben reproducirt werden kann, so gilt dasselbe auch von der Einübung, die nur eine Unterart der Wiederholung ist in Bezug auf Fertigkeiten von mehr oder weniger mechanischer Art, „da das Kind wohl etwas schon kann begriffen haben, aber es ist ihm in Gedanken, Mund und Hand noch nicht so geläufig, daß es ohne Schwierigkeit ausgeführt werden kann; durch die beharrliche Wiederholung gewöhnen sich aber sämmtliche in Anspruch genommene Kräfte daran und die Übung macht den Meister.“

a. Das Gebiet der Einübung bilden also vor allem diejenigen Thätigkeiten, welche mehr oder weniger unter Mitwirkung körperlicher Organe zu Stande kommen und bei

den Fertigkeiten im engeren Sinne zweifelt niemand, daß man sie sich nur durch Einüben aneignen kann. Auch die Prädicate „mechanisch“ und „unbewußt“ erregen bei ihnen keinen Anstoß; denn jedermann will bei ihnen das erreichen, daß sie vor sich gehen, ohne daß der Geist erst seine Aufmerksamkeit, der Wille seine Kraft darauf zu lenken hat, sondern nach den Gesetzen, welche theils in der sich bethätigenden Kraft theils in dem Gegenstand der Thätigkeit selbst liegen; das Bewußtsein soll immer weniger, am Ende gar nicht mehr dabei in Anspruch genommen werden. Der Clavierspieler, der eine Beethoven'sche Sonate spielt, darf nicht mehr nöthig haben, sich erst die Regeln seiner Kinderclavierschule wieder vor die Seele zu rufen; die Finger fliegen die Tonleitern und Passagen auf und ab so mechanisch, wie die Füße Schritte und Sprünge machen. Ähnliches gilt vom Lesen, Schreiben, Zeichnen, Singen u. dergl. Der theoretische Unterricht in diesen Dingen für die Elementarschule geht nahe zusammen, aber die Einübung nimmt lange Zeit, ja den größten Theil der Schulzeit in Anspruch, und die Volksschule ist, wie Vörmann (Unterrichtskunde S. 77) sagt, wesentlich Uebungsschule. Sie kann die Einübung dessen, was sie lehrt, nur zum geringeren Theil der häuslichen Thätigkeit überlassen und darf sich von der Zeit nach den Schuljahren in der Regel fast keine Ergänzung versprechen; um so mehr muß sie sich bemühen, ihrem Schüler die für das Leben nothwendigen Fertigkeiten möglichst sicher und geläufig mitzugeben.

b. Das Gebiet der Einübung erstreckt sich aber weiter über die Thätigkeit der geistigen Vermögen überhaupt und des Gedächtnisses (vergl. d. Art.) insbesondere. Die Urtheilskraft wird gestärkt, wenn man sie an geeigneten Gegenständen übt (man übt ja nicht bloß um zu üben); die verschiedenen Formen des Schlusses werden sicherer und geläufiger vollzogen, wenn sie ausdrücklich und planmäßig eingeübt werden. Eine Erkenntnis, eine Einsicht kann an und für sich nicht eingeübt werden, wer sie gewonnen hat, der hat sie; aber eine gewonnene Einsicht soll und kann ein geistiger Schatz sein, der in jedem Augenblick bereit liegt, um verwerthet zu werden, während sie andererseits auch allmählich wieder verblichen und entschwinden kann. Die erkannte Wahrheit festzuhalten ist der Geist fähig vermöge des Gedächtnisses, und dieses läßt sich erfahrungsgemäß theils im allgemeinen durch Uebung stärken, theils kann man ihm die Wahrheiten, die man behalten will, durch Wiederholung einprägen. Mit diesem kann der Geist dann weiter arbeiten, ohne daß er jedesmal auch die Reihe von Schlüssen, auf denen eine einzelne vielleicht beruht, wieder hervorrufen, wenn er nur im Stande ist, erforderlichenfalls den Zusammenhang wiederherzustellen. So operirt der Philosoph, der Mathematiker mit einer Menge von Sätzen und Formeln, deren Beweis er in seinem Bewußtsein nicht jedesmal wieder nach ruft; er bedarf ihrer zum weiteren Ausbau seines Gebäudes. So wird denn auch der Lehrer solcher Wissenschaften sich nicht begnügen, wenn der Schüler die vorgetragenen Sätze versteht und beweisen kann, sondern er wird verlangen, daß er sie auch behalte, er wird sie selbst und die Beweise einüben. Das gilt nun aber von allen Unterrichtsgegenständen, vom Einmaleins wie vom religiösen Memorirstoff, von der Sprache wie von der Geschichte, von der Kartenkenntnis wie von den Blätterformen u. s. f.: es ist nicht genug, daß der Verstand begreife; wenn das Begriffene uns wirklich fördern, wenn etwas gelernt werden soll, so muß es in parate Erkenntnisse übergehen, also eingeübt werden bis zur Geläufigkeit. Gelegentlich sieht sich der Lehrer dabei vielfach veranlaßt, Mißverständnisse zu berichtigen, dunklere Partien des Gegenstandes aufzuhellen, ihn von neuen Seiten zu beleuchten, die Fäden, welche die eine Wahrheit mit der andern verbinden, nachzuweisen und zu befestigen und so seinen Unterricht fortwährend zu ergänzen.

c. Zu der fruchtbarsten Art der Einübung aber, der praktischen, geben diejenigen Kenntnisse Anlaß, mit deren Hilfe der Schüler etwas hervorbringen, etwas machen kann, d. h. vorzugsweise die mathematischen und die sprachlichen und zwar rückichtlich aller Stufen dieser Disciplinen, die in den Bereich der Schule fallen. Hier schlägt die Einübung die Brücke von der Theorie zur Praxis und macht aus dem Wissen ein Können.

Das Rechnen in der Volksschule und in den unteren Classen höherer Schulen ist hauptsächlich Einübung durch Lösen von Aufgaben: wird das verständig betrieben, so gewinnt der Schüler dadurch eine Schärfung des Verstandes, einen Blick in die mannigfachen Lebensverhältnisse, auf welche sich die Beispiele beziehen, und eine Gewandtheit und Fertigkeit im Rechnen selbst, die ihm im praktischen Leben von nicht geringem Werthe sind. In ähnlicher Weise werden dem älteren Schüler die Lehrsätze der Geometrie praktisch, wenn er sie zur Lösung von Aufgaben verwenden kann, und seine Kenntnisse selbst gewinnen durch Uebung hierin wesentlich an Lebendigkeit und Klarheit. Ebenso beim Sprachenlernen. Was würde es helfen, wenn ein Schüler alle Regeln der Grammatik verstünde, aber sie nicht an hinlänglichen Beispielen eingeübt hätte? Sein Wissen selbst wäre unlebendig, unsicher, unvollständig: die Beispiele in der fremden Sprache zeigen ihm die abstracte Regel verkörpert, und an den Beispielen in der Muttersprache, die er in die fremde übersetzt, lernt er die Regel, indem er sie anwendet, genauer verstehen, die verschiedenen Abwege neben dem rechten Weg erkennen, die Grenzen, bis wohin die Regel reicht, sich merken (vergl. den Art. Composition); nun erst ist er im vollen Besitze derselben und kann etwas damit machen; er braucht sich die Worte der Grammatik immer weniger vorzuhalten, er beobachtet sie, ohne daran zu denken; der Lehrer aber erkennt an der Leistung des Schülers, wie weit sein Unterricht genügend und die Anordnung des Stufengangs zweckmäßig war. Oder: saget den Schülern alles, was sie zu wissen brauchen, um den Bau eines Hexameters zu verstehen, es wird den meisten wenig helfen, die Worte fahren vorüber wie schön Schattenpiel an der Wand; laffet dagegen etliche Duzend Verse im Chor lesen und das Metrum wird schon ziemlich eingeübt sein; laffet sie Verse restituiren und selber machen, und die Sicherheit des metrischen Verständnisses wird nichts mehr zu wünschen übrig lassen.

Es liegt im Bisherigen, daß das Einüben auf den unteren Altersstufen, welche vorzugsweise die unter a. gehörigen Fertigkeiten zu erwerben haben, in ausgedehnterem Umfang erforderlich ist, als auf den höheren; die unter c. genannten Uebungen bilden auf den mittleren, theilweise schon auf den unteren Stufen das Hauptgeschäft des Lehrers, und es muß als Ausnahme gelten, wenn es gelingt, die Fertigkeiten, welche hier erworben werden sollten, auf späteren, weniger dazu geeigneten Stufen nachzuholen; das Rechnen z. B. und die eigentliche Grammatik wenigstens einer fremden Sprache muß in den mittleren Classen bis zur Fertigkeit eingeübt sein, denn solche Dinge bilden das, was man im gemeinen Leben den Schulsack nennt, eine Mitgabe von unberechenbarem Werth; ganz überflüssig ist das Einüben auch in den obersten Classen nicht. Abgesehen von der unmittelbar erstrebten Sicherheit des Wissens und Könnens fördert es zugleich die Selbstthätigkeit, das eigene Bemühen, wobei sich als nicht zu verachtender Nebenvortheil ergibt, daß dadurch eine Menge Aufgaben und besonders in den Volks-, aber auch in den niederen Latein- und Realschulen die zugleichbeschäftigung mehrerer Abtheilungen und eine wohlthätige Abwechslung möglich wird; es fördert ferner die Freudigkeit des Arbeitens bei dem Schüler, und durch beides ist es von bedeutendem sittlichen Werth (vergl. d. Art. Arbeit). Es liegt eine Befriedigung für den Schüler darin, wenn er etwas recht und sicher weiß, eine noch höhere, wenn er etwas kann. Eine Leistung, die den Lehrer zufriedenstellt, läßt ihn die darauf verwandte Mühe vergessen und ermuntert ihn zu weiterem Streben. „Kinderaugen, die vor Freude leuchten über dem, was sie unter Leitung des Lehrers zu leisten vermögen, werden willig sein, auch anderweitig seinem Winke zu folgen.“ (Vormann a. a. D.)

Der Lehrer aber hat bei der Leitung des Einübens Gelegenheit, sich in wichtigen Eigenschaften zu bewähren. Wenn er verständig ist, so wird er sich hüten, die Grenze zu verletzen, die das Einüben vom Abdrichten scheidet (s. d. Art.); er wird nicht vergessen, daß sein Schüler ein vernünftiges Wesen ist, daß „er im innern Herzen spüren soll, was er erschafft mit seiner Hand.“ Es ist z. B. beim Rechnen zwar nicht nöthig, daß der Schüler jedesmal von allen seinen Operationen Rechenschaft ablege, von jedem Rechenvortheil, von jeder Abkürzung, die er anwendet, die Gründe nachweise u. dergl.,

aber er muß im Stande sein, das Wissen darüber in sich zu erwecken, sobald es verlangt wird. Ebenso muß bei dem jungen Lateiner mit der Fertigkeit in Anwendung der Regel die Einsicht in diese selbst parallel gehen. Fertigkeit ohne Einsicht ist blind, gerade wie das Wissen ohne entsprechendes Können eitel und werthlos ist; das rechte Mischungsverhältnis zwischen Unterweisung und Uebung ist aber nicht immer leicht zu treffen, wie die Geschichte der Pädagogik darthut. Vom gleichen Gesichtspunct aus wird der Lehrer auch alle seine Kraft und Gewandtheit aufbieten, um Einförmigkeit zu vermeiden und Abwechslung in die Uebungen zu bringen, damit der Schüler nicht in ein Geleise gebannt, sondern frei werde; deswegen wird er einen Gegenstand nicht gleich auf das erste mal erschöpfen wollen, damit er ihm später, wenn er wieder darauf zurückkommt, immer wieder eine neue Seite und ein neues Interesse abgewinnen könne. Um sodann die Selbstständigkeit des Schülers zu fördern, wird er bei der Leitung der Arbeit seine Beihülfe nur so weit eintreten lassen, als sie für den Schüler unentbehrlich ist; was derselbe selbst erreichen kann, darnach soll er sich strecken (vergl. d. Art. Beihülfe). Weiter wird der verständige Lehrer die Einübung lange genug fortsetzen oder wiederholen, um den Zweck, die Sicherheit, zu erreichen, aber nicht so lange, daß sich Ueberdruß und Langeweile bei den Schülern einstellt, und dabei zwischen den begabteren und den schwächeren die Diagonale zu treffen suchen. Weil aber ihm selbst der Gegenstand längst geläufig ist, so ist das Einüben ferner besonders eine Probe für seine Geduld. Hier ist eine Klippe, an welcher mancher sonst tüchtige Lehrer scheitert. Die Entwicklung und Erklärung einer Sache hat einen gewissen Reiz für ihn und er fühlt sich befriedigt, wenn ihm das kunstgemäß gelingt; bei der Leitung der Einübung aber tritt er selbst zurück und die Leistung des Schülers ist die Hauptsache. Fällt nun diese mangelhaft aus, so wird er leicht ärgerlich und verbrießlich, und es gehört Liebe und Geduld dazu, diese Regungen des natürlichen Menschen zu überwinden und in solchem Werktagdienst der Schule nicht lässig zu werden (vgl. d. Art. Elementarschule). Man wundert sich zuweilen bei einem Lehrer über seine ungenügenden Erfolge, wenn man doch seinen Unterricht als gut anerkennen muß, und er selbst beruft sich darauf, daß er die Sache, in welcher unbefriedigende Leistungen vorliegen, den Schülern oft genug gesagt habe; es mag wahr sein, aber er hat das richtig Entwickelte nicht lange und oft genug eingeübt, sei's daß er die Wichtigkeit dieses Theils der Didaxis nicht erkannt hat, oder daß ihm der Eifer, im Object des Unterrichts voranzukommen, die allererste Rücksicht, die auf das lernende Subject, in den Hintergrund drängt, oder daß ihm die Kraft der Selbstverleugnung und der demüthigen Liebe fehlt, deren Frucht eben die Geduld ist. Bei Lehrerprüfungen und Schulvisitationen lassen sich diese Eigenschaften nicht so leicht unmittelbar erkennen; da zeigt sich mehr, wie der Lehrer lehrt, als wie er einübt; aber die Producte lassen auch auf diesen Factor zurückschließen.

Ueber die Einübung im sittlichen Gebiet s. d. Artikel Gewöhnung.

R. A. Schmid.

Eisenlohr, Dr. Theodor. (Vgl. die Nekrologe im schwäbischen Mercur. 10. Oct. 1869 S. 2989 und im württemb. Schulwochenblatt 1869 Nro. 38—40.) — Unsere Encyclopädie ist im Lauf der Jahre alt genug geworden, um schon einem und dem andern ihrer geehrten Mitarbeiter ein Denkmal zu setzen; und wenn irgend einer, so ist Eisenlohr dessen werth, da er nicht nur in seiner amtlichen Stellung mit unermüdeter Treue, ja mit nie erkalteter Begeisterung für seinen und seiner Zöglinge Beruf, für die Hebung der Volksschule und des Lehrerstandes gearbeitet hat, sondern auch literarisch mit rastlosem Fleiß thätig gewesen ist, um die verschiedensten Seiten des gesammten Erziehungswesens zu beleuchten. Er war eine edle Natur, frei von den Unlauterkeiten, die sich grade auf diesem Gebiete so vielfach an große Worte heften; und wenn auch seine ideale Auffassung aller, selbst der kleinsten Angelegenheiten der Volksbildung nüchternen und bedächtigen Menschen hin und wieder allzu ideal erscheinen mochte, wenn auch vielleicht manche seiner Zöglinge die Idealität, in welcher er sie ihren Beruf anschauen lehrte, nicht richtig ins praktische Verhalten übersetzten: so steht er doch, das christliche Lebens-

und Erziehungsprincip allezeit festhaltend, weit ab von denen, welche die Schule, sei's aus schlechtverhehltem Standesdünkel, sei's aus tieferer, innerer Abneigung in die Stellung des Empörers gegen Kirche und Christenthum zu drängen sich mühen. Das Motiv, das ihn zu dem Bemühen trieb, die geistigen und leiblichen Zustände des Volkes emporzuheben und dem Stand der Volkslehrer eine würdige Stellung zu erringen, drücken wir am richtigsten mit den Worten aus: ihn jammerte des Volkes.

Eisenlohr ist geboren am 30. April 1805 zu Herrenberg, wo sein Vater Diaconus war; dieser bekleidete später das Amt eines Decans in Reutlingen und starb 1846 als Pfarrer in Kornwestheim. Der Sohn trat 1819 wohl vorbereitet in das niedere theologische Seminar in Maulbronn, 1823 in das Tübinger Stift. Unter den Freunden, mit denen er dort in näherem Umgange stand, war der treffliche, zwei Jahre ältere Chr. Fr. Wurm, der als Professor der Geschichte 1859 in Hamburg starb. Für Pädagogik hat er in jener Zeit noch keinerlei Anregung erhalten; es waren die theologischen Lehrfächer, in die er mit angestrengtestem Fleiß sich einarbeitete. Nach Beendigung der Universitätsjahre trat er 1828 die damals unter den schwäbischen Theologen übliche Reise nach dem Norden an, um zunächst die theologischen Größen Berlins zu hören; er dehnte jedoch seine Wanderung über Hamburg, wo er schon von Wurm empfangen wurde, nach Dänemark und dem südlichen Schweden aus. Einige Zeit nach seiner Rückkehr gieng er als Repetent nach Tübingen, von wo aus er 1833 als Diaconus nach Marbach am Neckar berufen wurde. Damals schloß er seine erste Ehe mit Auguste Feuerlein, der Tochter des Pfarrers in Wolfsschlügen, einer geistig äußerst belebten, ja genialen und dennoch liebenswürdigen Frau, deren Leben und Charakter nach ihrem 1857 erfolgten Tode von der Hand ihrer Freundin, der Frau Ottilie Wildermuth, eine würdige, auch für den ihr persönlich Fremden anziehende Darstellung gefunden hat (Auguste, ein Lebensbild. Stuttgart. Ab. Krabbe, 1858). „Mit all' ihrer Lebendigkeit“ — heißt es dort S. 42 — „gieng sie auf Eisenlohrs Ideen ein und brachte ihr eigenthümlich reiches Leben in jede, anscheinend trodene Aufgabe.“ Sie hat 1847 „Dorfgeschichten“ im Druck erscheinen lassen, die der württembergische Volkschriftenverein als Eigenthum ankaupte; sie selber sagte von diesen Geschichten (Auguste, S. 119): „Wenn ich meine Erzählungen mit andern vergleiche, so kommen sie mir vor, wie Bauersleute mit ungewischsten Stiefeln.“ — Für junge Männer von Eisenlohr's Art bieten die kleinen Diaconate, wie Marbach, den großen Vortheil, daß sie neben der gewissenhaften Erfüllung aller geistlichen Amtspflichten noch fattsam Muße gewähren zu Studien. Auf die Pädagogik und das Schulwesen leitete ihn zunächst das Nebenamt eines Dirigenten der regelmäßigen Schullehrerconferenzen, sowie die Inspection einer Volksschule und die Oberleitung einer schon von Bahnmaier daselbst gestifteten Industrieschule; und noch von dort aus trat er 1837 mit einigen Freunden (Bährer, Hauber, Märklin, Stockmayer) zu einem Verein zusammen, der durch eine Zeitschrift: „Blätter aus Süddeutschland für das Volks-Unterrichts- und Volksbildungswesen“ auf diesem Gebiet zu wirken suchte. Ebendasselbst hat er 1837 die württembergischen Volksschulgesetze für die Reyscher'sche Gesetzsammlung (als deren XI. Band) bearbeitet. Aber auch für kirchenrechtliche Studien hatte er schon früher ein Interesse gefaßt, daher ihm die Redaction der württembergischen Kirchengesetze übertragen worden war, die, von ihm mit einer vortrefflichen historischen Einleitung versehen, als VIII. und IX. Band derselben Sammlung 1834 und 35 erschienen sind. Neben diesen Arbeiten hielt er in Marbach Abendvorträge allgemein belehrender Art, um auch in dieser Weise seinen Gemeindegliedern zu nützen. Des Armenwesens nahm er sich dort ebenfalls treulich an; sein Organisationstalent hat sich damals schon auf diesem Gebiete bewiesen, indem es ihm gelang, den vorher maßlos betriebenen Kinderbettel völlig abzustellen und eine geordnete Armenhülfe in Gang zu bringen. Noch in Marbach machte er die persönliche Bekanntschaft des preussischen Schulraths Zeller; dieser schrieb ihm nachher einmal: „Ich, das alte, und Sie, das junge pädagogische Deutschland, werden ja doch miteinander der jungen Welt auf den Strumpf helfen.“ — Im J. 1838 erhielt er die Stelle des zweiten Diaconus in Tübingen, wo auch unter

umfangreicheren Amtsgeschäften seiner Arbeitskraft die erwünschte Muße nicht fehlte. Und diese wandte er nun vorzugsweise dem Schulwesen zu. Außer der mit seinem Amte verbundenen Inspection einer Knabenschule und der Leitung des eine große Zahl von Lehrern umfassenden Konferenzbezirks hat er ein Privatschullehrerseminar errichtet, dessen Hauptlehrer er war; ferner betheiligte er sich als thätigstes Mitglied an einem Verein, der mittelst freier Liebesgaben eine Rettungsanstalt für verwahrloste Kinder zu errichten unternahm, die nun seit 1839 in dem nahen Dorfe Lustnau unter dem Namen Sophienpflege besteht. Als nun 1843 das neue Schullehrerseminar in Nürtingen ins Leben trat, erkannte man ihn allgemein als den rechten Mann, dem dasselbe anzuvertrauen sei; es wurde am 13. Nov. d. J. mit 72 Zöglingen eröffnet. Was er dieser Anstalt gewesen ist, das hat sich im J. 1868 öffentlich an den Tag gelegt, als zum 25jährigen Jubiläum derselben, das er — obwohl nicht ohne große Anstrengung — noch mitfeierte, die alten Zöglinge zu Hunderten um ihn geschaart standen. Der Nekrolog im Schwäb. Merkur sagt darüber: „E. wollte in einfacher Feier seine alten Zöglinge um sich sammeln; aber ohne sein Zuthun gestaltete sich dieselbe zu einem großartigen Fest, und nicht leicht ist einem Manne an solchem Tage solcher Reichthum von Liebe und Dankbarkeit von nah und fern entgegengebracht worden, als ihm damals geschah.“ Die Fülle von Menschenliebe, die er in sich trug und die sich auch in der Stille als bereitwillige Hand in Hand mit der Gattin geübte Wohlthätigkeit erwies, hatten in erster Linie seine Zöglinge zu genießen. Wer so neidlos wie er jedes menschliche Glück mit andern theilt, so gerne sich freut mit den Fröhlichen, der hat immer auch den rechten Schlüssel zum Herzen der Jugend. Aber auch nach außen hatte er ein waches Auge; wenn irgend eine Frage auftauchte, die für Schule und Volksbildung von Bedeutung war, oder auch eine Tendenz offenbar wurde, die ihm verderblich schien, säumte er nicht, in Aufsätzen oder Flugschriften als beredter Anwalt alles dessen aufzutreten, was er für nothwendig oder erspriesslich achtete. Dahin gehören z. B. außer einer Reihe von Abhandlungen in den Blättern aus Süddeutschland die nachher im Druck erschienenen Festreden über „Die Volksschule und die Handarbeit“ (Stuttg. 1854); über „Die Volksschule und die Landwirthschaft“ (Stuttg. 1857); ferner sein „Sendschreiben an Herrn Diak. Barth über die erste Volksschulausstellung in Stuttgart“ (1861); sein „Votum über die Leitung der Volksschule“ (Stuttg. 1864), wozu hier noch das Correferat in Betreff einer anzuordnenden besondern pädagogischen Prüfung unständiger evangelischer Geistlicher für die künftige Volksschulaufsicht (vom März 1866) genannt werden mag. Daß unter diesen mannigfaltigen Aufgaben und Arbeiten dennoch seinem Hauptberuf nichts entgieng, verdankt er einer großen Geschäftsgewandtheit, unter deren Mangel bei andern so oft auch die bestgemeinte Amtsführung doch wesentlich zu leiden hat.

Als eine Episode seines Lebens sind die Jahre 1848 und 1849 nicht zu übergehen. Was damals als Freiheitsidee unklar genug in den Massen gährte, das fand bei einem Manne seiner Art, wie bei seiner Gattin, einen empfänglichen Boden. Wie man im Eisenlohr'schen Hause die Dinge ansah, das zeigt u. a. ein Brief der Frau aus jener Zeit (Auguste S. 137 f.), worin es heißt: „Nur ein Blinder kann gegenwärtig nicht sehen, daß die ganze Geschichte der Zeit einem verwirrten Garnstrang gleicht, welchen die Kinder, die ihn abhaspeln sollen, durch beständiges Unterscheifen immer mehr verwirren. Die Mutter der haspelnden Kinder aber sieht lächelnd zu, es ist die Vorsehung, welche bald den Knäuel zur Hand nehmen und die Zeit gut und schön abhaspeln wird, wenn sie auch den ungeschickten Kindern da und dort tüchtig auf die Hand schlägt.“ E. wurde, ohne daß er es suchte, von Stadt und Amt Nürtingen als Abgeordneter in die württembergische Ständeversammlung gewählt, wo er der Fortschrittspartei sich anschloß. Er machte aber, wie der genannte Nekrolog sagt, bald die Erfahrung, die seinen Idealismus namhaft abkühlte, daß die sogenannten Volksfreunde nicht immer die wirklichen Freunde des Volkes sind. Er hatte die damalige Bewegung nach seiner Weise im edelsten Sinn aufgefaßt und davon Gutes und Großes erwartet; aber die Organe der Demokratie, der gemeine, gehässige Egoismus, der dabei zu Tage kam, stimmte mit

seinen Idealen von christlicher Volksbildung schlecht zusammen. Eine Wirkung seiner Stellung in der zweiten Kammer war es, daß er noch 1850 zum ständischen Mitglied des Staatsgerichtshofs gewählt wurde. Sogar in das Frankfurter Parlament sandte man ihn im J. 1849 als Ersatzmann; er kam aber als solcher nur bis an die nördliche Grenze Badens, wo er schon auf das Rumpfparlament stieß, das eben unterwegs war, um Stuttgart mit seiner Anwesenheit in Verlegenheit zu bringen. Es war die Konsequenz seiner Natur, die Hoffnung, daß zuletzt doch auch per varios casus, per tota discrimina rerum der Gang der Dinge dazu führen müsse, Deutschland von dem unwürdigen Regiment des Bundestags und der Politik Metternichs zu befreien, was ihm, wie unserm Umland, nach seiner Meinung es als Pflicht auferlegte, diesen Schatten des Parlaments noch als eine Realität zu behandeln, obgleich auch er sich sagen mußte, daß für die sogenannte Reichsregentschaft und ihren Anhang die Treue solcher Männer eine nicht verdiente Ehre war. Nach dem Eintritt der Reaction hatte sich E. wegen seines politischen Verhaltens vor der Behörde zu verantworten, er that dies aber so würdig und ehrenhaft, daß er auch fortan in seiner Stellung und freien Wirksamkeit ungefährdet blieb. Wie sehr man höheren Orts seinen Werth erkannte, das wurde ihm 1867 durch Verleihung des Friedrichsordens, 1868 durch den Titel und Rang eines Oberschulraths kund gegeben, nachdem er schon früher zu verschiedenen Commissionen, namentlich zur Prüfung der Schulamtskandidaten, beigezogen und 1865 zum außerordentlichen Mitglied des evangelischen Consistoriums ernannt worden war, in welcher Eigenschaft er fortan bis auf wenige Tage vor seinem Tode allwöchentlich den Schulsitzen jenes Collegiums anwohnte. Indessen hatte ihn jener Zwischenabschnitt seines Lebens gründlich davon überzeugt, daß ein Lehr- und Aufsichtsamt, wie das seinige, sich mit der äußeren Unruhe und den Gemüthsregungen einer politischen Thätigkeit, zumal in solchen Zeiten, schlecht vertrage; er entsagte derselben gänzlich zum Wohl des Seminars, wie zu seinem eigenen, ohne daß er darum aufhörte, ein Patriot im besten Sinne des Wortes zu sein. Eine schöne Frucht dieser ruhigeren Zeit war schon 1852 seine Schrift: „Die Erziehungslehre Schleiermachers“, durch welche er denen, die diesem Manne überhaupt fern standen, was bei der Mehrzahl der Schulmänner der Fall war, den Gedankenreichtum des großen Theologen auch nach der Seite ihres Berufs hin aufzuschließen beabsichtigte. Man kann wohl sagen, daß, wie er selbst einst zu Schleiermachers Füßen gesessen, so auch der theologische Untergrund seiner pädagogischen Ueberzeugungen sich am meisten auf Schleiermacher stütze, was ihm eben die Möglichkeit gab, sich als Christ zu wissen, ohne irgend einem Fortschritt in Wissenschaft und Leben sich zu verschließen.

Die Grundsätze, nach welchen er als Seminarrector verfuhr, hat er selbst am deutlichsten ausgesprochen in der Rede, die er bei der erwähnten Jubelfeier des Seminars hielt. Wir heben daraus, als beste Charakteristik seines Wirkens, Folgendes hervor: „Welches waren unsere leitenden Grundsätze?“ fragt er. (S. d. Schrift; „Zur Feier des 25jährigen Bestandes des Schull. Sem. in N. am 1. Oct. 1868, Stuttgart bei Aue, S. 10.) „Unser Streben gieng vor allem dahin, in den uns anvertrauten Zöglingen ein lebendiges Gefühl und Bewußtsein von der Bedeutung und der innern Würde des Lehrerberufs zu wecken und zu nähren und im Zusammenhang damit ein Interesse an geistiger Arbeit und Regsamkeit hervorzurufen. Des Lehrers Thun muß eine Seele haben. Eben darum suchten wir auch ein tüchtiges und gründliches Wissen zu erzielen. Das Seminar hatte zwei Abwege zu meiden: den einen, in seinem Streben zu hoch zu greifen, den andern, die Aufgabe der Lehrerbildung zu niedrig zu stellen. . . . Wir haben nicht verkannt, daß der Lehrerberuf seine Weihe und seinen Segen empfängt nicht durchs Wissen, sondern durch eine tüchtige, christlich-sittliche Bildung. Diese haben wir aber nicht erstrebt durch strenge Zucht, durchs Halten auf unnöthig beengende Formen, durch ein mistrauisches, peinliches Regiment mit scharfen Zügeln, noch weniger durch Unterdrückung jugendlicher Heiterkeit und Munterkeit, sondern durch sorgsame Aufsicht und Bewahrung, durch Pflanzung eines Geistes der Offenheit, Geradheit und Frei-

müthigkeit, vor allem aber durch Pflege des geoffenbarten Wortes ewiger Wahrheit, in dem die höchsten Schätze menschlicher Weisheit verborgen sind und in dem wir nach seiner einfältigen, das Herz treffenden Gestalt die hellste Leuchte auf unsern Wegen und das kräftigste Erziehungsmittel offen und laut erkannten und erkennen." Sofort aber fragt er: Was haben wir erreicht? Das Resultat der Antwort ist (S. 14.): „Wir mangeln jeden Ruhms, den etwa der heutige Tag in Anspruch nehmen könnte, und bitten den Herrn: gehe nicht mit uns ins Gericht! Aber es soll ein Tag der Belebung neuer Hoffnung sein. Das eine, worauf wir diese Hoffnung bauen, ist der Gedanke, daß die Sache, der wir dienen, nicht unsre Sache, sondern die Sache eines Höheren ist. An diesen Gedanken aber reiht sich der Blick auf diese liebe Versammlung. Wie darf ich doch darin so viele wackere, treue Männer der Schule schauen, so viele strebende Kräfte, die durch Schwierigkeiten aller Art sich emporgearbeitet haben zu einer sie selbst und andere befriedigenden Stellung, Männer, denen zuzuschauen in ihrer täglichen stillen aber edlen Arbeit eine Lust ist, die eins mit ihrem Amte im Segen am geistigen Bau der Neuzeit arbeiten. Sie sind es, in denen wir die sicheren Unterpfänder einer schöneren Zukunft begrüßen u." Wir dürfen solchen Bekenntnissen gegenüber wohl fragen: ist das nicht eben der rechte christliche Idealismus, der jugendlich frisch das Beste anzustreben unternimmt und mit allem Ernste bei solcher Arbeit verharret, der sich dann nach einer Reihe von Jahren voll reicher Erfahrung die Augen nicht dagegen verschließt, wie weit er praktisch hinter seinen Zielen zurückgeblieben, der dieser Demüthigung still hält, aber nun, statt die Arme sinken zu lassen, vielmehr nur um so inniger die Hand Gottes ergreift und seine Hoffnung, daß aus der Saat, wenn auch langsam, doch sicher die Frucht erwachse, auf diesen setzt, dessen Sache er zu dienen sich bewußt ist? Die reale Wirkung solcher idealen Hoffnung ist aber bei tüchtigen Charakteren immer ein erneuter Ernst, eine frische Energie zur Berufsarbeit, und so hat Eisenlohr bei jenem Anlaß nicht nur die allgemeine, sittliche Aufgabe dem Lehrstand ans Herz gelegt, sondern auch specielle praktische Gebiete bezeichnet, auf welche die Thätigkeit desselben zunächst insbesondere sich richten soll; er nennt in dieser Beziehung die Muttersprache, in die sich die Lehrer immer mehr einleben sollen (S. 19); eben so sollen sie der Natur „einen liebenden Umgang und ihrer Erforschung eine eingehendere Hingabe widmen", nicht aber um dem Materialismus zu verfallen, sondern im Einklang mit dem Glauben „an den Segen einer treuen und demüthigen Arbeit im Dienste des göttlichen Erziehungsmeisters." Hiemit stimmt überein, daß er seine Grundsätze auch in der Form aussprach: Der Volksschulunterricht bedürfe eine volksthümliche, reale Unterlage, er müsse greifbare Resultate liefern, und es sei eine fortgesetzte Ausbildung der Methode dazu unentbehrlich.

Die einzige größere Schrift Eisenlohrs war merkwürdigerweise nicht etwa eine Pädagogik oder Schulmethodik, sondern eine biblisch-historische Arbeit: „Das Volk Israel unter der Herrschaft der Könige." Leipzig 1855, zwei Bände. Er folgte in der historischen Behandlung des Stoffes vornehmlich Ewald. Seine Absicht war aber eine doppelte: erstens zu zeigen, wie biblische und namentlich alttestamentliche Geschichte für unser Volk, auch für die Gebildeten, zu behandeln sei, wie das echt Menschliche, das in der hergebrachten Behandlung dem Göttlichen gegenüber nicht zu seinem Rechte komme, besser ins Licht gestellt werden müsse, um zumal das Alte Testament unserem Geschlecht wieder näher zu rücken und durch die darin enthaltene göttliche Wahrheit unser modernes Culturleben zu befruchten. Zugleich aber wollte er durch die Darstellung der nationalen Kraft Israels auch auf den nationalen Geist Deutschlands wirken; „soll die deutsche Nation", sagt er, „ihrer idealen Bestimmung unter den Völkern immer mehr inne werden, ich wüßte nicht, an was sich das Bewußtsein davon besser entzünden könnte, als an der Geschichte des jüdischen Volkes." Daß E. mit diesem Buche gerade nach dieser Seite hin Erfolg gehabt hätte, wagen wir nicht zu behaupten; es scheint keine besondere Beachtung gefunden zu haben.

Nicht lange durfte Eisenlohr jenen Festtag überleben; andauernde Kopfleiden veranlaßten ihn, im August 1869 auf kurze Zeit Urlaub zu einem ruhigen Aufenthalt zu

nehmen, den er bei einer in Zürich verheiratheten Tochter zu genießen dachte. Dort traf ihn ein Hirnschlag, der ihm augenblicklich das Bewußtsein raubte. Ohne daß das- selbe zurückgekehrt wäre, verschied er nach wenigen Tagen am 31. August; die Leiche wurde nach Nürtingen gebracht, um auf dem dortigen Friedhof beerdigt zu werden. Eine schöne Gedächtnisfeier knüpfte sich 3 Jahre später an ein Denkmal, das seine zahl- reichen Freunde und Verehrer gestiftet hatten; am 13. Nov. 1872 wurde seine Marmor- büste im großen Saal des Seminars enthüllt.

Der Tod seiner ersten Gattin 1857 ist oben schon erwähnt; 1860 verheirathete er sich mit Wilhelmine, Tochter des längst verstorbener Decans Denzel in Heilbronn; eine Verbindung, die ihm wie die erste auch für seinen Beruf dadurch zum Segen wurde, daß die Gattin nicht nur auf alle seine Interessen einging, sondern auch über die Nie- dergeschlagenheit, die als momentane Stimmung schon seit frühen Jahren den so hei- tern, lebensfrischen Mann heimsuchte, ihm immer glücklich hinüberzuhelfen verstand.

Palmer.

Eitelkeit. Gefallsucht. Puffsucht. Die Eitelkeit gehört zu dem Kreise von Fehlern, die sich um den Ehrtrieb herumlagern, ist aber vom edlen Ehrgefühl nur der Affe. Man nennt denjenigen eitel, der auf Eigenschaften und Güter, die an sich keinen sittlichen Werth haben, oder, auf den Schein wirklicher Vorzüge gestützt, sich selbst wohl- gefällt und sich in der Meinung, daß er auch andern wohlgefallen und von ihnen ge- schätzt oder bewundert werde, glücklich fühlt. Das Nichtige charakterisirt ihn, daher der Name: eitel = leer, nichtig.

Der eine ist auf äußere Güter (Rang und Stand, schöne Kleider und was man daran hängt, Kreuze, „die doch das Kreuz nicht decken“) oder auf körperliche Vorzüge und Fertigkeiten (Schönheit des Leibes oder einzelner Theile, Tanzen, Clavierspielen etc.) eitel, der andere auf geistige, namentlich solche, bei denen er zugleich sittlich verwerflich sein kann; auf Verstand, Wit, Kenntnisse; Beredtsamkeit; selbst der äußere Schein der Frömmigkeit kann Gegenstand der Eitelkeit werden. Wieder ein anderer will sogar durch Dinge, die entschiedene Fehler oder wenigstens eher zu tadeln als zu loben sind, durch zur Schau getragene Frivolität, Geringschätzung der Sitte, Nachlässigkeit im Aeußern die Aufmerksamkeit auf sich ziehen, weil er dadurch interessant wird und sich über die Vor- urtheile der gewöhnlichen Menschen erhaben zeigt (Diogenes). Das Bewußtsein wirk- licher Vorzüge dagegen, das freilich leicht das richtige Maß überschreitet, nennt man Stolz: dieser bedarf der fremden Anerkennung nicht, weshalb man wohl von jemand sagen kann, er sei zu stolz, um eitel zu sein. Die unbegründete hohe Meinung vom eigenen Werth heißt Einbildung oder, bei den höheren Graden, Dünkel. — Ueber seine Mängel sucht der Eitle sich und andere zu täuschen; seine häßliche Hautfarbe bemüht er sich durch Schminke, den unschönen Bau seiner Glieder durch die Kleidung, die Schwächen seines geistigen Vermögens durch allerlei betrügerische Mitteln zu verdecken. Er ge- fällt vor allem sich selbst, der Genuß des eigenen Werthes macht ihn vergnügt, die eigene Person zu betrachten, an der eigenen Vortrefflichkeit Auge und Herz zu weiden wird er nicht müde. Dieses Wohlgefallen an sich selbst wird nur bestärkt durch das fremde Lob, welches das Bild der eigenen Persönlichkeit zurückstrahlt und den Cultus der Selbstbespiegelung nährt. Deshalb ist es dem Eitlen nicht, wie dem Ehrliebenden, um wirkliche Ehre bei andern zu thun; er ist selbst von seinem Werthe so überzeugt, daß er mit den leeren Zeichen fremder Werthschätzung, an deren Echtheit er nicht zweifelt, mit dem was die conventionellen Formen der Höflichkeit mit sich bringen, ja oft schon mit dem Gedanken, daß er überhaupt beachtet werde, was ihm mit Bewunde- rung gleichbedeutend ist, sich begnügt. Er nimmt so sehr den Schein für das Wesen, daß auch das Lob und die Bewunderung von Unwissenden oder von solchen, die ihn nur zum Besten haben und ihn vielleicht für ihre eigennützigen Zwecke benützen wollen, ihn befriedigt.

So proteusartig die Eitelkeit in ihren Erscheinungsformen ist, so verschiedene Grade hat sie auch; zwischen dem, dessen ganzes Dichten und Trachten von ihr beherrscht wird,

und dem sonst wackeren Manne, der in irgend einer äußerlichen Beziehung eine Schwäche dieser Art an sich hat, giebt es viele Zwischenstufen. Darum erstreckt sich auch ihr Scepter gar weit, über jeden Stand und jede Bildungsstufe, jedes Alter und Geschlecht. Es giebt alte und junge Gecken, es giebt Knaben und Jünglinge, die eben so gern vor dem Spiegel stehen, als Mädchen. Die Mütter sagen sogar, im Punct des Anzugs seien die Söhne schwerer zu behandeln als die Töchter, weshalb Goethe rath, man solle die Knaben uniformiren und nur bei den Mädchen den individuellen Geschmack berücksichtigen. Ueberall aber ist die Eitelkeit ein Fehler, der den Menschen nicht nur lächerlich macht, sondern auch seinen sittlichen Werth und Gehalt vermindert und, wo sie höhere Grade erreicht, vernichtet.

Es geht aus dem Bisherigen hervor, daß falsche Selbstliebe und unrichtige Werthurtheile theils über das eigene Subject und was an ihm ist, theils über das Lob anderer die beiden Hauptbestandtheile der Eitelkeit sind. Hieraus ergeben sich die wichtigsten Regeln für den Erzieher: Das beste Mittel gegen die falsche Selbstliebe in den Kindern besteht darin, daß aufrichtiges Wohlwollen, aufopfernde, thätige Liebe und Empfänglichkeit für alle höheren Interessen, also vor allem herzliche Frömmigkeit in dem Kreise herrsche, dem sie angehören; in diesem Geiste liegt eine Macht, die mehr wirkt, als jedes symptomatische Verfahren, sowie umgekehrt der Einfluß einer auf eitle Dinge gerichteten Umgebung, puffsüchtiger Mitschülerinnen u. auch für eine weise Erziehung schwer zu überwinden ist. Unter sittlich lauterer Menschen heranwachsend kann der Zögling am ehesten gegen die Eigenliebe in seinem Innern streng sein lernen, so daß er unlautere Motive als solche erkennt und bekämpft. — Die Urtheile über den Werth der Dinge wird der Zögling ebenfalls besser aus der Handlungsweise des Erziehers entnehmen und sich aneignen, als aus seinen Belehrungen; doch sind in weiser Beschränkung auch diese nicht überflüssig. Es ist gut, wenn der Erzieher dem Zögling, besonders bei sich darbietenden Gelegenheiten und an vorkommenden Beispielen, aber ohne persönliche Anzüglichkeiten zeigt, was für Eigenschaften den Menschen wirklich zieren und welche gar keinen oder einen nur untergeordneten Werth haben; er thut wohl daran, wenn er es dem Kinde lebhaft vor die Seele stellt, daß Gott das Herz ansieht und nicht das, was vor Augen ist, daß nur köstlich vor ihm ist „der verborgene Mensch des Herzens unverrückt mit sanftem und stillem Geist“, daß sein bestes Thun weit hinter dem Sollen zurückbleibt und das wirklich Gute daran nicht sein Verdienst ist, wenn er in Bezug auf die Handlungen der Menschen den Blick des Zöglings von der Oberfläche auf das Innere, von der Schale auf den Kern lenkt, dabei aber auch über löbliche Eigenschaften von geringerem Werthe gerecht und billig urtheilt, damit seine Warnung vor Ueberschätzung derselben bei dem Zögling leichteren Eingang finde (vergl. auch den Art. Bescheidenheit). Ein richtiges Urtheil über den Werth der Dinge wird auch dadurch befördert, wenn der Zögling frühe zu ernstern Beschäftigungen angehalten und Sinn und Streben auf edle Zwecke gerichtet wird, gerade wie es ihn andererseits zu falschen Werthurtheilen und damit zur Eitelkeit verleitet, wenn er die Kindheit und Jugend vertändeln darf, statt sich in anstrengender Arbeit nach hohen Zielen zu strecken. Gründlich wird aber auch dieser Fehler nur in dem Grad gehoben, wie mit dem Herzen des Menschen, das der Hauptsitz der Eitelkeit ist, jene durchgreifende Veränderung vor sich geht, durch die er ein neuer Mensch wird, ein Proceß, den die Erziehung wohl befördern, aber nicht allein herbeiführen kann.

Wenn nun aber die Eltern selbst die schöne Figur, das neue Kleid, den witzigen Einfall des Kindes bewundern, wenn sie es anhalten, seine Künste vor andern Leuten zur Schau zu stellen, die sich vielleicht beeifern, sie schon den eiteln Eltern zu Lieb zu bewundern, wenn sie ihr Kind vor dem thörichten Lob der Ungebildeten, der erwachsenen und der gleichaltrigen, nicht zu bewahren suchen, und wenn sie von frühe auf durch die Wahl des Anzugs ein Modeäffchen aus ihm machen; wenn unbesonnene Lehrer ihren bevorzugten Schülern schmeicheln und sie bei der Prüfung, vor angesehenen Fremden u. paradien lassen; wenn die Erwachsenen überhaupt, anstatt das eitle Kind, das ihre

Aufmerksamkeit auf sich ziehen will, scheinbar unbemerkt zu lassen, den Kindern schön thun und nicht in deren Gegenwart ihre Worte mit verdoppelter Gewissenhaftigkeit abwägen, — dann ist es nicht zu verwundern, wenn die Saat der Eitelkeit üppig aufschießt.

Der Eitle macht sich andern Menschen nicht nur durch seine Ansprüche oft unangenehm, sondern gewöhnlich auch lächerlich; aber dieser Seite des Fehlers gegenüber muß der Erzieher behutsam sein. Nichts verlegt, verbittert, entfremdet mehr, als Spott von Seiten des Mächtigeren; der Zögling hat das Gefühl, daß der Erzieher die Ueberlegenheit seiner Stellung mißbrauche, und glaubt sich um so mehr berechtigt, den bestraften Fehler bei sich zu vertheidigen und festzuhalten; nur dann etwa kann die Ironie noch günstig wirken, wenn das ihr beigemischte Ingrediens des Wohlwollens vorschlägt. Spott von Mitschülern dagegen ist sehr oft eine heilsame Arznei.

Mit der Eitelkeit verwandt ist die Gefallsucht. Der Wunsch, einen angenehmen Eindruck auf andere zu machen, ist natürlich und niemand zu verargen; zum Fehler, zur Gefallsucht wird er erst, wenn er zum herrschenden Motiv des Handelns wird, so daß der Mensch die äußeren Vorzüge, welche zu gefallen pflegen, allzu hoch schätzt und zwischen den Personen, welchen er gefallen will, nicht den rechten Unterschied mehr macht. Ein Mädchen, das es darauf anlegt, durch ihre äußeren Vorzüge und zwar besonders Personen männlichen Geschlechts zu gefallen, (d. h. eine Kokette, nur daß diese mit dem, den sie in ihrem Reize hat, auch noch ihr Spiel treibt) ist meistens schon ein eitles Kind gewesen; mit der wahrhaften Liebenswürdigkeit ist es jedenfalls aus. Am schlimmsten aber ist es, die Aufmerksamkeit und das Wohlgefallen anderer mit Dingen auf sich ziehen zu wollen, die ihren Werth in sich haben; „immerhin, sagt Jean Paul, wolle ein Mädchen mit Leib und Putz gefallen, nur nicht etwa mit heiligen Empfindungen.“ Wer solche Dinge an Kindern lobt, der macht „die bewußtlose Grazie des Seelentons, der Miene, der Empfindung durch das Benennen und Beloben auf immer zur bewußten d. h. zur getödteten.“

Eine Tochter der Eitelkeit ist die Putzsucht, die sich leider nicht bloß bei Mädchen findet. Eben in Rücksicht auf den Anzug hört man die Eitelkeit oft entschuldigen und sagen, ein Mädchen müsse in einem gewissen Grade eitel sein, sonst werde sie unordentlich, schlampig oder gar unreinlich. Daran ist nur soviel wahr: ein reger Sinn für das Schöne, Anmuthige, Geschmackvolle, für Ordnung, Sauberkeit und Sitte steht dem Mädchen, der Jungfrau nicht nur wohl an, sondern ist ihr nothwendig, wenn sie ihren Beruf ganz erfüllen will, und es wäre zu tadeln, wenn es ihr je gleichgültig wäre, welchen Eindruck sie durch ihre äußere Erscheinung macht; aber das ist noch nicht Eitelkeit, wenn wir anders ihr Wesen oben richtig bestimmt haben. Es soll sich jeder hüten, durch sein Aeußeres aufzufallen: auch hinter die Verachtung der Mode kann sich Eitelkeit verstecken, und Kant hat nicht Unrecht: „es ist besser, ein Narr in der Mode, als ein Narr außer der Mode zu sein.“ Putzsucht aber ist es, wenn man einen großen Werth auf schöne Kleider und Schmucksachen legt und leidenschaftlich bemüht ist, sich damit in den eigenen oder anderer Leute Augen einen Vorzug zu verschaffen, was gewöhnlich mit Mangel an gutem Geschmack verbunden und seltsamerweise mit anderweitiger Unordentlichkeit in äußeren Dingen vereinbar ist. Da die sogenannte gebildete Welt sich in diesen Angelegenheiten immer noch der Dictatur der Pariser Schneider und Putzmacherinnen unterwirft, so ist die Putznärrin regelmäßig auch eine Modenärrin, die mit Aufopferung der Rücksicht auf das Bequeme und das wahrhaft Schöne, ja selbst auf die Gesundheit die monströsesten, auch den wohlgestalteten Körper entstellenden Moden mitmacht. In dieser Beziehung hatten Rousseau und die Philanthropen Recht, als sie der unsinnigen Kleidung der Kinder den Krieg erklärten und von ihren Anstalten aus für Verbreitung einer einfachen naturgemäßen Tracht wirkten. Aber es gehört eine gewisse Selbständigkeit des Urtheils und des Willens dazu, gegen den Strom zu schwimmen; Institute und Verabredungen zwischen den Eltern können die Sache erleichtern:

R. A. Schmid.

Elementarbücher. Es liegt in der Natur des Lehrens und des Lernens, daß der Lehrer und der Schüler vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichten zum Schwierigen, von der Grundlage zum Auf- und Ausbau, von dem Anfänglichen zu dem Abgeleiteten und Erweiterten übergehen, jener mit klarem Bewußtsein und bestimmter Kenntnis des Zieles, zu dem er hinleiten will, dieser mit dem Vertrauen, daß er auf zweckmäßige Weise demselben werde nahe gebracht werden. Wie bei allem menschlichen Thun die Werkzeuge jedesmal dem Zwecke, welchen man vor Augen hat, angemessen eingerichtet und demnach einer naturgemäßen Abwechslung unterworfen sein müssen, wenn das Werk gefördert werden soll, so muß auch bei jeder wissenschaftlichen Thätigkeit eine Verschiedenheit in Betreff der Mittel stattfinden, damit dieselbe auf den einzelnen Stufen, die sie zu durchlaufen und zu übersteigen hat, ihrer Bestimmung gemäß ausgeführt werden könne. Nur wer zunächst geübt worden ist, unter einsichtsvoller Leitung und Obhut behutsam und schrittweise im Reiche der Erkenntnis sich zu bewegen, nur der wird allmählich die erforderlichen Kräfte gewinnen, um selbständig und rasch fortzuschreiten und andern zum Führer zu dienen.

Die Anfänge oder Elemente jeglicher Wissenschaft bieten dem Lernenden Hindernisse dar, die verhältnismäßig schwieriger zu überwinden sind, als die, welche beim weiteren Vordringen sich erheben.*) Daher ist es sehr erklärlich, daß derjenige, welcher einen andern in diese Elemente einzuführen beabsichtigt, sich bestrebt, Mittel und Werkzeuge herbeizuschaffen, welche die ersten Schritte auf der eröffneten Bahn erleichtern. In diesem Bestreben liegt der Grund zur Anfertigung von Elementarbüchern, durch die man dem Lernenden über die ersten und hauptsächlichsten Schwierigkeiten hinwegzuhelfen bemüht ist.

Das Elementarbuch, welches dem Unterricht in fremden Sprachen dienen soll, kann nur auf den unteren Stufen desselben Anwendung finden; ist es demnach leicht anzugeben, wo sein Gebrauch anfangen soll, nämlich auf der untersten Stufe des zu erlernenden Gegenstandes, so ist es schwieriger zu bestimmen, wo er aufzuhören habe. Je nach der Verschiedenheit des Gegenstandes, dem es dienen soll, je nach dem Standpunkte, welcher diesem in dem Lehrplan einer Schule angewiesen ist, je nach dem Grade der geistigen Entwicklung, welchen die Schüler erreicht haben, muß das Elementarbuch längere oder kürzere Zeit beibehalten werden. Diejenigen Sprachen, deren Unterricht bei schon mehr gereiften Kräften der Schüler begonnen wird, werden diese bei den Elementen kürzere Zeit zu verweilen nöthigen, als die, mit welchen man sie sogleich bei dem Betreten der untersten Schulstufe beschäftigt. Höchstens daher bis auf die mittlere Stufe darf das Elementarbuch die Schüler begleiten, darüber hinaus muß ihnen die Gelegenheit zu tieferem Eindringen in den Geist dessen, was man ihnen zu erlernen bietet, gewährt werden: man muß an sie das Verlangen stellen, daß sie den innern Zusammenhang der Lehren aufzufassen suchen, daß sie statt der Erscheinung den Gründen, welche hinter derselben liegen, nachgehen, daß sie nicht bloß das Was aufnehmen, sondern auch das Wie und das Warum erforschen.

Es ist das Eigenthümliche des Elementarbuches, daß es die Gegenstände, die es enthält, nicht in einer wissenschaftlich belehrenden und erläuternden Weise darstellt, sondern daß es so zu sagen die nackten Facta ohne deren Ursachen und Gründe aufführt. Seine Aufgabe ist es, Anforderungen von zweierlei Art gerecht zu werden. Einerseits muß es auf wissenschaftlichem Grund und Boden errichtet sein, andererseits muß es dem praktischen Nutzen dienen. Fallen diese von einander verschiedenen Anforderungen, freilich unter einem höheren Gesichtspunkte aufgefaßt, zusammen, so ist doch jede von ihnen an und für sich betrachtet von so hoher Bedeutung, daß es erklärlich ist, wenn man sogar sie nicht selten mit einer gewissen Einseitigkeit ins Auge gefaßt hat. Es ist von dem Elementarbuch zu fordern, daß es mit seinen Wurzeln in dem reinen Boden wissenschaftlicher Forschung stehe, daß es ganz und gar mit dem dorthier gezogenen Nahrungs-

*) Ueber den Begriff des Elementarischen vgl. folgenden Artikel.

stoff erfüllt sei. Wir besitzen gerade darum eine so große Menge verwerflicher Elementarbücher, weil ihre Verfasser den innern geistigen Gehalt des Gegenstandes nicht ergriffen haben, weil sie der Meinung gewesen sind, sie genügten den Anforderungen, wenn sie aus irgend einer Anzahl umfassenderer Bücher eine Art Auszug veranstalteten. Das für den Elementarunterricht bestimmte Buch muß so beschaffen sein, daß, wenn später der Schüler in den Gegenstand tiefer eindringt, er nicht etwa genöthigt ist, den Inhalt, den er auf der Elementarstufe erlernt hat, umzugestalten und neu zu bilden, sondern nur zu erweitern und das in ihm lückenhaft Gebliebene auszufüllen und zu vervollständigen. Dies wird aber nur dann geschehen können, wenn die Grundlage des Buches eine wissenschaftliche ist. Soll auf dieser Grundlage nun ein brauchbares Gebäude errichtet werden, so ist es nothwendig, daß bei der Ausführung im einzelnen die Rücksicht auf den praktischen Zweck des Buches vorwalte. Wie weit in dieser Hinsicht zu gehen ist, läßt sich nicht immer durch bestimmte Vorschriften festsetzen; der Tact, das Gefühl für das dem Zwecke und den Umständen Förderliche, die Beachtung der Eigenthümlichkeit des Zieles, zu dem man hingelangen will, müssen entscheiden. Es handelt sich hier nicht um absolute Belehrung und Vollenbung auf dem Gebiete eines Gegenstandes, der sich selbst Zweck ist, sondern ein in sich abgeschlossener Theil eines großen Ganzen soll in die ihm angemessenen Grenzen gewiesen, und es soll das Mittel für dereinstige weitere Ausbildung gewonnen werden; nach dieser Bestimmung hat sich das Maß und der Umfang für das, was zu erlernen ist, zu richten.

Ist es nun aber auch gerade wegen dieser Beziehung der wissenschaftlichen Seite zu der des praktischen Nutzens nicht thunlich, in fest begrenzten Zügen den Umfang anzugeben, welcher einem Elementarbuch zuzuweisen ist, so lassen sich doch besondere Eigenschaften hervorheben, die an einem derartigen für den sprachlichen Unterricht bestimmten Buche vorhanden sein müssen, wenn es seinem Zwecke entsprechen soll. Und zwar wird man bei der Andeutung der Hauptpunkte nicht umhin können, zu bedenken zu geben, daß diese Eigenschaften entweder allen oder einzelnen der verschiedenen Arten von Elementarbüchern der genannten Gattungen zukommen werden; denn diese Bücher sind, um die wichtigsten Arten zu bezeichnen, entweder Elementargrammatiken oder Elementarbücher zum Uebersetzen, sei es aus der Sprache, die erlernt werden soll, sei es in dieselbe, oder solche, die zur Erfassung des Vocabel- und des Phrasenstoffes einer Sprache bestimmt sind.

Die hauptsächlichsten Eigenschaften, welche für Elementarbücher erfordert werden, sind Schärfe, Bestimmtheit, Kürze. Die einzuprägenden Regeln müssen vermöge genauer und knapper Fassung leicht erlernt werden können, dabei dürfen sie aber nicht so zugefügt und geschraubt sein, daß es Schwierigkeit macht, ihren Sinn zu verstehen. Ein nicht ungewöhnlicher Fehler wird dadurch begangen, daß man sich bemüht, in eine Regel zu viel Stoff hineinzuzwängen und dasjenige, was verständlicher als besondere Ausnahme hätte aufgeführt werden sollen, bereits durch die Regel zu umfassen. Die Kürze und Schärfe des Ausdrucks muß mit Klarheit verbunden sein. Auch darin muß eine zweckmäßige Kürze herrschen, daß Gegenstände bei Seite gelassen werden, die auf der Unterrichtsstufe, welcher das Elementarbuch dienen soll, gar nicht oder höchst selten in Anwendung kommen. Wie oft werden die Schüler mit Einzelheiten geplagt, die ihnen niemals oder höchstens in späterer Zeit einmal gelegentlich werden von Nutzen sein können. Es ist nicht Aufgabe der Elementarbücher ein gegebenes Gebiet vollständig zu durchmessen, sondern die wichtigsten Erscheinungen, die sich auf ihm vorfinden, hervorzuheben. Eine geschickte Concentration ist auch hier fruchtbar und erfolgreich; faßt man sie sorgfältig ins Auge, so vermeidet man den noch allzu oft vorkommenden Fehler, daß die einzelnen Theile eines und desselben Gegenstandes an verschiedenen Orten des Lehrbuches durchgenommen werden und somit die Harmonie des Ganzen gestört wird. — Ferner: der Stoff muß in systematischer Weise geordnet sein. Die Geschichte der Pädagogik, besonders der letzten Jahrhunderte, zeigt einen merkwürdigen Streit der Principien, der auch in Betreff der Elementarbücherfrage von der höchsten Bedeutung und

der nachhaltigsten Wirkung gewesen ist; er liegt in dem Gegensatz der Berücksichtigung dessen, was man den praktischen Nutzen genannt hat, gegen die systematische Behandlung des Unterrichts. Und doch, wo diese letztere nicht beobachtet, ja sogar absichtlich vernachlässigt und mit Geringschätzung beseitigt wird, da kann selbst auf der untern Lehrstufe die erforderliche Sicherheit in den Kenntnissen nicht erreicht werden; es ist wohl möglich, daß der Schüler gewisse Einzelheiten schneller und geschickter aufnimmt, aber der Ueberblick über das Ganze und die Festigkeit im Vereinigen des Zusammengehörigen und Gleichartigen muß nothwendigerweise fehlen. Daher ist es erforderlich, daß die Gegenstände der Belehrung untereinander im innern Zusammenhang stehen, daß nichts gelegentlich und ohne sichere Grundlegung mitgetheilt werde, daß ein stetiger Fortschritt von dem leicht Faßlichen zu dem Schweren stattfinde, daß die einzelnen Theile des zu Erlernenden nicht willkürlich aus einander gerissen werden. So oft man auch versucht hat, von der systematischen Anordnung abzuweichen und durch Combinationen, so geschickt sie auch erfunden sein mochten, das von einander Entlegene zusammenzufügen, immer hat sich, wie die Erfahrung gelehrt, ein derartiges Verfahren selbst bestraft. Die Sicherheit in den Kenntnissen, das wesentliche Ziel, auf welches man hinarbeiten muß, ist immer ausgeblieben.

Eine Frage von großer Bedeutung bei der Anwendung von Elementarbüchern für den Sprachunterricht ist die, welche die Zahl der zu gleicher Zeit zu benützendenden Bücher dieser Art betrifft. Soll dem Schüler nur ein Buch in die Hand gegeben werden, durch welches er eine bestimmte Zeit lang einzig und allein belehrt wird, oder ist es zu billigen, wenn der Stoff auf mehrere Bücher vertheilt ihm dargeboten wird? Man wird gut thun, wenn man die verschiedenen Stufen, auf welchen das Elementarbuch angewandt wird, von einander trennt. Auf der untern Elementarstufe ist es durchaus zweckmäßig, daß in einem Buche der ja an und für sich selbst nicht reichliche Stoff vereinigt sei, daß also alles, was aus der Grammatik zu erlernen, alles, was für die Uebersetzung aus der fremden Sprache und in dieselbe, was für die Erwerbung eines ausreichenden Wortschatzes erforderlich ist, in geschickter Verbindung dem Schüler nahe gebracht werde. Aber sobald dieser ein wenig weiter vorschreitet, leitet ihn ein ihm selbst unbewußter, für den Lehrer aber sorgfältig zu beachtender Trieb dahin, sich aus der nicht gehörig gesonderten und gegliederten Masse das innerlich Zusammengehörige zu recht zu legen und, wenn man ihm nicht behülflich ist, sich gleichsam selbst seine eigenen Elementarbücher aus dem einen, das er in der Hand hat, zu bilden. Darum ist es für die obere Elementarstufe zu empfehlen, daß eine systematische, in Kürze und Uebersichtlichkeit leicht zu handhabende Grammatik, außerdem aber ein passendes Übungsbuch dem Schüler gegeben werde, welches bei gleichfalls systematischem Vorwärtsschreiten einen wohlgefälligen Stoff zu den Uebersetzungsübungen ebenso wie den mit ihm in engster Verbindung stehenden Vocabelschatz darreicht. Die Uebersetzungsstücke müssen so früh als möglich sich von der fast ertödtenden Einerleiheit und Langweiligkeit entfernen, die meistens in den einzelnen zum Uebersetzen bereiteten Sätzen liegt, welche zum Theil auch noch sehr leicht eine gewisse Mitleidlichkeit erzeugen. Auf der untern Stufe freilich wird man höchstens in der letzten Zeit, welche die Schüler auf ihr zubringen, bereits etwas umfassenderes als einzelne Sätze geben können. Bei den Uebersetzungsübungen ist besonders auch darauf zu achten, daß sie genau den in der Grammatik durchgenommenen Pensen entsprechen, damit die Schüler es nur mit Gegenständen zu thun haben, deren Verständnis von ihnen gefordert werden kann, und damit nicht die Nothwendigkeit eintrete, vieles, was ihnen unbekannt sein muß, in Anmerkungen und Erklärungen zu erläutern, eine Nothwendigkeit, welche manche in anderer Beziehung vortreffliche Bücher in einem weniger günstigen Lichte erscheinen läßt.

Wie sehr die systematische Einprägung des Lehrstoffes die Hauptaufgabe des Elementarbuchs ist, beweisen sogar wider Erwarten gewisse sehr bedeutende Erscheinungen auf dem Gebiete der pädagogischen Literatur, die in absichtlicher Vermeidung des Systems, ja selbst in entschiedener Feindseligkeit gegen dasselbe eine scheinbare Systemlosigkeit

zur Schau tragen, aber freilich nicht umhin können vorauszusetzen, daß der Lehrer oder wenigstens der Verfasser des Lehrbuchs im Besitz des Systems sei, und die nur verlangen, es solle der Schüler auf einem andern als dem systematischen Wege dahin geführt werden, daß er am Ende des Unterrichts das ganze System in sich aufgenommen habe. Indem es nun aber vor allem auf systematische Belehrung vermittelt des Elementarbuchs ankommt, ist es nothwendig, daß ihm jeglicher willkürliche, ja fremdartige Bestandtheil fern bleibe; es muß eine sorgfältig angelegte Stufenfolge in dem zu Erlernenden vorhanden sein, durch welche der Schüler nach einem bestimmten Plane zu dem Ziele, das dem Lehrer von Anfang an klar vor Augen liegen muß, geleitet werde. Da also, wo das Elementarbuch anzuwenden ist, kann die Chrestomathie nicht die ihr geeignete Stätte finden. Diese hat andere Zwecke zu erfüllen: das systematische Element, dem jenes huldigt, ist ihr fremd; sie soll nicht bloß der formalen Seite des Unterrichts dienen, sondern auch, und zwar sehr wesentlich, zur Förderung des materiellen Theiles desselben beitragen; der Stoff, den sie dem Schüler darreicht, ist nach ganz andern Grundsätzen zu ordnen, als die sind, die für das Elementarbuch gelten. Da wo die Chrestomathie dem formalen Sprachunterricht dient, thut sie dies nicht sowohl in ihrer Eigenschaft als Chrestomathie, sondern weil sie einen mehr oder minder geeigneten Stoff für das Uebersetzen gewährt. Ihr Inhalt wird ebenso wie der des Elementarbuchs benützt werden können und müssen, damit durch ihn der Schüler in der Grammatik geübt und befestigt werde; aber dies geschieht, weil sie überhaupt einen für das Uebersetzen dienlichen Stoff enthält, ihr eigentlicher Zweck ist, irgend wie interessante und wissenschaftliche Gegenstände in wo möglich anregender und fördernder Abwechslung zur Kenntniß der Schüler zu bringen. So ist die Hauptbedeutung der Chrestomathie eine reale oder materielle; das Elementarbuch kann und wird diese Seite auch haben, aber der Zweck, um dessen willen es benützt wird, ist ein formaler. Um es kurz zu sagen: in der Zusammenstellung des Stoffes waltet bei der Chrestomathie der Zufall, höchstens die äußere Zweckmäßigkeit, bei dem Elementarbuch das System, die innere Zweckmäßigkeit vor. Soll das Gebiet beider näher bestimmt werden, so muß das Elementarbuch jeglicher Art auf der untern Stufe, so muß das grammatische Elementarbuch außerdem noch auf der obern einzig und allein im Gebrauch sein; so kann für die Lectüre die Chrestomathie allenfalls neben dem Elementarbuch auch schon auf der obern Stufe benützt werden; so ist nicht gut, weiter hinauf der Lectüre noch ein Elementarbuch zu Grunde zu legen, sondern, will man einmal eine Chrestomathie und nicht, was auf jeden Fall vorzuziehen ist, die Schriftsteller selbst dem Schüler in die Hand geben, so kann hier die Chrestomathie in Anwendung kommen (vergl. übrigens den Art. Chrestomathie für moderne Sprachen; als Mitherausgeber einer griechischen Chrestomathie bin ich anderer Meinung. Schmid).

Der heut zu Tage über alles Maß hinaus angeschwollene Strom der Elementarbücherliteratur ist so stark angewachsen, besonders in Folge des Strebens unserer Zeit wie jegliche Art von Erwerb, so auch die Aneignung von Kenntnissen leicht und bequem zu vermitteln. Da es nun in der Bestimmung des Elementarbuches liegt, die Anfänge der zu erlernenden Gegenstände zugänglich und faßlich zu machen, so trifft die vorherrschende Richtung der Zeit gerade auf diesem Gebiete einen ihr ungemein angemessenen Boden. Hierzu kommt noch ein Umstand. Die wissenschaftliche Thätigkeit etwa der letzten zwei Menschenalter hat vor allem das Charakteristische, daß sie in die Anfänge und Gründe der Gegenstände ihres Forschens mit großer Vorliebe eindringt, gewissermaßen das Elementare, auf dem sie beruhen, zu ermitteln sucht und erst dann ihre Aufgabe gelöst zu haben meint, wenn sie die verborgensten Beziehungen ergriffen und aufgedeckt hat. Andererseits läßt sich nicht verkennen, daß immer mehr die Neigung sich geltend macht, das irgendwie Gewonnene zu verwerthen und zum praktischen Gebrauch zu verwenden, das Wissenswerthe nicht um seiner selbst willen in stiller Genügsamkeit zu ergreifen, sondern ihm um des Nutzens willen nachzugehen, den es zu gewähren vermag.

Alle diese Umstände haben darauf eingewirkt, die verschiedenen Richtungen zu be-

stimmen, nach denen hin sich gegenwärtig die Verfasser von Elementarbüchern bewegen. Im Folgenden sollen die bedeutendsten dieser Richtungen bezeichnet werden.

1. Die Elementarbücher von streng wissenschaftlicher Form. Die Verfasser derselben gehen von dem Gedanken aus, daß man, um einen Gegenstand in seiner Gesamtheit zu erfassen, ihn in seinen hauptsächlichsten Verhältnissen und Beziehungen kennen lernen muß, sie glauben daher, ihn nur dadurch verständlich machen zu können, daß sie in kurzgefaßter Belehrung zunächst seine einfachsten Bestandtheile dem Schüler vorführen, an diese die schwierigeren und inhaltreicheren Gestaltungen anreihen, dann die Einwirkung der bis dahin einzeln für sich betrachteten Theile auf einander hervorheben und so allmählich auch die verwickeltesten und charakteristischsten Erscheinungen erkennen lassen, in denen sich die eigenthümliche Beschaffenheit des Gegenstandes vor allem offenbart. Da dies im großen und ganzen der Gang ist, den jede streng wissenschaftliche Darstellung nehmen muß, um Klarheit und Verständnis zu bewirken, so wird auch durch das streng wissenschaftlich gehaltene Elementarbuch der Schüler angehalten, die Belehrungen in logischer, systematischer Folge aufzunehmen. Es wird hiebei nicht Rücksicht darauf genommen, ob etwa für den praktischen Nutzen es förderlicher sein würde, wenn man irgend einen Abschnitt, dem der systematischen Anordnung gemäß seine Stelle später angewiesen werden muß, bereits früher behandeln wollte: die Beachtung des praktischen Nutzens wird dem Lehrer überlassen, der ihm nachgehen mag, wenn er anders es mit seinem Gewissen vereinigen kann, um eines äußeren Zweckes willen sich dem strengen Gebote der wissenschaftlichen Consequenz zu entziehen. Ebenso wird die Wahl der Mittel, durch welche der Lehrstoff eingeprägt werden kann, der freien Bestimmung des Lehrers anheimgegeben; seine Sache ist es, sich dieselben entweder durch ein neben dem Elementarlehrbuch noch zu benützendes elementares Übungsbuch oder durch Angaben, welche die Schüler von ihm erhalten, selbst zu bereiten. Die meisten Elementarbücher dieser Art machen den Eindruck, als seien sie Auszüge aus größeren selbständigen wissenschaftlichen Werken, oder als habe man sie auf Grund derselben ausgearbeitet; zum großen Theil ist dies auch in der That der Fall. Da diese Art von Lehrbüchern durchaus nur auf den einen Zweck, den der Anleitung in wissenschaftlicher Form Rücksicht nimmt, so achtet sie nicht darauf, daß hinsichtlich der für den Schüler zu befriedigenden Bedürfnisse ein großer Unterschied vorhanden ist in dem Falle, daß der Unterricht durch einen Lehrer erteilt wird, und in dem, daß ihn jemand sich mit Hilfe des Elementarbuches selbst zu verschaffen beabsichtigt; noch weniger macht sie den Anspruch, allen Bedürfnissen zu entsprechen, die sich geltend machen können. Es ist charakteristisch für sie, daß ihre Verfasser meistens die Bezeichnung des Elementaren vermeiden und ihren Büchern — etwa auf dem Gebiete des Sprachunterrichts — vielmehr die Benennung von Grammatiken für den Gebrauch in unteren, oder unteren und mittleren Classen geben; so, um Beispiels halber einige der besten Bücher aus dem Bereich der lateinischen Sprache hervorzuheben, der früher vielfach in Schulen eingeführte Auszug aus Zumpt's Grammatik, so die kleine lateinische Sprachlehre zunächst für die unteren und mittleren Classen der Gymnasien von Ferdinand Schults, so die fast mit demselben Titel versehene lateinische Grammatik von Moissizsig, so die lateinische Grammatik für die unteren Classen der Gymnasien von Ellendt und viele andere.

2. Elementarbücher, welche unter Beibehaltung der wissenschaftlichen Form die unmittelbaren Bedürfnisse des Lehrers und des Schülers berücksichtigen. Sie sind meistens so eingerichtet, daß das System des zu behandelnden Gegenstandes in den Hauptzügen ausgeführt ist und in Bezug auf dessen einzelne Abschnitte die nöthigen Mittel hinzugefügt sind, um das zunächst in abstracter Weise Vorgetragene durch Anwendung nach verschiedenen Seiten hin zugänglich und geläufig zu machen. Die bedeutendere Wirksamkeit derartiger Bücher erwarten die Verfasser nicht von deren systematischem Theile, sondern von demjenigen, welcher dem praktischen Gebrauch gewidmet ist; doch ist auch in diesem die systematische Folge beibehalten, da er sich ja unmittelbar an jenen ersten anschließt. Daß die Berücksichtigung dessen, was man gewöhnlich das praktische Bedürf-

nis nennt, die Verfasser bei ihrer Arbeit zu leiten pflegt, zeigen diese zum Theil selbst durch die Beziehung, welche sie ihr zu der Realschule geben. Der Befriedigung dieses praktischen Bedürfnisses wird indessen nicht in dem Grade gehuldigt, daß dem Schüler das Bewußtsein über die Gestaltung der von ihm zu erlernenden Gegenstände fern gehalten und ihm zugemuthet wird, statt organischer Gebilde inhaltsleere Formen sich einzuprägen. Vor der Anwendung und Verwerthung z. B. der Formen, die in der Grammatik auftreten, wird die Entstehung und Bildung derselben ihm geläufig gemacht, er lernt decliniren und conjugiren, damit er befähigt werde, declinirte und conjugirte Formen zu einem, wenn auch noch so einfachen Satze zusammenzufügen, er wird veranlaßt nach Analogie dessen, was er an Paradigmen und Regeln sich eingeprägt, das demselben Entsprechendste im naturgemäßen Zusammenhange selbst zu bilden. Andererseits aber wirkt die Rücksicht auf das Anwenden des Erlernten doch dahin, daß zunächst nur das Allerwichtigste durchgenommen und sicher gemacht wird, damit über der edigen Form des Wortes die abgerundete Gestalt des Satzes, über dem Wissen das Können nicht vernachlässigt werde. Was bei der Benützung der Bücher erster Art dem Lehrer nach eigenem Ermessen zu thun zugemuthet wird, daran bindet ihn bei diesen der Verfasser durch das, was er ihm auszuführen vorschreibt. Es genüge, für diese Art von Elementarbüchern zwei dem lateinischen Unterricht bestimmte hier zu nennen: Vorschule zu den lateinischen Classikern, eine Zusammenstellung von Lern- und Übungsstoff für die erste und mittlere Stufe des Unterrichts in der lateinischen Sprache von W. Scheele, 2 Theile, und methodisches Lehrbuch der lateinischen Sprache, zunächst für die unteren Classen der Gymnasien und Realschulen von E. Born.

3. Elementarbücher, welche, indem sie von Anfang an zur praktischen Benützung des Erlernten Veranlassung geben, auf dem Wege unsystematischen Verfahrens doch das System des zu Erlernenden festhalten. Es ist nicht schwer zu beobachten, daß dem Anfänger sehr große Mühe durch die Einübung der Formen in systematischer Folge erwächst, bei deren einzelnen es ihm fast unmöglich wird, sich irgend etwas zu denken, der Lehrer muß sich meistens damit begnügen, daß der Schüler durch mechanisches Auswendiglernen einen Stoff in sich aufnehme, welcher erst allmählich verarbeitet und nutzbar gemacht werden kann. Sollte es nicht angemessen sein, diesem Uebelstande dadurch abzuhefen, daß sogleich beim Anfange des Unterrichts der Schüler, und wäre er auch noch so jung, oder vielmehr, weil er noch so jung ist, einen Stoff erhielte, bei dem er sich etwas denken könnte? Wie, wenn man nun den systematischen Gang umkehrte, nicht vom Einzelnen zum Ganzen, nein! von einem Ganzen zum Einzelnen übergienge? wenn man die Formen nicht vereinzelt für sich, sondern im Satze verbunden lernen ließe, Formen zusammenfügte, und Gedanken dem Schüler vorlegte? Es würde ja nur auf eine geschickte Art der Aneinanderreihung des Lernstoffes ankommen, um selbst bei unsystematischem Verfahren doch schließlich zum Erfassen und zur Erkenntnis des Systems zu führen. Freilich würde er eine ziemliche Zeit lang das, was er zu erlernen hätte, auf guten Glauben hinnehmen müssen, freilich würde er sehr vieles in der Formenlehre gar nicht begreifen und auf die Frage nach dem innern Zusammenhange dessen, was er triebe — eine Frage, welche selbst Anfänger nicht unterlassen — absichtlich in Unkenntnis gelassen werden: aber er würde doch im Stande sein, mit dem Wenigen, was er lernte, etwas anzufangen, seine Kräfte würden wachsen, indem er sich bewußt würde, daß er etwas könne; er würde den leichteren Weg vom Können zum Wissen, nicht den mühsamen vom Wissen zum Können beschreiten. Derartige Betrachtungen haben einsichtsvolle Schulmänner bewogen, Elementarbücher so einzurichten, daß sogleich in der ersten Lektion dem Schüler ein fertiger Satz — Subject und Prädicat — und damit auch bestimmte Formen vorgeführt werden. Sind diese ersten Formen in der Gestalt des Satzes eingeübt, so lassen sie weiter schreiten zu Sätzen, welche andere Formen darbieten, und so wird allmählich ein Kreis von Sätzen und Formen durchschritten, welcher denn doch, sobald er geschlossen ist, fast wider alles Erwarten das gesammte System der zu lernenden Elemente umfaßt. Der Lehrer oder richtiger der Ver-

fasser des Elementarbuches hat stets das System im Sinne, er weiß, daß er nichts erhebliches bei Seite liegen lassen wird, bei aller scheinbaren Planlosigkeit, bei dem Abspringen von einem Gegenstande zum andern folgt er einem bestimmten Plan, hat er ein fest aufgestelltes Ziel im Auge. Auch ist er viel zu umsichtig auf dem Wege, den er mit dem Schüler zurücklegt, sich absichtlich der Unordnung und der Verwirrung hinzugeben, er reiht so viel als möglich das Naheliegende an das bereits Ergriffene. Nur muß er verlangen, daß, wer nach seiner Methode unterrichten will, sich ganz ihm hingeebe, keinen Schritt aus dem Lehrbuche hinaus selbständig unternehme; er selbst verfährt bereits willkürlich genug, will ein anderer in die von ihm ausgeübte Willkür noch seine eigene hineinbringen, so mißlingt alles. In diesem Willkürlichen liegt nun aber auch das Fehlerhafte dieser Elementarbücher, der Maßstab für ihren Werth ist nicht in ihnen selbst enthalten, sondern kann nur durch den Erfolg, der doch stets unsicher ist, als der richtige erkannt werden. Ferner ist es doch sehr mißlich, daß dem Schüler dasjenige, was der Entstehung und inneren Zusammengehörigkeit nach eng mit einander verbunden sein mußte, von einander gerissen und nach verschiedenen Orten hin zerstreut entgegengeführt wird, und ihm somit einer der wesentlichsten Vortheile des systematischen Unterrichts entzogen wird, nämlich der, daß er sich der Analogie bewußt wird. Wer nach einem derartigen Buche unterrichtet, der wird, so sehr er auch gewisse Vorzüge desselben anerkennen mag, doch genöthigt sein, nachträglich selbst ein Ganzes aus den auseinander gesprengten Gliedern des Leibes zu bilden, der bei Anwendung der wissenschaftlichen Form sich als wohl geordnet und harmonisch gefügt darstellt. Zur Bekräftigung des Gesagten möge auf zwei der werthvollsten Bücher dieser Art hingewiesen werden: auf das lateinische Elementarbuch zunächst für die Vorbereitungsclassen des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums zu Posen von A. Schönborn und das französische Elementarbuch von C. Plötz.

4. Elementarbücher, welche von dem ersten besten beliebigen Stoff ausgehend, nichts als den praktischen Nutzen bezweckend, bei absichtlicher Vermeidung und Geringschätzung jeglichen Systemes doch den Anspruch erheben, durch ein Chaos von Uebungen ein harmonisches Ganzes entstehen zu lassen. In jedem Punkte eines organischen Gebildes ist Leben; welchen Punkt man auch anrühren mag, überall trifft man auf das volle Leben! alles ist in allem! Warum also soll man nicht ohne Zaudern irgendwo, sei es wo es wolle, zugreifen und die Belehrung anknüpfen? Nehmt irgend einen Satz, eine Geschichte — sei es der Anfang des Telemach oder das Evangelium St. Johannis oder was sonst, — gebt zuerst eine Interlinear- oder Lateralübersezung, dann Uebersetzung in der Sprache, die jedermann redet, erklärt Aussprache und Bedeutung, phraseologisiert aus den übersezten Wörtern, analysirt, lexikologisiert, ergethet euch bei jeglicher Sache über jegliches, was einem dabei einfallen oder auch nicht einfallen kann, richtet absichtlich ein Chaos von allem möglichem an und habt zuletzt den Muth zu versichern, das Chaos runde sich durch strenge Wissenschaftlichkeit zu einem harmonischen Ganzen ab! Welch ein herrlicher Trost ist es doch, den Hamilton, Jacotot und wie ihre Nachfolger bis auf den heutigen Tag heißen, den geistig Armen darbieten! Alle Menschen haben gleiche Intelligenz, heißt es. Darum wird allen ein gleichmäßiger Brei vorgesetzt, der auch alle Unterschiede der Dinge, die man in ihn hineinfodt, verschlemmt. Daß ein wahrhaftes Verständniß irgend eines Theiles einer Sprache bei dieser Methode unmöglich erreicht werden kann, ahnen die nicht, welche sie anwenden; die dieser Lehrart zu Grunde liegende Betrachtung des herrlichen Organismus, Sprache genannt, ist darum so eide und dürr, weil sie selbst die tiefsten Geheimnisse desselben auf mechanische Weise betastet und durch roh materielle Mittel verständlich zu machen sucht. Wenn man die Elementarbücher, die unter der ersten Art geschildert worden sind, die streng wissenschaftlichen, als das aristokratische Element auf dem hier behandelten Gebiete bezeichnen will, so ist die zuletzt besprochene Classe die der völligen Niveleurs, denen alles und jedes ganz gleich für ihre Zwecke gilt; in allem alles! Es sei nur auf ein Buch

unter den neuesten dieser Art aufmerksam gemacht: Robertsons Lehrgang der englischen Sprache, für Deutsche bearbeitet von Dr. A. Volk. 3 Theile.

In dem Vorstehenden ist absichtlich nur auf die Elementarbücher, welche sich mit dem Sprachunterricht beschäftigen, eingegangen worden, weil die in ihrem Bereich auftretenden Erscheinungen am meisten charakteristisch zu sein pflegen; nirgendwo sonst sind die Gegensätze einander schroffer gegenüber getreten. Und doch finden sich eben dieselben Gegensätze auch in anderen Kreisen dieser Gattung; wie verschiedenartig sind die Ansichten in Betreff der Elementarlesebücher, der naturwissenschaftlichen, der mathematischen Elementarbücher! Der Streit bewegt sich auch hier zwischen den Forderungen der systematischen Behandlungsweise und des praktischen Nutzbaren; je nachdem der zu Belehrende mehr als denkendes Wesen oder als Maschine betrachtet wird, werden auch die Ansprüche an das Mittel der frühesten Belehrung, das Elementarbuch, verschieden gestellt werden. Die weitere Ausführung dieses Satzes kann füglich dem Ermessen jedes einzelnen überlassen werden, da das über die Sprachelementarbücher Gesagte wohl ausreichen mag.

Nur das eine sei schließlich hinzugefügt, daß, soll man unter den näher besprochenen vier Arten eine Wahl treffen, die zweite derselben den Vorzug zu verdienen scheint, da sie, auf wissenschaftlichem Boden stehend, den praktischen Nutzen, so weit es recht und statthaft ist, auf das angemessenste und eben so bescheiden als wirksam fördert.

A. Seydemann.

Elementarschule. In einigen Gegenden Deutschlands wird unter Elementarschule überhaupt die Volksschule verstanden. Dieser sowohl in pädagogischen Schriften wie in amtlichen Erlassen der Behörden vielfach vorkommende Gebrauch des Wortes ist dadurch, daß der eigentliche Elementarlehrer im allgemeinen auf gleicher Bildungsstufe mit dem Volksschullehrer zu stehen und aus derselben Bildungsanstalt hervorzugehen pflegt, und dadurch, daß die Unterrichtsweise auch in der Volksschule eine wesentlich elementarische sein muß, zwar erklärt, aber nicht gerechtfertigt, wie sich schon aus dem Umstande ergibt, daß auch höhere Anstalten, Gymnasien, Realschulen und Gewerbeschulen zu ihrer vollständigen Organisation besonderer Elementar- (oder Vor-) Schulen bedürfen. Die Elementarschule im engeren und eigentlichen Sinne als Schule der Anfänger (Grundschule, Urschule u.), in welcher die Elemente aller menschlichen Bildung dem Kinde dargeboten und die elementarische Unterrichtsweise in ihrer reinsten und einfachsten Gestalt geübt werden soll, ist ein integrierender Theil und zwar die erste Stufe jeder Schule, der Volksschule, wie der höheren Schulen. Nur in diesem engeren Sinne soll in dem vorliegenden Artikel von der Elementarschule die Rede sein; doch mag, um Mißverständnisse abzuwenden, schon hier erwähnt werden, daß die Elementarclassen der Volksschulen nicht ohne weiteres den Elementarclassen höherer Anstalten in allen Stücken gleichzustellen sein werden, vielmehr wird es nur darauf ankommen, die wesentliche Aufgabe des Elementarunterrichts in jeder Schule auf eine ihrem besondern Zwecke entsprechende Weise zu lösen.

Die Antwort auf die Frage, welches die Aufgabe der Elementarschule sei, wird durch die Vieldeutigkeit dessen, was im Unterricht Element genannt und als elementarisch bezeichnet zu werden pflegt, erschwert. Es durchkreuzen einander hiebei verschiedenartige Rücksichten und Beziehungen auf didaktische, methodische und allgemein pädagogische Zwecke, die nicht immer auseinander gehalten worden sind. In den meisten Schriften über den Gegenstand wird das Wesen des elementarischen Unterrichts als bekannt vorausgesetzt, während es sich gerade darum handelt, dieses zu bestimmen. Dazu kommt, daß die eigentlich wissenschaftlichen Lehrbücher der Pädagogik über dieses Gebiet des Unterrichts als über ein solches hinwegzugehen pflegen, in welchem der Lehrer nur durch die praktische Bethätigung sich orientiren könne. Und freilich ist die Praxis auch in diesem Stücke der Theorie vorangegangen; aber sie ruhte innerlich auf einem, wenn auch dunklen, doch sicheren Bewußtsein ihres Zweckes, und aller Fortschritt des Elementarschulwesens ist bedingt durch die immer deutlichere Entwicklung jenes Bewußt-

feins. Es fragt sich daher zunächst, was wir unter den Elementen des Unterrichts eigentlich verstehen. Die Worterklärung des Begriffs läßt uns ziemlich rathlos, denn die ursprüngliche Bedeutung von *elementum* ist unbekannt. Die ältere Ableitung von *alimentum* und Döderleins Versuch, es auf *ἄλμα* (von *ἀλέω*) zurückzuführen, würde dem Worte die ursprüngliche Bedeutung eines nährenden lebensfristenden Stoffes geben. Nach Pott, der es von der Wurzel *li* (*liquefacere*, *solvere*) ableitet, würde es so viel als Auflösung heißen. Heindorf erwähnt zu Horat. Sat. I, 1. 26. eine Ableitung von den drei Buchstaben *l*, *m* und *n*, die, wie unser *ABC*, zur Bezeichnung des Alphabets angewendet worden wären. Nach Heller ist *elementum* für *elegantum* von *eligere* (*eligere*) abzuleiten, und bedeutet das aus irgend einem Zusammengesetzten durch Abstraction Herausgehobene. Alle diese Vermuthungen gehen von verschiedenen Merkmalen desjenigen Begriffes aus, den wir gegenwärtig mit dem Worte verbinden. Nur das wissen wir, daß schon bei Cicero das Wort sowohl von den Anfangsgründen des Unterrichts, wie von den Urbestandtheilen der Körper gebraucht wird. Es liegt daher die Vermuthung nahe, daß *elementa* bei den Römern gerade so wie *στοιχεῖα* bei den Griechen ursprünglich nicht anderes als die einzelnen Buchstaben der Alphabetreihe bedeutete, wenn schon wir freilich die etymologische Basis, die wir für den griechischen Ausdruck in dem die ganze dahingehörende Wörterfamilie so einfach erklärenden Begriffe *στοιχος* besitzen, im Lateinischen noch immer vergeblich suchen. Die Kenntniss der Buchstaben, die Kunst zu lesen, mußte ja auch von dem Augenblicke an, wo es eine Schrift gab und wo diese allen Austausch und alle Tradition des Wissens bedingte, als der Anfang alles Lernens und Wissens erscheinen, und, von diesem concreten Punkte ausgehend, konnte der Begriff der Anfangsgründe später jede mögliche Erweiterung erfahren und auf alle möglichen Objecte der realen und idealen Welt übertragen werden. Aber eben dadurch verliert der Begriff alle pädagogische Bestimmtheit, denn es fragt sich eben nicht bloß, welche Dinge sind als Elemente des ersten Unterrichts anzusehen, sondern auch, wie weit sind sie es und wo hören sie auf, es zu sein? Sollte sich z. B. die Elementarschule auch nur auf das Lesen beschränken, so würde doch die Kunst zu lesen in einem steten Fortschritte zu höherer Vollkommenheit gedacht werden können, und wir würden sogleich die Grenze, bis an welche die Elementarschule zu gehen habe, ins Auge fassen müssen. Es ergibt sich hieraus, daß der Begriff des Elementes auf pädagogischem Gebiete einer näheren Definition bedarf. Die naheliegende und oft angezogene Vergleichung mit den chemischen Elementen kann für die Erklärung des pädagogischen Elementes darum nicht ohne weiteres entscheidend sein, weil der pädagogische Begriff der frühere war. Doch ist die Vergleichung belehrend. Wenn man die letzten, nicht mehr zerlegbaren Stoffe, aus deren Vereinigung alle organischen und unorganischen Gebilde entstehen, Elemente genannt hat, und wenn doch da, wo die Anfangsgründe der Chemie gelehrt werden sollen, mit der Aufzählung der Grundstoffe (in systematischer Vollständigkeit) nicht begonnen werden kann, weil ja dabei mit Vorstellungen operirt würde, die in dem Schüler noch gar nicht vorhanden sind und auf deren Erzeugung es eben ankommt: so springt der Unterschied der pädagogischen Elemente und derjenigen Grundbestandtheile und Grundthatsachen, die in irgend einem Gebiete der Wissenschaft als Elemente derselben bezeichnet werden, sofort ins Auge. Die objectiven Elemente, die realen Grundlagen des Denkens und Seins, sind so wenig die Elemente, auf denen ohne weiteres der Unterricht sich aufbauen kann, daß die Erkenntniss derselben vielmehr als die letzte und höchste Aufgabe der Wissenschaft erscheint. Gleichwohl giebt es für den Unterricht in allen Wissenschaften, auch für die abstractesten, pädagogische Elemente, d. h. es giebt einen elementarischen Theil, dessen Eigenthümlichkeit eben darin besteht, daß er noch nicht die Wissenschaft als solche lehrt, sondern erst die Möglichkeit, sie zu lehren, anbahnt. Einen solchen vorbereitenden Charakter haben die unterrichtlichen Elemente immer, sie ergreifen den Schüler auf irgend einem niedern Standpunkte seines geistigen Lebens und leiten ihn auf eine höhere Stufe der Betrachtung, indem sie ihm ein neues Gebiet von Vorstellungen öffnen. Da nun der

eigentliche Elementarunterricht allem Unterrichte in den verschiedenen Gebieten des Wissens überhaupt vorhergehen soll, so muß es zu seinem Wesen gehören, daß er nicht selbst schon dem Kinde die Güter und Besitzthümer des menschlichen Geistes zuführe, daß er nicht selbst schon den Inhalt des Wissens überliefere, sondern nur die Mittel darbiete, durch welche alle nothwendige Erkenntnis angeeignet werden kann. Man hat dies daher auch so ausgesprochen, daß die Elementarschule den Menschen bildungs- und unterrichtsfähig machen solle, indem sie in ihm die Empfänglichkeit für geistige Erkenntnis erst erwecke und ihm die nothwendigsten Mittel des geistigen Verkehrs darbiete; und man hat die eigentliche Bedeutung des Elementarunterrichts, der jedem gebühre, weil er ein Mensch sei, eben darin gefunden, daß er den Menschen in den Stand setze, sich mit den Bedingungen seines Lebens überhaupt zu verständigen.

In solcher Auffassung heißt Elementarschule nur die für alle Bildung grundlegende Unterrichtsanstalt, und bei dem elementarischen Charakter derselben ist nur an den Gegensatz gegen alle Besonderheit der berufsmäßigen Bildung und alle eigentlich wissenschaftliche Behandlung des Unterrichts zu denken. Daraus folgt aber sofort eine neue Bestimmung des in Rede stehenden Begriffs. Denn da der Elementarunterricht doch ein Unterricht ist, so muß derselbe sich auch an gewisse Objecte anschließen, und die Fähigkeit des Kindes, sich seiner eigenen Geisteskraft zu bemächtigen, muß doch an irgend einem Inhalte entwickelt werden. Dieser Inhalt soll aber ein solcher sein, der noch nicht selbst ein Wissen ist, sondern erst zur Erlangung des Wissens befähigt. Da nun das Wesen der Wissenschaft in dem Zusammenhange, in dem Systeme, in der Architectonik einander stützender und tragender Erkenntnisse besteht, so wird der Inhalt des elementaren Unterrichts nur in gewissen Theilvorstellungen und Theilgruppen des Wissens, in den gegebenen Grundtheilen desselben, mit einem Worte in dem Einzelnen, das aus dem wissenschaftlichem Verbande gelöst ist, zu suchen sein. Dieses Einzelne aber wird in einer dem kindlichen Vorstellungskreise angemessenen Form und Hülle dem Kinde dargeboten werden müssen, um nur überhaupt von ihm ergriffen zu werden. Wie also etwa ein Elementarcursus in der Chemie an gewisse alltägliche Vorgänge in der Natur anknüpfen muß, um aus der lebendigen Erscheinung den Schüler unter Anleitung des Lehrers die Vorstellungen von den Urkräften und Urstoffen der Natur und von den Gesetzen ihrer Veränderungen selbst auffuchen und auffinden zu lassen; so wird aller Unterricht in seinem ersten Anfange an das Leben anknüpfen und sich zunächst nur auf solche Objecte richten müssen, die abgesehen von dem tieferen Inhalt, der aus ihnen entwickelt werden soll, an sich schon für das Kind überhaupt einen Inhalt haben. Darum fordert Schleiermacher, daß alle Unterrichtsgegenstände nur in solche Elemente aufgelöst werden sollen, in denen das Lebensprincip noch ist, nicht in solche, die bloß mechanisch fortwirken können, und er weist darauf hin, daß derjenige, der etwa den Sprachunterricht mit dem Worte oder mit den Lautelementen der Sprache, statt mit dem einfachen Satze, anfangen wollte, mit dem Todten beginnen und den Unterricht sofort mechanisiren würde. Von dem lebendigen Elemente kann dann eben so gut vorwärts oder rückwärts gegangen werden. Das Auffinden der richtigen Elemente ist aber selbst eben so sehr eine Sache der wissenschaftlichen Erkenntnis als des pädagogischen Tactes, der sich in die kindliche Anschauung zu versetzen vermag; und mit Recht setzt daher Schleiermacher die Kunst der Methode lediglich in dieses Auffinden der für einen bestimmten Zweck des Unterrichts geeigneten Elemente. Danach hat es also der Elementarunterricht lediglich mit Elementen, d. h. mit solchen einfachen Theilen, in welche der Stoff des Wissens sich zerlegen läßt, zu thun; er bleibt nur so lange Elementarunterricht, als er Elemente behandelt, und auf den wissenschaftlichen Zusammenhang derselben nicht eingeht, und er vollbringt seine Aufgabe desto sicherer, je besser es ihm gelingt, den Stoff in die richtigen Theile zu zerlegen. Der Begriff der Elemente, wie er sich hier darstellt, als der Begriff der für unterrichtliche Zwecke gesonderten, ausgewählten und geordneten Theilvorstellungen

eines Wissensgebietes, weist also auf die Zubereitung, die in der Elementarschule dem Lehrstoffe gegeben, auf den Lehr gang, der hier eingehalten werden soll. Die hauptsächlichsten Fehler, welche selbst von Meistern in dieser Auswahl und Anordnung der Elemente nicht immer vermieden worden sind, bestehen in jener den Geist erschlaffenden Lückenlosigkeit und Vollständigkeit der elementarischen Theilung und Uebung, von der Pestalozzi ein nur zu oft nachgeahmtes Beispiel gegeben. Das Correctiv dieser haarspaltenenden Begriffsanalyse und pedantischen Gründlichkeit, sowie der Eilfertigkeit, die über nothwendige Mittelglieder flüchtig hinwegspringt, liegt allein in dem eben erwähnten Schleiermacher'schen Wort, daß die Elemente für das Kind ein Leben, einen Inhalt haben sollen.

Aber wir können auch bei diesem Begriffe des Elementes nicht stehen bleiben, denn es fragt sich sogleich, welcher Stoff, welcher Vorstellungsinhalt, welche Gegenstände es seien, an denen und aus denen der Lehrer die richtigen Elemente hervorheben solle. Wenn nur die eine Bedingung an diese Gegenstände gestellt wird, daß sie für das lernende Kind ein Leben, einen Inhalt, ein Interesse haben, und durch den Reiz concreter Eigenthümlichkeit zur näheren Betrachtung auffordern, so scheint die Menge derselben sehr groß zu sein. In der That giebt es ja Pädagogen, welche in dem Begriffe des Elementes fast nur dies eine Moment der Lebendigkeit betont und in der Vorführung der buntesten Reihe von Gegenständen an sich schon das Wesen des eigentlichen Anfangsunterrichts gesehen haben. Die spielende Unterrichtsweise der Philanthropisten ruht schließlich ganz auf diesem Gedanken. Aber auch tiefdenkende und ernste Männer müssen, wenn sie die Anschließung an das Leben als das einzige Princip des Elementarunterrichts betrachten, auf jenes bunte Allerlei des Stoffes kommen, von dem der Lehrplan Grasers ein so charakteristisches Beispiel giebt. Mit einem so zufälligen Verfahren wäre weder der alle Zeit nothwendigen Ordnung des Unterrichts, noch dem Begriffe des Elementes wirklich Rechnung getragen. Denn wenn das methodische Element eine Theilvorstellung, ein Einzelnes ist, was aus dem wissenschaftlichen Ganzen gelöst ist, so ist doch in dem Einzelnen auch wieder jenes Ganze der Substanz nach enthalten, und für den Unterricht ist es nicht gleichgültig, von welcher Art jenes Ganze ist. Da also im Elemente immer ein Stoff gegeben ist, so sehen wir uns wieder auf die Vergleichung mit den Naturelementen hingewiesen. Aber für die denkende Betrachtung der Natur sind die sogenannten chemischen Elemente keineswegs die letzten Grundbestandtheile der Körperwelt, sondern nur die einfachsten Erscheinungsformen der körperlichen Substanz, bis zu denen die sinnliche Beobachtung die Natur verfolgen kann. Diese Elemente der Chemiker reichen, wie namentlich die organische Chemie lehrt, zur Erklärung der Dinge nicht aus, und schon im Gebiete der unorganischen Chemie nöthigen die auffallenden Gewichts- und Massenverhältnisse, die sich in der Verbindung der Elemente darthun, zur Voraussetzung einer eigenthümlichen Bestimmtheit der die Elemente constituirenden Atome, von der wir die Ursache nicht wissen, wohl aber die Wirkung sehen. Diese Wirkung ist immer nur in der Beziehung und Richtung auf anderes erkennbar. Die natürlichen Elemente sind also Stoffe, welche besondere Beziehungen oder Richtungen in dem Wesen der Materie offenbaren. Betrachten wir nun den Inhalt der menschlichen Bildung als Object des Unterrichts, so ist leicht erkennbar, daß auch hier jeder einzelne Unterrichtsgegenstand eine bestimmte Richtung oder Beziehung in dem Wesen des Menschen darstellt, und so mannigfach diese Beziehungen sind und einander durchdringen, so mannigfaltig werden die Objecte des Unterrichts sich gestalten. Zu diesem ganzen System der Wissenschaften, in welchem sich die Summe aller menschlichen Interessen darstellt, soll nun der erste Unterricht den Zugang bereiten, und zugleich soll doch der Unterschied zwischen denen, welche nur die nothwendigste Unterweisung, ohne welche keiner bleiben darf, empfangen, und zwischen denen, die eines höhern Grades geistiger Ausbildung theilhaftig werden können, nicht außer Acht gelassen werden, damit einem jeden das für ihn Brauchbare und Wichtige vor allen Dingen gegeben werde. Somit entsteht die Frage nach dem Dringendsten

und Nothwendigsten beim Unterrichte, und die andere, wo im Gebiete alles dessen, was gelehrt und gelernt werden könne, dieses Dringendste liege (s. Herbart: „Ueber Pestalozzi's neueste Schrift, wie Gertrud ihre Kinder lehrt“). Wollte man Vollständigkeit auf dem Wege anstreben, daß man von allem ein klein wenig auswählte, so würde durch die Planlosigkeit einer solchen Unterweisung der eigentliche Zweck des Unterrichts gänzlich aufgegeben und die Unterweisung zum Spiele herabgesetzt werden. Es müssen aber die allerersten Stoffe des Unterrichts solche sein, die, wie oben gezeigt, den Zugang zu allen Wissenschaften eröffnen und, was darin liegt, die Ausbildung der geistigen Kräfte nach allen in der Bestimmung des Menschen gesetzten Richtungen anbahnen. Was nun in allem ist, ist das Allgemeine; und dies eben ist das Dringendste. „Was in der Folge das Meiste möglich macht, dessen Einfluß sich am weitesten erstreckt und der ganzen künftigen Bildung den Weg am sichersten bahnt, was überall zur Anwendung kommt und bei jeder Anwendung neue Früchte trägt“ (s. Herbart a. a. O.) — das eben muß auch das Erste sein. Dieses Allerhülffreichste ist aber schon darum für alle ohne Unterschied und ohne Rücksicht auf ihren besonderen Lebensberuf das gleich Nothwendigste, weil in Beziehung auf die allgemeinen und höchsten Richtungen, die in der Bestimmung des Menschen angedeutet sind, kein Unterschied unter den Menschen besteht, sondern nur darin, mit welcher Virtuosität die eine oder die andere Richtung von dem Einzelnen verfolgt wird. Die ersten Elemente alles Unterrichts müssen also solche Unterrichtsstoffe sein, an denen das Kind für die allgemeinsten und wesentlichsten Richtungen des menschlichen Geistes gewonnen werden kann. Die Richtung aber ist durch das Object bestimmt, und so ist die Frage nach den unterrichtlichen Elementen identisch mit der Frage nach den wesentlichsten Objecten des menschlichen Geistes. Wenn wir Gott und Welt als diese bezeichnen und innerhalb der Welt wiederum die Natur und den Menschen selbst einander gegenüberstellen, innerhalb der Natur aber die Ausdehnung, die Aufeinanderfolge und Formbegrenzung der Erscheinungen als die allgemeinsten Momente derselben ansehen können, und wenn wir zugleich in Betracht ziehen, daß die Entwicklung des Vorstellungslebens auch für die Entwicklung der sittlichen und religiösen Anlage mitbestimmender Grundfactor ist, der in der Entwicklung der Sprache seinen Ausdruck findet, so kommen wir auf folgende Elemente: Sprache, Zahl, Form, religiöse, sittliche, ästhetische Empfindung. Es ist aber ersichtlich, daß diese, in ihrem letzten Grunde der Ethik entlehnten Elemente sich in drei Gruppen vereinigen lassen, die aus psychologischen Gründen eine Vereinfachung der ersten Unterrichtsstoffe rechtfertigen. Denn offenbar ist die Grundlage alles Unterrichts die Sprache, weil sowohl das Geistige als das Sinnliche erst in ihr ein Leben findet, und weil alles andere, was zu lehren ist, erst dadurch lehrbar wird, daß es in der Sprache einen verständlichen Ausdruck gewinnt. In diese Gruppe gehören die Sprechübungen, das Lesen und Schreiben. Was sodann die zweite Gruppe betrifft, so sind die Verhältnisse der Raumgrößen doch wieder nur mit Hilfe der Zahlengröße aufzufassen, und die Zahl, als das Maß aller Dinge, ist darum der elementarere Stoff. Das Gemüthsleben aber läßt auf der ersten Stufe eine Sonderung der religiösen und sittlichen Empfindung so wenig zu, daß vielmehr eine die andere in jedem Augenblicke muß erzeugen helfen, und was sich für die Geschmacksbildung in den ersten Stadien der Erziehung thun läßt, beschränkt sich auf eine solche Vorbereitung derselben, die ganz in den Dienst anderer Uebungen, der Sprache und der Religion, treten muß und eine selbständige Berücksichtigung noch wenig oder gar nicht finden kann. So kommen wir von dem aufgestellten Begriffe der pädagogischen Elemente auf die Dreizahl: Sprache — Rechnen — Religion, als auf diejenigen Unterrichtsstoffe, in denen die allgemeinsten und nothwendigsten Lebensrichtungen des Menschen vorbereitet werden.

Wenn Pestalozzi in seinem ersten Ringen nach Erkenntnis der rechten Unterrichtselemente bei Wort, Zahl und Form stehen geblieben ist, so hat er darin nur dem Drange seiner Zeit, die Bildung des Menschen in der Entwicklung der intellectuellen Anlagen vorzugsweise zu suchen, gehorcht. Dem höheren Standpunkte, auf welchen

sich seitdem die Erziehungswissenschaft erhoben hat, indem sie den ganzen und wirklichen Menschen, wie er unter den realen Bedingungen des Lebens, im lebendigen Zusammenhange mit der Familie, dem Staate und der Kirche, denen er angehört, im Lichte des göttlichen Wortes und infolge seiner geschichtlichen Entwicklung erscheint, zu ihrem Objecte gemacht hat, — diesem höheren Standpunkte entspricht es, jenen Elementen, die nur auf die intellectuelle Ausbildung berechnet waren, auch die sittlich-religiösen Elemente, in denen die menschliche Persönlichkeit sich erst ganz in ihrem Elemente fühlt und weiß, als gleichberechtigte zur Seite zu stellen. Nun war zwar der Unterricht im Christenthume seit der Reformation niemals in der Schule der kleinen Kinder ganz aufgegeben worden, denn das Leben ist immer mächtiger als irgend eine Theorie, aber darin liegt eben der große Unterschied zwischen unserer heutigen Elementarschule und zwischen der Pestalozzi's, daß wir die gemüthbildenden Stoffe auf bewußte Weise in die Reihe der nothwendigsten Elemente gestellt haben, so daß denn auch das methodische Interesse auf diesem Gebiete sich gegenwärtig fast lebendiger zeigt, als auf dem Gebiete der intellectuellen Unterrichtsstoffe. Das Verdienst, die Aufgabe alles Unterrichts aus der höchsten Aufgabe des gottebenbildlichen Menschen überhaupt abzuleiten, hat Grafer in seinem grundlegenden Werke „Divinität oder das Princip der einzig wahren Menschenerziehung“ sich erworben. Er ist auch der erste, welcher die Frage nach den nothwendigen Unterrichtsstoffen von allgemeinem Standpunkte aus einer gründlichen Untersuchung in seiner „Elementarschule fürs Leben in ihrer Grundlage“ antzogen hat. Er bezeichnet Naturlehre, Menschenlehre und Gotteslehre — diese drei, aber dieselben in inniger Verbindung untereinander — als die nothwendigen Stoffe des Unterrichts, und verurtheilt eben so sehr die Elementarschule, welche nichts als Lesen, Schreiben und Rechnen und ein todes, angelerntes „Christenthum in tausend Sprüchen“ dem Menschen darbietet, als diejenigen gehobenen Volksschulen, welche unter der Firma von gemeinnützigen Kenntnissen eine profane Naturanschauung verbreiten, durch welche der in der Natur waltende Gottesgeist nie erkannt werden könne. Aber es widerfährt dem ehrwürdigen katholischen Pädagogen, der von so ernsten Principien ausgeht, daß auch sein System, wie der Katholicismus überhaupt, vor der Verweltlichung der Idee sich nicht retten kann. Es ist hier nicht der Ort, dies ausführlich nachzuweisen, aber ein Blick auf den in der „Elementarschule fürs Leben“ dargestellten Lehrplan zeigt, daß er mit seiner bizarren Anschließung an die verschiedenen Formen des bürgerlichen und menschlichen Lebens überhaupt, mit seinen besondern Stufen des Unterrichts für das Familienleben — für die Gemeinde — für den Gerichtsbezirk — für die Provinz — für den Staat — für den Staatenbund — für die Menschheit — für das Reich Gottes u. den eigentlich christlich-ethischen Boden der Erziehung sofort verläßt und einem äußern Schematismus verfällt, bei welchem die Persönlichkeit des Menschen nie zu ihrem Rechte kommt. Zugleich hebt Grafer dadurch den Begriff der Elementarschule auf, die, wie oben gezeigt, aller berufsmäßigen Bildung vorarbeiten soll. In der evangelischen Kirche, die das heilige Anrecht jeder Persönlichkeit an die göttliche Wahrheit allein vollständig anerkennt, konnte das Wesen der Elementarschule eben darum auch allein zu lebendiger Entwicklung kommen. Indem Luther durch die Bibelübersetzung dem Volke das göttliche Wort aufgeschlossen hatte, hatte er neben dem evangelischen Rechte der freien Forschung zugleich als die höchste Aufgabe für die Elementarschule festgestellt, daß dem Kinde die Bibel selbst zugänglich gemacht werde. Wie überall der Fortschritt der Bildung in der innigsten Beziehung zum Christenthume steht, so wurde auch die Uebersetzung der h. Schrift in das Hochdeutsche ein folgenreiches Ereignis für die gesammte deutsche Geistesentwicklung, indem sie das Hochdeutsche nicht nur zur Sprache des religiösen Bedürfnisses in Predigt, Gesang und Gebet, sondern auch zur allgemeinen Cultursprache des deutschen Volkes überhaupt machte, in welcher fortan alle höchsten und allgemeinsten Angelegenheiten der deutschen Nation behandelt wurden (vgl. Bibel I. S. 56 ff.). Die Aufgabe der Elementarschule, das Kind überhaupt bildungsfähig zu machen, es zur dereinstigen Theilnahme an den

geistigen Gütern seines Volkes vorzubereiten, fiel daher ganz zusammen mit jener zunächst von der Kirche gestellten Aufgabe, das Kind in die Bibel einzuführen; denn mit dem Verständnis der Bibel war ja dem Kinde zugleich das Verständnis der Cultursprache, und mit dieser der Zugang zu allen Richtungen und Gebieten des Wissens aufgeschlossen. Es hat daher einen guten Grund, wenn Graffunder in seinen von Friedrich Otto gesammelten Bemerkungen („Ueber die Behandlung des öffentlichen Unterrichts.“ Mühlhausen 1843) den wesentlichen Zweck des eigentlichen Elementarunterrichts lediglich in der Aneignung der Büchersprache oder, wie er sich an einem andern Orte richtiger ausdrückt, der Schriftsprache findet. Denn mit dieser Schriftsprache wäre dem Kinde nicht nur die Möglichkeit aller weiteren Bildung, sondern zugleich der höchste Inhalt des Lebens selbst gegeben. Gleichwohl wird der Stoff, den die Elementarschule zu behandeln hat, nicht auf diesen einfachen Ausdruck zu bringen sein, weil dadurch der religiöse Unterricht gar zu sehr in den Hintergrund gedrängt wird, der Rechenunterricht aber unter den Begriff der sprachlichen Bildung gar nicht zu bringen ist, wenn schon freilich „die Zahlwörter auch unter den Sprachformen erscheinen müssen.“ Es bleiben also Religion, Sprache (— Sprechen — Lesen — Schreiben —) und Rechnen (Formenlehre) die wesentlichen Stoffe des Elementarunterrichts, denen die Berücksichtigung des ästhetischen Elementes theils untergeordnet, theils, wo es die Verhältnisse erlauben, selbständig nebengeordnet werden kann. An diesen Stoffen stellt sich bereits in der Elementarschule das Ideal allgemeiner Menschenbildung dar: die höchste Bestimmung des Menschen ist durch seine religiöse Entwicklung, sein Verhältnis zur Menschheit durch die sprachliche Bildung, sein Verhältnis zur Natur durch das Rechnen, die Grundlage aller Naturwissenschaft, bedingt. Freilich hat jeder dieser Stoffe eine andere Dignität. Fassen wir den Werth des Inhaltes an sich ins Auge, so ist der absolute Stoff, wie im Leben des Menschen überhaupt in dem religiösen gegeben; blicken wir auf den Factor, welcher für die intellectuelle Entwicklung der wichtigste ist, so fällt der Schwerpunkt in die sprachliche Bildung; sehen wir auf die praktische Aufgabe des Menschen, die Natur zu beherrschen und sie den höheren Interessen des Lebens dienstbar zu machen, so bleibt die mathematische Bildung und Geistesucht die wesentlichste Forderung. So haben Humanismus und Realismus ihre Wurzeln in der Elementarschule, aber beide in der Unterordnung unter den absoluten und höchsten Lebensinhalt, daher denn auch Palmer mit Recht die Aufgabe für den Unterricht überhaupt unter die allgemeine Formel faßt, daß dem Kinde die Wahrheit gegeben werde. Und so wird ersichtlich, daß es im Grunde eine dreifache Modification der Elementarschule geben kann, insofern sie integrierender Theil a) der Volksschule, b) der gelehrten Schule, c) der Realschule (Gewerbeschule, Handelsschule etc.) sein kann. Im ersten Falle wird, wie in der Volksschule überhaupt, der religiöse Unterricht, im zweiten die sprachliche, im dritten die mathematische Bildung das relative Uebergewicht haben; denn wenn gleich die Aufgabe der Elementarschule für alle Kinder wesentlich dieselbe ist, so wird doch der ganze Organismus jeder Schule sich auch auf den unteren Stufen derselben nothwendig geltend machen. Dadurch wird auch der unpraktische Gedanke widerlegt, daß etwa die ganze Elementarschule für alle Berufskreise schon darum eine gemeinschaftliche sein könne oder gar müsse, weil sie ja aller berufsmäßigen Bildung vorhergehe, und weil doch die Idee der höchsten Bestimmung des Menschen für alle dieselbe sei. Der individuelle Charakter der Schule prägt sich nicht auf eine so äußerliche Weise aus, daß etwa ein bloßes plus oder minus der Lehrstunden für gewisse Gegenstände über ihn schon entscheiden könnte, sondern er schafft sich seine eigenthümliche Methode, seinen besondern Lehrton und seine individuellen Formen des Unterrichts; es liegt daher im Interesse jeder Anstalt, die eine wirklich organische Entwicklung gewonnen hat, des Gymnasiums, der Realschule und der Volksschule, daß sie ihre Schüler in der Richtung vorbereitet empfangen, welche die Berufsbildung nun verfolgen soll. Dazu kommt, daß die socialen Unterschiede der Stände, aus denen die verschiedenen Anstalten sich ergänzen, sich schon in der geistigen Entwicklung der Kinder reflectiren, und daß diese Verschiedenheiten ein rascheres oder

langsameres Fortschreiten sowohl überhaupt als in Beziehung auf einzelnes bedingen.

Wenn die ethische Betrachtung des Menschen zur Auffindung derjenigen Unterrichtsstoffe führt, mit denen darum aller Unterricht begonnen werden muß, weil sie am sichersten die wesentlichsten Richtungen der menschlichen Persönlichkeit anbahnen, so werden diese Stoffe doch wiederum zu Elementen im pädagogischen Sinne erst durch den Unterricht selbst, denn an sich stellen sie ja nur die Objecte dar, an welche das allgemeinste und dauerndste Interesse des Menschen auch für jede spätere Zeit sich anschließen soll. Die Religion, die Sprache und das Rechnen können im Unterrichte elementarisch oder nicht elementarisch behandelt werden, und nur in dem ersten Falle sind sie eben Unterrichtselemente. Der Begriff des Elementes in diesem Sinne bedarf daher noch einer näheren Bestimmung vom Gesichtspuncte des Unterrichts aus. Wir müssen daher noch einmal die Frage nach dem Wesen des Elementes aufwerfen, und zwar gegenwärtig in der bestimmten Form, wodurch ein Unterrichtsgegenstand ein elementarischer werde. Durch die Beantwortung dieser Frage würde sich auch die früher aufgeworfene erledigen, wo der Gegenstand aufhöre, elementarisch zu sein, und wo er etwa die Form der Wissenschaft annehme. Die oben aufgestellte Definition der methodischen Elemente, als der einfachen Theile, in welche der Lehrstoff sich zerlegen läßt, reicht zur Beantwortung dieser Frage nicht aus. Denn es ist klar, daß diese Gliederung des Stoffes in seine methodischen Elemente weder dem Elementarunterricht allein angehört, noch auch denselben allein ausmacht. Vielmehr fällt jene Zerlegung des Stoffes schon vor den eigentlichen Unterricht in die Vorbereitung des Lehrers, und der Unterricht selbst soll nun die so gefundenen Elemente dem Kinde aneignen, soll sie dazu benützen, daß durch sie und an ihnen die geistige Kraft des Kindes geweckt und gestärkt werde. Hier also tritt die Frage ein, wie der Unterricht in den Elementen sich unterscheide von jedem anderen Unterrichte, — oder mit anderen Worten, wodurch der Unterricht elementarisch werde? Gehen wir von dem höchsten Ziel alles Unterrichts aus, so müssen wir sagen, dieses würde erreicht, die absolute Vollkommenheit der intellectuellen Entwicklung würde dargestellt sein, wenn die Summe alles Wissenswürdigen erfasst und die ungehemmte Freiheit in der Anwendung dieses Wissens erlangt wäre. Mit dieser Vorstellung ist das Ideal der Wissenschaft bezeichnet, das nicht in einem Einzelnen, sondern nur in der Totalität aller Wissenden sich realisiren kann. Aber an diesem Ideale muß doch alle Bildung des Einzelnen und jeder individuelle Zweck des Unterrichts gemessen werden. Wie eng auch diese Sphäre sei, welche die Intelligenz des Einzelnen umfaßt, so wird sein Wissen doch nur in dem Maße ein für ihn befriedigendes und für alle ersprißliches sein, in welchem er die Kenntnis des Materiales mit der geistigen Beherrschung desselben vereinigt. Und so geht durch allen Unterricht die zwiefache Forderung, das positive Wissen sowohl als die geistige Durchdringung desselben zu fördern, und diese beiden einander ergänzenden Forderungen kehren unter den verschiedensten Namen immer wieder. Denn wenn der Unterricht über Thatfachen der Bildung der Einsicht, wenn Kenntnisse der Fertigkeit, positives Wissen der geistigen Durchdringung, empirisches Wissen dem rationalen, materialer Unterricht dem formalen, extensive Richtung der Bildung der intensiven entgegengesetzt werden, so bezeichnen alle diese Gegensätze im wesentlichen nur dieselben beiden Grundfactoren, aus denen das lebendige Wissen sich zusammensetzt. Die größte Schwierigkeit alles Unterrichts besteht also darin, den Schüler zwischen den extremen Richtungen beider Seiten hindurch zu führen, und ihn sowohl vor jener Eitelkeit, welche aus der bloß extensiven Erfassung des Gegenstandes hervorgehen muß, wie vor jener Unlust zu schämen, die sich nothwendig einschleichen muß, wo durch unendliche Uebung der Fertigkeit der Blick immer auf einen Punct gefesselt wird. — Diese Schwierigkeit wird aber dadurch nicht wenig vermehrt, daß in der erwähnten Berufsart, in der Neigung und in der ganzen Anlage der Einzelnen sich immer schon eine Prädisposition für die eine oder die andere dieser beiden Richtungen ausdrückt, und daß überdies zwischen den besonderen Zweigen des Wissens eine nicht geringe Verschiedenheit darin obwaltet, ob in ihnen die

Forderung, Thatsächliches aufzunehmen, oder den begrifflichen Zusammenhang zu erfassen, vorwalte. Weder in den einzelnen Wissenden, noch in den einzelnen Wissenschaften also hört jene Differenz zwischen der intensiven und extensiven Richtung auf, und in jedem Unterrichtsgegenstande wird sich die Erfahrung wiederholen, daß weder der ganze Inhalt desselben durchlaufen noch die vollständige Reihe von Uebungen durchgemacht werden kann, durch welche der Gegenstand erst völlig erschöpft wäre. Auch wird weder das eine noch das andere nöthig sein; denn den ganzen Umfang des Materiales zu kennen, wird immer nur demjenigen obliegen, der sich berufsmäßig mit diesem Gegenstande beschäftigt, und in der Reihe der möglichen Uebungen, die an diesem Materiale vollzogen werden können, werden immer manche sein, die schon an früheren Gegenständen gemacht worden, oder solche, die an künftig darzustellenden noch werden angestellt werden müssen. Die relative Unvollständigkeit alles Unterrichts und die in allem Unterrichte höherer Art sichtbare Differenz zwischen extensiver und intensiver Vollständigkeit erklärt und entschuldigt sich daher durch den Zusammenhang aller Wissenschaften. Aber so kann es sich nicht mit dem Elementarunterrichte verhalten, der, wenn auch an das Leben anknüpfend und aus demselben manche Erfahrung voraussetzend, doch noch keine begründete Kenntnis, keine Geübtheit in den geistigen Functionen voraussetzen darf, wenn er sich nicht selbst für überflüssig erklären will; der aber eben so wenig irgend einen ihm zufallenden Gegenstand oder irgend eine ihm angehörige Uebung übergehen kann, in der Voraussetzung, daß dies künftig schon werde gelernt werden, wenn er nicht wiederum sich selber aufheben will, denn er soll ja eben das lehren, was allen künftigen Unterricht vorbereitet. Wie verhält sich also der Elementarunterricht zu jenen beiden Grundrichtungen alles Unterrichts, der materialen oder extensiven und der formalen oder intensiven? Man hat sich nicht selten geradezu dahin erklärt, daß der Elementarunterricht hauptsächlich nur einer jener beiden Richtungen dienen dürfe, und es lassen sich in der Geschichte des Elementarschulwesens diese beiden Grundansichten immer wieder erkennen, von denen die eine behauptet, es komme nur darauf an, daß das nöthige Material von Kenntnissen dem Kinde gegeben werde, die andere aber eben so entschieden hervorhebt, daß vor allen Dingen die geistige Kraft des Kindes geübt und seine Selbstthätigkeit erweckt werde. Jene wird mehr die Gedächtniskraft, diese mehr das Denken in Anspruch nehmen, jene mehr auf Mittheilung von Kenntnissen, diese mehr auf die Erzeugung der Fertigkeit ausgehen. Je stärker eine der beiden Richtungen betont wird, desto mehr wird die Frage über das Wesen des Elementarunterrichts in tendenziöser Weise entschieden und die Aufgabe desselben verdunkelt. Nach jeder dieser einseitigen Meinungen würde die Differenz der extensiven und der intensiven Richtung nirgend größer und gespannter sein, als in dem elementarischen Unterrichte, so daß entweder mit den einen angenommen werden müßte, daß hier bei der größten Fülle des dargebotenen Materiales nur ein Minimum von geistiger Durcharbeitung desselben zu fordern sei, oder mit den andern behauptet, daß das Material an sich völlig bedeutungslos sei, wenn nur die vielfachste Uebung der geistigen Kräfte dargeboten werde. Beides ist falsch, denn die lebendige extensive Auffassung des Gegenstandes steht zur lebendigen intensiven in einem geraden Verhältnisse, beide wachsen mit einander, und dieses gerade Verhältniß aufrecht zu erhalten, ist eben die Kunst des Unterrichts. Diese Aufgabe kann aber vollständig nur da gelöst werden, wo extensive und intensive Richtung noch gar nicht in jene Differenz getreten sind, wo die Erkenntnis der Sache und die geistige Bewältigung derselben noch in eins zusammenfällt, wo jeder Gegenstand, der gelehrt wird, eine neue Uebung verlangt, und jede vollkommen überwundene Uebung ein neuer Gegenstand des Wissens ist. Nun erinnert zwar Schleiermacher daran, daß wir, so weit wir einen Gegenstand in seine Bestandtheile zerlegen mögen, niemals zu jener Indifferenz zwischen Extension und Intension gelangen. Und das mit Recht, sofern von denjenigen die Rede ist, die von wissenschaftlichen Grundlagen aus jene Elemente betrachten. Diese können z. B. in jedem einzelnen Laute eine Menge von Beziehungen auffinden, z. B. physiologische, sprachliche und andere, die es erschweren, die

ganze Reihe von Erkenntnissen, die aus dem einen Laute könnten gewonnen werden, zusammenzufassen, sie können in dem Zahlenkreise von 1—10 alle möglichen arithmetischen Sätze nachweisen. Nicht so das Kind. Für dieses hat jeder Gegenstand nur denjenigen lehrhaften Inhalt, der ihm eben aufgeschlossen wird. Auch kann ihm der ganze Inhalt desselben niemals aufgeschlossen werden, weil die Voraussetzungen des Verständnisses für den unendlich größten Theil desselben fehlen, und weil wir durch die Beschränktheit der kindlichen Fähigkeit immer wieder an die Grenze erinnert werden, die der Unterricht nicht überschreiten darf. Nun wird niemand leugnen, daß in der ersten Auffassung eines Gegenstandes, in der ursprünglichsten Anschauung desselben beide Momente, das der Receptivität und das der Spontaneität zusammenwirken müssen. Das Kind muß den Laut selbst richtig erzeugen, wenn es ihn hörend richtig erkennen soll. Es fällt also Kenntnis und Übung zusammen. Kann es ihn erzeugen, so kennt es ihn, und kennt es ihn, so kann es ihn erzeugen. Ganz eben so verhält es sich beim Schreiben. Der Buchstabe ist ihm erst dann wirklich bekannt, wenn es ihn malen kann. Schon Herbart erinnert daran, daß dem Kinde vieles Gegenstand ist, was für den Erwachsenen nur noch die Bedeutung des Zeichens hat. Der Laut, der Buchstabe, die Ziffer u., das alles sind dem Kinde Gegenstände, die Bekanntschaft mit ihnen sind ihm Kenntnisse, aber es sind Kenntnisse, die es nur durch die eigene Anstrengung, sie hervorzubringen, gewonnen hat. Die Regel, welche für allen Unterricht gilt, der Vertiefung und Befestigung gleiches Recht zu geben, kann in diesem Anfangsunterrichte mit jener Sauberkeit befolgt werden, welche das Gefühl der Sicherheit, das Bewußtsein, keine Seite des Gegenstandes und keine nothwendige Übung an demselben übergangen zu haben, erzeugt. Denn die Reihe der Übungen ist bei dem engen Umfange der Gruppen noch übersichtlich, sie kann vollständig controllirt werden, weil jede Lücke in der Kenntnis auf eine bestimmte Lücke in der Übung hinweist, und weil jede Gruppe in strenger Abgeschlossenheit von der andern behandelt wird. Denn was in neuerer Zeit über die wünschenswerthe Concentration des Unterrichts gesagt worden ist, das erleidet auf die eigentliche Methode der Elementarschule gar keine Anwendung, vielmehr erfordert eben jene Indifferenz zwischen Kenntnis und Übung, daß die verschiedenen Stufen des Unterrichts, die klare Hervorhebung des Einzelnen, die Association des Mannigfaltigen, die Anordnung desselben und das Durchlaufen dieser Ordnung auf jedem Gebiete in strengster Isolirung durchgemacht werden.

Eben in dieser sichern Articulation des Unterrichts, in der Isolirung jeder einzelnen Gruppe, in der fortdauernd controllirten Erweiterung der Kenntnis und der Übung liegt das Unterscheidende des elementarischen Unterrichts. Hiemit ist die Frage beantwortet, wodurch der Unterricht ein elementarischer werde, nämlich dadurch, daß in der Behandlung des Gegenstandes die Indifferenz des extensiven und intensiven Fortschrittes aufrecht erhalten werde, daß materiale und formale Bildung als ganz ineinanderfallend aufgefaßt werden, mit andern Worten, daß jede Kenntnis zur Übung, jede Übung zur Kenntnis gemacht und der für das Kind wesentliche Kreis von Übungen in jeder Gruppe wirklich durchgemessen, eben dadurch aber die für das Kind bedeutenden Seiten des Gegenstandes ihm wirklich aufgeschlossen werden. Man hat diese Forderung treffend auch wohl so bezeichnet, daß „der Schüler jeden einzelnen von ihm zurückgelegten Schritt als einen fertigen erkenne“ (Graßmunder a. a. O.).

Die Möglichkeit einer solchen rein elementarischen Behandlung hört auf, wo entweder die einzelnen Gruppen der Gegenstände nicht mehr von einander geschieden werden können, wodurch die Menge der Combinationen ins Unendliche wächst, oder wo die äußeren Bedingungen des Lebens die Forderung erheben, von der allgemeinen Vorbereitung für den Unterricht überhaupt zu denjenigen Unterrichtsstoffen überzugehen, welche dem Einzelnen durch seinen besondern Lebensberuf nöthig gemacht werden. Es ist ersichtlich, daß diese Grenze eine fließende und relative ist, und daß sie mehr durch den allgemeinen Standpunct der nationalen Cultur, durch die socialen Unterschiede der Stände und durch das Herkommen bestimmt wird, als durch eine pädagogische Theorie.

Wenn in Deutschland durchschnittlich das 10te oder 11te Jahr als dasjenige angesehen wird, in welchem die eigentliche Elementarschule ihren Zögling der berufsmäßigen Weiterbildung überläßt, so hängt dies zunächst tief mit der physischen und geistigen Entwicklung des Kindes überhaupt zusammen. Denn der nach dem 10ten Jahre eintretende zweite, der Pubertät näherliegende, Abschnitt des Knabenalters macht den Knaben und das Mädchen schon zur Verfolgung ernstlicher Lebenszwecke geschickter (s. d. Art. Altersstufen), wie denn auch, besonders auf dem Lande, die Kinder in diesem Alter zu mannigfachen Diensten in Haus und Feld, Wiese und Wald herangezogen werden. Dieser Umstand und das sich entwickelnde Streben nach Selbstständigkeit nöthigen den Unterricht, auf die individuelle Lebenssphäre einzugehen, für welche der Schüler erzogen werden soll. Aber dieses Maß geistiger Reife wird in den höheren Ständen, bei Kindern, die aus einer anregenden Umgebung hervorgehen und aus derselben ein gewedtertes Geistesleben und einen größeren Reichthum an Vorstellungen in die Schule mitbringen, natürlich früher erreicht werden, so daß die Elementarschule ihre Aufgabe an solchen Kindern schon mit dem 9ten und ausnahmsweise schon mit dem 8ten Jahre wird vollenden können (vgl. d. Art. Aufnahme, I. S. 274).

Wird so als das eigenthümliche Wesen des Elementarunterrichts, wodurch sich derselbe von allem berufsmäßigen Unterrichte in Volksschule, Gymnasium oder Realschule unterscheidet, die gleichmäßige Betonung des formalen und materialen Unterrichtszweckes erkannt, so erledigt sich dadurch zugleich eine andere streitige Frage, an welche nicht selten die Entscheidung über die eigentliche elementarische Unterrichtsmethode angeknüpft worden ist, die Frage nämlich, an welche psychologische Elemente, d. h. an welche Grundkräfte des menschlichen und respective kindlichen Geistes der Elementarunterricht zunächst und vor allem anzuknüpfen habe. Es wird hiebei von der Voraussetzung ausgegangen, daß die verschiedenen Altersstufen den Menschen in verschiedenen psychischen Zuständen erscheinen lassen, wie denn z. B. Schwarz im zweiten Bande seiner „Erziehungslehre“ ein ausgeführtes Bild der geistig-leiblichen Entwicklung des Menschen von der Geburt an bis zur Entfaltung aller Kräfte in dem Erwachsenen dargestellt hat. So richtig dies ist, so sehr muß vor dem leicht sich einschleichenden Irrthum gewarnt werden, als ob jene Verschiedenheit psychischer Zustände eine Verschiedenheit der intellectuellen Geistesthätigkeit an sich einschließe. Dies ist eben so wenig der Fall, als etwa die Natur des Gefühls oder die des Willens an sich im erwachsenen Menschen eine andere ist, als im Kinde. Nur durch die vorwaltende Richtung des gesammten geistigen Lebens nach einer oder der andern Seite, nur durch den Umfang des Vorstellungslebens und durch die Energie der geistigen Kräfte unterscheidet sich der entwickelte Mensch vom Kinde; die Natur des Denkens und der intellectuellen Thätigkeit ist im Philosophen dieselbe wie im unentwickelten Kinde. Nicht darum also ist das seit Pestalozzi zur Geltung gekommene Princip, daß aller Unterricht mit der Anschauung beginnen müsse, ein richtiges, weil etwa der kindliche Geist für die Vollziehung deutlicher und klarer Anschauungen besonders geschickt wäre, wovon leicht das Gegentheil gezeigt werden kann, sondern darum, weil es die Natur des menschlichen Denkens überhaupt ist, sich in den Gegenstand zu versenken, dann aber wieder in sich selbst zurückzukehren, um den neu gewonnenen Gedanken ins Bewußtsein aufzunehmen, zu prüfen und so zur Erkenntnis zu erheben“ (vgl. den Art. Erkenntnisvermögen, Anschauung). Wenn daher manche Pädagogen, namentlich diejenigen, welche im Elementarunterrichte das Hauptgewicht auf den formalen Zweck legen, das wesentlichste Kennzeichen der elementarischen Methode darin finden, daß sie sich an die Anschauung wende, so ist das zwar ganz richtig, weil es ja überhaupt gar keinen anderen Weg zu dem Geiste des Kindes giebt, als den, seine Selbstthätigkeit durch einen in die Sinne fallenden Gegenstand zu erwecken; aber es ist ganz unrichtig, wenn diese Forderung als eine so allgemeine hingestellt wird, daß etwa alles, was im Elementarunterrichte getrieben wird, nur Uebung und Beschäftigung der Anschauung sein dürfe und als ob die Thätigkeit der übrigen intellectuellen oder allgemein psychischen Factoren eine für den Ele-

mentarunterricht gleichgültige sei. Mit Recht hat daher Palmer (Evangelische Pädagogik, I. Theil S. 355 ff.) darauf hingewiesen, daß die üblichen Normen, nach denen die Hauptstufen des Unterrichts unter gewisse psychologische Schemata gebracht werden, wie wenn Denzel eine Stufe der Anschauung, eine der Verstandesübung und eine der praktischen Anwendung, — Rosenkranz eine intuitive, eine imaginative und eine logische Epoche unterscheidet, der Wirklichkeit des geistigen Lebens nicht entsprechen, daß vielmehr die normale Entwicklung des Menschen ein gemeinsames Wachsen aller psychischen Elemente fordere, und daß die wahre Aufgabe des Lehrers in dieser Beziehung darin bestehe, auf jeder Altersstufe alle geistigen Thätigkeiten zu ergreifen, aber die Kraft des zu unterrichtenden Subjectes dabei richtig zu schätzen. Im Anschluß an diese Sätze hat Palmer dann weiter gezeigt, wie die bekannten methodischen Regeln, welche eine Zeit lang in den Lehrbüchern der Volksschulpädagogik eine so große Rolle gespielt haben, „Gehe vom Nahen zum Fernen, vom Concreten zum Abstracten, vom Bekannten zum Unbekannten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, von der Sache zum Zeichen, vom Leichten zum Schweren (sic!) u.“, abgesehen von den großen Bedenken, die sich gegen einzelne dieser Regeln erheben lassen, sämtlich in der eben ausgesprochenen Forderung enthalten sind, sich nach der geistigen Kraft des Kindes zu richten. Wenn aber dann Palmer selbst doch ein solches psychologisches Schema für den Unterricht in der Volksschule aufstellt und als Grundform des methodischen Fortschrittes drei Stufen unterscheidet, von denen die erste das Concrete und Anschauliche, die zweite das Abstracte, die dritte die höhere Einheit von beiden (a. a. O. S. 362 ff.) behandeln soll; so kann diese Unterscheidung nur so verstanden werden, daß ein gewisses relatives Uebergewicht der Anschauung auf der ersten, der Verstandesthätigkeit auf der zweiten Stufe sichtbar werde. Keineswegs hat es der eigentliche Elementarunterricht vorzugsweise oder mehr mit der Anschauung zu thun, als andere Unterrichtsgebiete; was die Uebung der Anschauung gerade hier so wichtig macht, ist das den Geist weckende, alles Denken anregende Moment, welches ihr eigenthümlich ist. Die Anschauung hat ihre Stelle da, wo irgend ein Anfang im Erkennen gemacht, ein Grund fürs Begreifen gelegt werden soll, und jeder Unterricht, der diesen dem menschlichen Denken nothwendigen Proceß von der Anschauung zum Begriffe außer Acht ließe, würde mehr oder weniger zur geistigen Abrihtung herabsinken, weil er die Selbstthätigkeit des Schülers nicht zu wecken wüßte. Aber es darf nicht verkannt werden, daß es der Elementarunterricht eben so sehr, wie mit der Anschauung, in jedem Augenblicke auch mit dem Verstande, mit der Bildung von Begriffen und Urtheilen, so einfach dieselben immer sein mögen, und nicht minder mit dem Gedächtnis und mit dem Gefühle zu thun hat. Die Uebung des Verstandes wird von der einen Seite eben so bedenklich erachtet, wie die des Gedächtnisses von der anderen. Den ersteren ist leicht zu zeigen, daß aller Unterrichtsstoff, auch der edelste, keinen Segen stiften kann, wenn er nicht verstanden ist. Nicht ganz so leicht ist es, gegen die formalen Methodiker die Nothwendigkeit einer Uebung des Gedächtnisses auch in der Elementarschule zu erhärten. Mit gutem Recht weisen sie auf die Sünde hin, die an der Seele des Kindes begangen wird, wenn ihm das, was innerlich erlebt werden soll und nur durch die geistige That des Erkennens erworben werden kann, auf äußerliche Weise durch mechanische Gedächtnisübungen angeeignet wird. Man kann dies immerhin anerkennen, man kann den Selbstbetrug eines so rohen materialistischen Treibens bedauern und es tief beklagen, wie hohl und leer die Seele des Kindes bleiben muß, der man statt einer organischen Entwicklung ihrer geistigen Gestalt nur ein loses Gewand von Scheinkenntnissen gegeben hat, ja man kann noch weiter gehen, man kann den ganzen psychologischen Begriff vom Gedächtnis als von einem Magazin für das bunte Allerlei der verschiedenartigsten Eindrücke als einen ganz unwissenschaftlichen verwerfen, und zugeben, daß das Behalten von der Klarheit des Bewußtseins, von dem Grade des Interesses, von der Energie der Aufmerksamkeit, von der Intensität geistiger Selbstthätigkeit, mit welcher der Schüler einen Gegenstand aufgefaßt hat, abhängt (vgl. d. Art. Gedächtnis); man kann einräumen, daß Vergess-

lichkeit in den meisten Fällen ein Charakterfehler ist, und doch darf man deshalb vom praktischen Gesichtspunct noch keineswegs zugeben, was Schleiermacher behauptet, daß eigentliches Memoriren in der Schule weder nöthig noch heilsam sei. Nicht alles, was einmal erkannt ist, ist für alle Zeit erkannt. Es dauert lange — um an das Bild zu erinnern, mit welchem Schopenhauer so treffend das Wesen des Gedächtnisses bezeichnet —, ehe sich alle die Falten bilden, in welche das Gewand sich nach längerem Gebrauche von selber legt. Es kommt fürs Leben und für die Wissenschaft auch darauf an, daß gewisse Dinge dem Geiste immer präsent sind und nicht erst immer wieder durch einen mühsamen Denfact neu erzeugt zu werden brauchen. Das hat wohl Pestalozzi gewußt, von dem es bekannt ist, daß unter den eigenthümlichen Uebungen, die er mit den Kindern vornahm, nicht selten die war, ihnen eine Reihe schwieriger Worte vorzusprechen und darauf zu halten, daß sie dieselben behielten. Wenn hier die Gedächtnisübung an sich, ohne alle Beziehung auf die Bedeutung des Inhalts, als nothwendig anerkannt wird, wie viel wichtiger wird sie da, wo der Inhalt selbst sie fordert! Im Grunde geben dies auch die formalen Methodiker zu, sie drücken sich nur mit andern Worten aus. Dieserweg hat in den Rheinischen Blättern (XVII. Band der neuen Folge, 3tes Heft) einen ausführlichen Bericht über das Wesen der elementarischen Methode gegeben. Er unterscheidet dort die Methode, als die Behandlung des Lehrstoffes mit Rücksicht auf das zu unterrichtende Subject, von dem Lehrgange, unter welchem er nur die Zubereitung des Lehrstoffes mit Rücksicht auf den zu lehrenden Stoff versteht. Von der Methode des Elementarunterrichts fordert er, daß sie anschaulich, entwickelnd und einübend sei, und er fügt die beherzigenswerthe Bemerkung hinzu, daß das Lehren (?) leicht, das Entwickeln angenehm, das Einüben (vgl. d. Art.) aber schwer sei, daher Beständigkeit und Zähigkeit erfordere. Aber was ist das Einüben, durch welches eben der Stoff „zum freien Eigenthume des Kindes gemacht werden soll,“ als Befestigung der gewonnenen Erkenntnis, also Gedächtnisübung? Ob das Einüben in der Form der einfachen Wiederholung, oder in der Form der complicirteren Wiederholung mit Beziehung auf immer neu combinirte Vorstellungen, also in der Form der Anwendung geschehe, ist für unsere Frage gleichgültig; immer bleibt Einübung eine Seite der Lehrthätigkeit, die das Gedächtnis in Anspruch nimmt, und es kräftigen will. Auch fällt der Begriff der Fertigkeit ganz unter den Begriff des Gedächtnisses, denn sie ist nichts anderes, als Gedächtnis der Kraft, es sei der vorstellenden oder der darstellenden. Auch derjenige Unterrichtsgegenstand, welcher die consequenteste Uebung der Anschauung zur Basis hat, der Rechenunterricht, wird niemals der Gedächtnisübung entbehren können. Oder ist es wahr, daß das Urtheil $7 \text{ mal } 9$ ist 63 jedesmal, so oft es gebraucht wird, durch eine anschauliche Denkoperation zu Stande kommt, daß der Schüler sich die Addenden $9 + 9 + 9 + 9 + 9 + 9 + 9$ vorstellt, und die Reihe der Summen durchfliegt, wenn er das Product sucht? Ist es nicht vielmehr eine reine Gedächtnissache, deren Werth schließlich gerade darauf beruht, daß jener Denkproceß nicht mehr wiederholt zu werden braucht? Und verhält es sich anders auf andern Gebieten des Unterrichts? Gewiß kann es in den Begriff der elementarischen Methode nur Unklarheit und Verworrenheit bringen, wenn die Forderung verkannt wird, daß alle psychischen Elemente des kindlichen Seelenlebens in Thätigkeit gesetzt werden sollen, eine Forderung, die aus der oben dargestellten Indifferenz des intensiven und extensiven Factors im Elementarunterrichte sich von selbst ergibt. Um so nöthiger ist es darum auch, das Gefühl, die religiöse, sittliche und ästhetische Empfindung in die Reihe der psychischen Elemente aufzunehmen, die der Elementarunterricht zu pflegen hat. Was die ästhetische Empfindung betrifft, so ist über deren Berücksichtigung in dem Artikel „die ästhetische Bildung in der Volksschule“ das Nöthige auch für die Elementarschule gesagt. Hier möge nur darauf hingewiesen werden, daß der Religionsunterricht in der Elementarschule, wenn er wirklich das religiöse Moment in sich aufnehmen soll, wenigstens auf den unteren Stufen einen andern Weg wird einschlagen müssen, als den in neuerer Zeit beliebten der ängstlichen

und ängstigenden Ueberladung mit historischem Stoffe. Wenn irgend wo, so ist hier die Gedächtnisarbeit mit großer Sorgfalt zu beschränken, damit den kindlichen Seelen eine Freude an der Sache, eine herzliche Theilnahme an den großen Thaten Gottes möglich und damit nicht die heilige Empfindung erstickt werde durch die Mühe der profanen, auf die Geläufigkeit und Richtigkeit des Ausdrucks im Wiedererzählen gerichteten Arbeit. Der in den „preussischen Regulativen“ enthaltene Ausdruck, daß die biblische Geschichte innerlich von den Kindern erlebt werden solle, wie spöttisch auch auf diesen Imperativ oft hingewiesen worden ist, bezeichnet doch den Kern der elementarischen Forderung in Bezug auf den Religionsunterricht. Aber wenn der Glaube durch das vorgehaltene Wort Gottes erweckt werden soll, so muß dies Wort auch im Glauben dargeboten werden. Es muß, namentlich auf den untersten Stufen, dem ausgestreuten Samen nicht im nächsten Augenblick wieder sogleich nachgegraben werden, um zu sehen, wie weit die Keime wohl gediehen seien; es muß auch hier auf Hoffnung gesät und Abstand genommen werden von der glaubenslosen Art, mit äußeren Resultaten auf einem Gebiete glänzen zu wollen, auf dem das Wissen nicht die höchste Frucht ist. Es ist eben ein Unterschied zwischen intellectuellen und gefühlsmäßigen Unterrichtselementen, und wenn dann freilich, je weiter nach oben, von der Schule desto mehr auch eine äußere Bekanntschaft mit dem historischen Stoffe des Christenthums gefordert werden muß, so kann diese Forderung gar wohl neben der andern bestehen, daß der kindlichen Seele gestattet werde, der ungetrübten Empfindung jenes tiefen Reizes für Herz und Gemüth, den die biblische Geschichte dem Kinde darbietet, sich hinzugeben und vor aller erkältenden Arbeit der Reflexion gleichsam den Duft des höheren Lebens ungestört einzuathmen.

Die ganze Seele des Kindes soll Gegenstand des Elementarunterrichts sein. Das setzt voraus, daß dieselbe bereits einer solchen Einwirkung, wie sie der Unterricht beabsichtigt, fähig sei. Die Frage, wann dieser Zeitpunkt eintrete und in welcher Zeit das Kind für die Elementarschule reif sei, kann auf allgemeingültige Weise nicht beantwortet werden. Wenn gewöhnlich die Vollendung des siebenten Jahres als der Anfangspunct des Schullebens angenommen wird, so sprechen zwar dafür im allgemeinen die Gesetze der physischen und psychischen Entwicklung, durch welche die Kindheit charakterisirt ist (s. Altersstufen), aber da diese Gesetze von der individuellen Anlage vielfach durchbrochen und modificirt werden, da ferner die allgemeinen Culturzustände und die socialen Unterschiede auf die natürliche geistige Entwicklung der Kinder die wesentlichste Einwirkung üben, so muß jener Anfangspunct sich auf mannigfache Weise verrücken (vgl. d. Art. Aufnahme, I. S. 272). In neuerer Zeit hat Schreber (*Kallipädie oder Erziehung zur Schönheit* S. 226 ff.) mit großer Entschiedenheit den Anfang des achten Lebensjahres als den rechten Zeitpunkt für den Beginn des Unterrichts geltend gemacht, weil das Gehirn durchschnittlich mit Ablauf des 7ten Jahres seine, wenigstens dem Umfange nach, volle, bleibende Ausbildung erreicht. Aber durch die überall in den Städten hervortretende Erscheinung, daß sehr viele Kinder schon mit dem sechsten Jahre, einzelne sogar schon früher, zum Unterrichte reif und ohne nachtheilige Folgen für Körper und Geist, auch ohne hinter den in höherem Alter eingetretenen zurückzubleiben, unterrichtet werden, erhält die Schreber'sche Theorie eine sehr bestimmte praktische Widerlegung. In der That kann die Forderung Schrebers schon darum nicht zugegeben werden, weil sie auf der materialistischen Voraussetzung ruht, daß das geistige Leben in seiner Entwicklung ganz mit dem physischen Leben zusammenfalle. Mag immerhin das Gehirn seine volle Ausdehnung erst nach dem siebenten Jahre erhalten, wer will denn behaupten, daß der Geist nicht eher unterrichtsfähig sei, als bis das Gehirn jene Extension gewonnen? War etwa das Gehirn eines Mozart schon im vierten Jahre vollständig ausgebildet, als er bereits reizende Fortschritte im Clavierspiel machte? Wenn dies nicht der Fall war, und es war bei Mozart so wenig der Fall als bei so vielen andern frühgeweckten Kindern, so ist es nicht richtig, daß das Gehirn erst seine extensive Vollendung erlangt haben muß, ehe der Mensch unterrichtsfähig wird. Viel wichtiger

und sehr beherzigenswerth ist dagegen das, was Schreiber von der Nothwendigkeit sagt, kranken und schwächlichen Kindern die ihnen heilsame Zeit zur Erstarbung zu gestatten, ehe man sie zur Schule schickt; denn der Geist ist der Parasit des Körpers. Aber wenn dann weiter behauptet wird, daß von zwei gleichbegabten Kindern das eine, welches rechtzeitig (d. h. hier: nach dem siebenten Jahre) den Unterricht begann, das andere, welches einen scheinbaren Vorsprung von vielleicht zwei Schuljahren hatte, bis gegen das 10te oder 11te Jahr an geistiger Gesamtentwicklung nicht nur eingeholt, sondern sogar weit übertroffen haben wird u.; so wird der Lehrer nach seiner Erfahrung dem Arzte dies nur dann zugeben, wenn etwa das zweite Kind eben kränklich war. Die entscheidende Antwort, wann ein Kind zur Schule geschickt werden solle, kann das Kind nur selbst geben, indem es jenen Wendepunct seiner geistigen Entwicklung, in welchem es für den Unterricht fähig und empfänglich wird, in dem erwachenden Lerntriebe offenbart, dessen Aeußerungen eben so mannigfaltig als verständlich sind. Dieser Wendepunct fällt erfahrungsmäßig bei den Kindern der geistig bewegteren Stände größtentheils in den Anfang des 7ten Jahres, bei Landkindern in das Ende desselben. Wo also nicht diätetische Gründe ein weiteres Hinausschieben dieses Termins nöthig machen, wird ungefähr die Mitte des siebenten Jahres als der normale Zeitpunkt für den Anfang des Unterrichts angenommen, aber dabei zugegeben werden können, daß in den höhern Ständen und namentlich in den größern Städten dieser Zeitpunkt schon ein halb Jahr früher, auf dem Lande dagegen durchschnittlich ein halb Jahr später eintrete.

In neuerer Zeit ist die Forderung aufgestellt worden, daß dem Anfange des eigentlichen Unterrichts in der Schule eine pädagogische Vorstufe vorhergehen müsse, auf welcher das Kind zwar mancherlei lernen, aber doch der geistigen Anstrengung des eigentlichen Unterrichts noch nicht ausgesetzt werden solle. Unter dem Namen von Kleinkinderschulen (s. d. Art.), Kinderbewahranstalten, Spielschulen, Kindergärten u. sind dergleichen Anstalten an vielen Orten ins Leben getreten. Schwarz widmet diesen Anstalten einen eigenen Abschnitt und reiht sie förmlich in das System der Schulen ein, auch Palmer redet ihnen das Wort; andererseits hat G. Baur (in seinen Grundzügen der Erziehungslehre) diese Kleinkinderschulen als ungenügende Surrogate bezeichnet, welche für Kinder aus Familien, in denen entweder materielle Noth die Möglichkeit der rechten Kinderpflege, oder der Leichtsinns äußerlichen Wohllebens (auch wohl Kränklichkeit der Mütter) das rechte Interesse dafür aufgehoben hat, das unerseßliche Gut einer liebevollen und sorgfältigen häuslichen Erziehung einigermaßen ersetzen sollen; und wir können seinem Urtheile, daß es die letzte pädagogische Aufgabe in dieser Beziehung sei, dieser Art von Hilfs- und Nothanstalten durch Beförderung einer tüchtigen häuslichen Zucht wieder ein Ende zu machen, von ganzem Herzen nur beistimmen. Sehen wir ab von dem Interesse der Wohlthätigkeit, welches in diese Angelegenheit so viel hineinspielt, und halten wir den Gesichtspunct fest, den die Schule jenen Anstalten gegenüber einzunehmen hat, so scheint sich das Urtheil über dieselben noch ungünstiger gestalten zu müssen. Denn heißt es nicht eben so sehr das Wesen des Spieles, als das der Schule verkennen, wenn jenes schulmäßig betrieben und diese zum Spiel herabgesetzt werden soll? Das Kind soll beim Eintritt in die Schule fühlen und erfahren, daß es sich hier um ernste und wichtige Dinge handle; diesen sittlichen Ernst kann auch die Elementarschule nicht missen. Damit ist nicht gesagt, daß der Lehrton des Elementarlehrers ein finsterner sein müsse, vielmehr soll er ein liebevoller und freudiger sein und bleiben, niemals aber ein spielender werden. Zerstört man nicht leicht vieles in dem Kinde, wenn man es gewöhnt, statt in der Freude am eigenen Fortschritt und an der Zufriedenheit des Lehrers, in der Freude am Spiel die eigentliche Anregung und Ermunterung für die Schularbeit zu suchen? Die Erfahrungen, welche über diesen Gegenstand gemacht worden, sind freilich widersprechend. An manchen Orten haben sich bedenkliche ungünstige Erfolge für die weitere Entwicklung des Kindes wahrnehmen lassen. Genauere Untersuchungen, die z. B. in Berlin, wo eine große Anzahl solcher Anstalten bestehen, darüber angestellt

worden sind, wie sich die Kinder, die aus denselben in die Elementarschulen übergegangen sind, nach ihrer Empfänglichkeit für den Unterricht und nach ihren Fortschritten zu denjenigen Kindern verhalten, die niemals einer solchen Anstalt angehört, haben ergeben, daß die ersteren im Anfangsunterrichte fast durchgängig den schwächsten Lerntrieb und die geringsten Erfolge offenbarten, aber auch später, soweit die Erfahrung reichte, hinter den andern zurückstanden. Anderwärts dagegen, wie z. B. in Württemberg, hat man, wie uns versichert wird, neben gleich ungünstigen Erfahrungen auch günstige Folgen wahrgenommen, sofern die aus einer guten Kleinkinderanstalt in die Volksschule übergetretenen Kinder sogleich sich gewekter, an Ordnung gewöhnt, mit einiger Fertigkeit im Singen, im Memoriren u. dgl. ausgerüstet finden und so dem Lehrer ein schon besser zubereitetes Arbeitsfeld bieten. Weitere sorgfältige Untersuchungen dieser Verhältnisse, namentlich der Frage, ob die ungünstigen Resultate etwa, wie es offenbar häufig der Fall ist, nur in dem Ungeschieß pädagogisch ungebildeter Leiter dieser Anstalten ihren Grund haben, müssen abgewartet werden, ehe das Urtheil über die Kleinkinderschule spruchreif werden kann.

Im engen Zusammenhange mit dieser Frage steht die nicht selten in den Lehrbüchern über die Elementarschule auftretende Behauptung, daß mit dem eigentlichen Unterrichte nicht sofort beim Eintritt des Kindes in die Schule begonnen werden dürfe, sondern eine Art von Vorbereitung vorhergehen müsse, durch welche die Kinder zum lebendigen Anschauen, Denken, Aufmerken, Behalten und zu correcter Ausdrucksweise im Aussprechen ihrer Gedanken angeleitet würden. Wenn man diese Vorbereitung auf einige Stunden, höchstens einen oder zwei Schultage ausdehnt, in denen der Lehrer sich mit den Neueingetretenen gewissermaßen in ein Vernehmen setzt, sie auf liebevolle Weise in die Schulordnung einführt und sich selbst über den Stand ihrer geistigen Reise und etwaiger vom Hause mitgebrachter Kenntnisse zu orientiren sucht, so versteht sich diese Forderung von selbst; wenn man aber für diese Vorübungen eine Zeit von mehreren Monaten oder gar von einem ganzen Jahre in Anspruch nimmt, so trägt man die Uebel der Kleinkinderschule in die Elementarschule selbst hinein, wo sie natürlich noch verderblicher wirken müßten, wenn die ganze Einrichtung praktisch wirklich möglich wäre. Auch ist es eine alte, oft wiederholte Ansicht, daß selbst der schulmäßig betriebene Unterricht in den ersten Jahren lediglich in der lebendigen Beschäftigung mit der Sprache bestehen und die äußerlichen Fertigkeiten des Lesens und Schreibens zuletzt geübt werden müssen, weil erst der richtig denkende und sprechende Mensch einen rechten Gebrauch von diesen Fertigkeiten machen werde. Wenn diese letztere Theorie zu großes Gewicht auf das eine Element der Sprache und ein viel zu geringes auf die übrigen Elemente des Elementarunterrichts legt und namentlich die unendlich wichtige Angemessenheit des Schreib- und Leseunterrichts für das erste Schulalter ganz verkennet, so kann in Beziehung auf alle ähnlichen Vorschläge nicht dringend genug hervorgehoben werden, daß nichts geeigneter ist, die Schule in den Augen des Volkes herabzusetzen, als wenn sie den Kindern das Nöthigste lange vorenthält. Gerade die untern Volksschassen haben ein scharfes Auge für alle methodische Tändelei, sie gehen in dem verhen Realismus ihrer Lebensanschauung auf den sichtbaren Gewinn aus, den die Schule ihren Kindern bietet, und verachten die Anstalt, die es an diesem Gewinne fehlen läßt. Alles kommt hier darauf an, daß das Kind bei der Aufnahme die rechte Reise, den Grad der Stetigkeit und der geistigen Gewektheit erlangt hat, der zum Unterrichte befähigt. So lange dies nicht der Fall ist, soll es in die Schule nicht aufgenommen werden, sondern im Hause bleiben. Denn die ersten Reime alles Denkens, Wissens und Glaubens muß die Frühlingssonne der elterlichen Liebe wecken, und Pestalozzi hat eben darum von den Müttern so Vieles und Großes erwartet. Wenn nun das Haus zu wenig thut, so soll freilich die Schule nachhelfen, doch nicht so, daß sie die Rolle der Mutter übernimmt, eben so wenig, wie die Mutter den Kindern gegenüber den methodischen Lehrton des Schulmeisters anstimmt. Die Schule kann sich nur zerstören,

wo sie aufhört, Schule zu sein, und zu den bedenklichsten Theorien auf dem Gebiete der Erziehung gehört diejenige, welche dem Ernste des Unterrichts auch die Heiterkeit des Spieles zugesellen will. Die Freude, die Heiterkeit soll auch in der Schule walten, aber nimmermehr das Spiel. In einem Kinde, das in den öffentlichen Unterricht übergeht, muß eben „der Unterschied zwischen Ernst und Spiel fixirt sein“ (Schleiermacher, Erziehungslehre S. 311 f.).

Wenden wir an diesem Punkte noch einmal auf den durchmessenen Weg zurück, so stellt sich heraus, worauf im Anfänge hingewiesen worden, daß bei der Bestimmung der Aufgabe, welche die Elementarschule lösen soll, von den verschiedensten Gesichtspuncten ausgegangen werden kann, wie denn nicht ohne Grund von Grassunder (a. a. O. I. Bd. S. 49) bemerkt worden ist, daß wir bei der Besprechung dieses Gegenstandes den tiefsten Geheimnissen des Unterrichts begegnen. Während die einen mehr den allgemein vorbereitenden Charakter der Elementarschule hervorheben und die Aufgabe derselben in der Mittheilung derjenigen Kenntnisse und Fertigkeiten sehen, durch welche der geistige Verkehr überhaupt und der Zugang zu aller berufsmäßigen Bildung bedingt ist, finden die andern das Wesen dieser Anstalten mehr in den Mitteln selbst, deren sie sich bedienen, in der Ausschließung des wissenschaftlichen Zusammenhanges, in der richtigen Hervorhebung der gegebenen Grundtheile und in der angemessenen Gliederung des Stoffes. Scheint nach dieser Ansicht der Stoff an sich gleichgültig, so wird von wichtigen Stimmführern dagegen geltend gemacht, daß freilich die besondere Berufsbildung des Einzelnen nicht Gegenstand des vorbereitenden Unterrichts sein könne, daß aber die Elementarschule, eben weil sie allgemein menschliche Bildung anstrebe, auch den höchsten und allgemeinsten Inhalt aller Bildung wirklich darbieten müsse. Solchen Forderungen gegenüber entsteht die Frage, was das Eigenthümliche der Elementarschule in der Verarbeitung jener Stoffe sei, ob die bloße Aneignung derselben oder die geistige Durchdringung. Für beide Richtungen giebt es Kämpfer, denn für beide giebt es Gründe; aber in der Heftigkeit des Streites wird nicht selten verkannt, daß die Wahrheit weder auf der einen noch auf der andern Seite sei, sondern in der lebendigen Zusammenfassung beider Richtungen. Um den Streit zu schlichten, wird auf das Object des Elementarunterrichts hingewiesen, auf das Kind selbst, und gefragt, welche Grundkräfte der kindlichen Seele gepflegt werden müssen. Die Antwort erfolgt nach den mitgebrachten Voraussetzungen; aber die gesunde Praxis hat zu allen Zeiten im Auge behalten, daß die Elementarschule die ganze Kindesseele ergreifen soll. Es ist ersichtlich, daß nur in der allseitigen Berücksichtigung dieser verschiedenen Gesichtspuncte die Aufgabe der Elementarschule erfüllt werden kann.

Was die Einrichtung der Elementarschule anbetrifft, so richtet sich dieselbe nach den drei Hauptgattungen von Schulen, denen sie vorausgeht, der Volksschule, des Gymnasiums und der Realschule. Es ist schon oben (S. 169) gezeigt worden, daß sie als integrierender Theil dieser Schulen nothwendig an dem eigenthümlichen Charakter derselben theilnehmen muß. Natürlich wird dies eben so sehr in der inneren Organisation als in den äußeren Verhältnissen sichtbar werden. Je bestimmter der Charakter der Schule, welcher eine Elementarschule angehört, ausgeprägt ist, desto einfacher und in den verschiedenen Schulen derselben Gattung desto übereinstimmender wird sich die Einrichtung der Elementarschule gestalten. Dieser bestimmte Charakter ist nun dem Gymnasium und der Realschule in einem viel höheren Grade eigen, als der Volksschule, welche von der sogenannten „einclassigen“ Dorfschule bis zu den gehobenen Stadtschulen eine sehr mannigfaltige Reihe nach den Verhältnissen der betreffenden Gemeinden verschiedener Anstalten umfaßt.

Indem wir zunächst die Einrichtung der der Volksschule angehörenden Elementarschule besprechen, und dann die Einrichtung der den Gymnasien und Realschulen vorausgehenden Elementarclassen folgen lassen, setzen wir an diesem Orte alles, was das Wesen dieser Anstalten überhaupt anbetrifft, eben so als bekannt voraus, wie wir in Betreff

der einzelnen Lehrgegenstände, deren Methode hier nicht ausführlich dargestellt werden kann, auf die betreffenden Artikel verweisen müssen.

Wo die Volksschule, wie in vielen ländlichen Ortschaften, in denen nur ein Lehrer steht, noch die embryonische Gestalt hat, daß, wenigstens während des Winterhalbjahres, die Kinder aller verschiedenen Altersstufen sich zu gleicher Zeit in dem Schullocale zusammenfinden, da kann nur außergewöhnliche Begabung des Lehrers und auch diese nur auf dürftige Weise dem Schulzwecke entsprechen. Die verdienstvolle Schrift von E. Th. Goltzsch: *Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen* 10. (4. Aufl. Berlin 1859) hat in schlagender und überall die gründlichste Kenntnis der wirklichen Zustände offenbarender Weise die Nachtheile und Unvollkommenheiten dieser Einrichtung, „die eben eigentlich keine ist,“ dargestellt und zu heilsamer Besserung den Weg gezeigt. G. weist darin nach, daß die Anzahl der Abtheilungen, welche in einer solchen Schule gewöhnlich gebildet werden, nie eine zureichende sein könne, daß dadurch der stetige Fortschritt aufgehoben, die materiale Bildung der Kinder unsicher, die formale aufs äußerste benachtheiligt werde, und daß die eigentlich schulmäßige Behandlung des Unterrichts geradezu unmöglich sei bei einer solchen Einrichtung, die nebenher die gefährlichsten sittlichen Folgen und die unbilligste Vernachlässigung derjenigen Rücksichten mit sich führe, welche den häuslichen und den gesammten Lebensverhältnissen der Landleute gebühren. Er schlägt vor, die Kinder, die bisher mit Ausschluß der beiden schulfreien Nachmittage, gemeinsam einen sechsständigen Unterricht empfiengen, in zwei Classen zu theilen, und jede von ihnen gesondert täglich zu einem dreistündigen Unterrichte zu vereinigen. Die Gründe, welche für diese Einrichtung von G. angeführt werden, sind so triftig und überzeugend, daß es nur durch die Macht der Gewohnheit erklärlich wird, wenn diese Vorschläge doch im ganzen nur wenig beachtet werden und selbst in den „drei preussischen Regulativen“ die Trennung der Schule in zwei Abtheilungen nur bei übermäßiger Anzahl der Schüler ausnahmsweise zugelassen wird. Freilich ist G. weit entfernt, von der bloßen Beschränkung der Unterrichtszeit auf je drei Stunden in einer Ober- und einer Unterclasse das Heil zu erwarten, vielmehr knüpft er mit Recht das Gelingen an die Bedingungen (S. 37.), daß die Unterrichtsgegenstände auf die richtige Weise in einander greifen, daß ein sicher fortschreitender Lehrgang inne gehalten werde, die an diesen sich anschließenden Lehr- und Lernmittel vorhanden seien, das Lehren beschränkt, dagegen das Einüben und Anwenden ausgedehnt, und zu diesem Zwecke eine angemessene gegenseitige Hilfsleistung der Kinder geordnet, die Disciplinirung der Schüler für den Massenunterricht nicht versäumt, gute Gewohnungen in Betreff des Erlernens und Uebens des Erlernen von Anfang an eingeführt und die schulfreien Zeiten für die Zwecke des Unterrichts zwar mäßig, aber doch regelmäßig benützt werden; aber diese Bedingungen wird nicht nur jeder Einsichtsvolle als die wesentlichsten Bedingungen einer wohlgeordneten und erfolgreichen Lehrthätigkeit in gefüllten Schulclassen anerkennen, sondern es ist auch leicht ersichtlich, daß ihnen nur unter der Voraussetzung der hier vorgeschlagenen Theilung der Dorfschule überhaupt Rechnung getragen werden kann. Was G. in den betreffenden Stellen, namentlich über die gegenseitige Hilfsleistung der Kinder, den Unterschied derselben von dem sogenannten „wechselseitigen Unterrichte,“ über die Aeußerlichkeiten, durch welche der Massenunterricht gefördert wird, über die Nothwendigkeit guter Gewohnungen und über die Benützung der schulfreien Zeit sagt, überragt an Gesundheit, Gründlichkeit und praktischer Anwendbarkeit alles, was seit Decennien über die Kunst des Kinderunterrichts geschrieben worden ist und athmet eben so sehr den Geist echt christlicher Humanität als den pädagogischen Verstandnißes. Die Unterclasse, welche G. annimmt, entspricht ganz der Sphäre der eigentlichen Elementarschule, da er in dieselbe die Kinder von 6 bis 10 Jahren stellt. Sein Lektionsplan für diese Elementarclasse ist folgender:

Sectionen	Montag und Donnerstag	Dienstag und Freitag	Mittwoch und Sonnabend
I.	Biblische Geschichte. Letzte Viertelstunde Katechismus.	Obere Abtheilung: Bibellesen. Untere Abtheilung: Abschreiben. Letzte Viertelstunde Katechismus.	Kirchenlieder, Bibelsprüche und Gebete.
II.	Rechnen.	Lesen, deutsche Sprache und Schreiben (Sachunterricht).	Obere Abth.: Bibellesen u. Abschreiben. Untere Abth.: Lesen u. Schreiben.
III.	Lesen, deutsche Sprache und Schreiben. Letzte halbe Stunde Gesang.	Lesen, deutsche Sprache und Schreiben.	Lesen, deutsche Sprache und Schreiben.

Zur näheren Erklärung dieses Lectionsplanes möge noch Folgendes hinzugefügt werden:

Der Verfasser hält den Religionsunterricht mit vollem Rechte für denjenigen Gegenstand, der das Wesen der Volksschule constituiert und so tief mit derselben verwachsen ist, daß selbst die abstracte Richtung, welche lange Zeit die Pädagogik beherrschte, nicht vermocht hat, die wesentlichsten Grundlagen dieses Unterrichtsgegenstandes, Bibel, Katechismus, Gesangbuch und Kirchenjahr, aus der Volksschule zu verdrängen. Wenn aber der Stoff als solcher auch stehen geblieben ist, so hat doch eine verkehrte Behandlung denselben nur zu oft um seine Wirkung gebracht. Es kommt darauf an, des in jenem Stoffe waltenden und dargebotenen Lebens sich zu bemächtigen. Dies geschieht dadurch, daß der Zusammenhang der Lehrenden und Lernenden mit der Gemeinschaft der Gläubigen aufrecht erhalten, dem religiösen Lehrstoffe aber auch eine bildende Kraft zugetraut und die Wirkung desselben nicht durch unangemessene Behandlung, wie durch zu vieles Fragen und durch breites Katechisiren aufgehoben wird. Nirgends soll der religiöse Stoff zur bloßen Denk- und Sprachbildung herabgesetzt werden, immer soll der Zweck, das Reich Gottes in den Seelen der Kinder zu bauen, dem Lehrer gegenwärtig sein. Der Stoff ist ein dreifacher: das von den Heilthaten zeugende Wort Gottes, die kirchliche Lehre und die Anbetung Gottes in der Familie und in der Gemeinde. Die Geschichte des Reiches Gottes bildet den wichtigsten Gegenstand in der Unterclasse von welcher hier die Rede ist. Die ganze Classe bleibt bei diesem Unterrichte in der Regel ungetheilt, doch soll den Kleinen ein vorbereitender Stoff, der in Hinweisungen auf Gottes Offenbarungen in seinen sichtbaren Werken, in Erzählungen von der Macht des Gewissens und von gnadenreichen Lebensführungen einzelner Menschen besteht, gegeben, die obere Abtheilung unterdessen mit dem Niederschreiben der behandelten biblischen Geschichte beschäftigt werden. Der gesammte Stoff wird vollständig zweimal (also je in zwei Jahren einmal) behandelt, und zwar in freier Erzählung des Lehrers, doch so, daß die obere Abtheilung zur Benützung der Bibel selbst für die Vorbereitung und Wiederholung angeleitet wird. Der religiöse Gehalt jeder Geschichte wird in Form eines Bibelspruchs oder Liederverses nach der trefflichen Anleitung von Zahn festgehalten, die obere Abtheilung schreibt diese Sprüche für den nächsten Tag zu Hause auf. Die durch die kirchlichen Feste angeregten Stoffe werden jährlich von neuem behandelt. Als erreichbares Ziel stellt G. die Forderung, daß die Kinder der obern Abtheilung das Ganze der jedesmal behandelten Geschichte mit den biblischen Worten wiedererzählen können, ohne der unterstützenden und leitenden Fragen zu bedürfen. Der Katechismus, der in der Unterclasse nur gedächtnismäßig aufgenommen, aber mit richtiger Betonung gelernt werden soll, wird in einzelnen Schlußviertelstunden gebetet. Außerdem werden das Gebet des Herrn, leicht behaltliche und kindliche Morgen-, Abend-, Tisch- und andere Gebete, sowie einzelne Liederverse von den Kleinsten durch Vor- und Nachsprechen, von den Größern aber bereits ganze Kirchenlieder, sowie einzelne Psalmen und etwa 100 Bibelsprüche gelernt. Ein für jede Woche bestimmtes Schulgebetslied, welches täglich früh zur Morgenandacht gesungen und gesprochen wird, soll die Gewohnheit befestigen, die angesammelten Schätze zur wirklichen Erbauung zu benützen.

Den Lese-, Schreib-, Rechts- und Schönschreibunterricht behandelt G. mit Recht als einen einzigen Unterrichtsgegenstand aus nahe liegenden und bekannten Gründen. Dieser Unterrichtsgegenstand soll in der Unterclasse seinen relativen Abschluß finden, so daß er in der Oberclasse aufhört, selbständiger Gegenstand des Unterrichts zu sein und die erlangten Fertigkeiten von da ab in den Dienst der übrigen Unterrichtsgegenstände treten und in diesem Dienste weiter geübt und ausgebildet werden. *) Als unerläßliche Grundlage für den Unterricht im Lesen werden zweckmäßige Uebungen des Ohres und der Sprachwerkzeuge, für den im Schreiben Uebungen des Auges und der Hand gefordert. Das Auge muß sicher geworden sein, ehe die Hand gehorfolam werden kann. Auch müssen alle Theile des zu übenden Buchstaben nach der Zeichnung auf der Wandtafel und sodann aus dem Kopfe von den Kindern beschrieben werden, und erst auf diese Beschreibung, welche zur bildenden Anschauungs-, Denk- und Sprechübung wird, folgt die Forderung, den Buchstaben auf der Schiefertafel nachzubilden. Nebenher gehen Uebungen für das Ohr und die Sprachwerkzeuge durch Anhören, Auffassen und Nachsprechen, zuerst der Selbstlaute, dann der Mitlaute, endlich aller möglichen Lautverbindungen in zweilautigen Silben. Hierauf werden für die sämmtlichen Laute nach und nach die geschriebenen und gedruckten Zeichen gegeben und theils durch Abschreiben, theils durch Dictiren, theils durch eigene Combination der Kinder Silben gebildet. Vorausgesetzt wird, daß die angewendeten Wandelsetafeln wie die Handfibel einen lückenlosen Gang der Uebungen einhalten. Die Menge der Abtheilungen, die durch den Eintritt neuer Schüler mit jedem Halbjahre, und durch den verschiedenartigen Fortschritt der Kinder hervorgerufen werden, ist hier weniger störend, da diese Stunden mehr Arbeitsstunden als Lehrstunden sind. Jede Lehrstunde beginnt mit Besichtigung der häuslichen Arbeit. Die vorgelückten Schüler werden durch Abschreiben von der Wandtafel, durch Niederschreiben dictirter Sätze, Bibelsprüche u. beschäftigt, und besondere Leseübungen des später niederzuschreibenden Stoffes gehen vorher. Nach Ablauf von zwei Jahren ist der Stoff der Fabeln und der Wandtafeln durchgearbeitet. Von nun an bietet das Lesebuch, das Neue Testament, der Katechismus und das Gesangbuch den Lese- und Schreibstoff dar, es tritt daher das Lesen und Schreiben bereits in den Dienst des Religionsunterrichts und fördert namentlich die Gedächtnisübungen. Jetzt wird auch der Anfang mit dem Schreiben auf Papier gemacht, und die Schwierigkeit desselben nöthigt zu besondern Uebungen, so daß hier Lesen und Schreiben aus der bisherigen engsten Verbindung heraustreten. Bei dem fortgesetzten Leseunterricht ist das Hauptgewicht nun auf den im Lesestoff enthaltenen Gedanken zu legen. Nur Verstandenes kann gut gelesen werden. An inhaltsleerem Stoffe lernt kein Kind lesen und alle Kunst, Geist und Gemüth des Kindes, welches sich von dem Inhalte nicht unmittelbar angezogen fühlt, zu fesseln, bleibt fruchtlos.

Der „verbundene Sach- und Sprachunterricht“ kann, wie G. meint, keinen selbständigen Unterrichtsgegenstand in der Volksschule ausmachen, sondern er muß sich an den Lese- und Schreibunterricht anlehnen. Da es nämlich beim Lesen darauf ankommt, daß der Inhalt aufgefaßt und das gewonnene Verständnis desselben hörbar dargestellt werde, so muß der Leseunterricht immer auf den Inhalt eingehen, muß also ein Sachunterricht sein, denn die bloße logische Form der Gedanken und deren grammatischer Ausdruck ist kein Gegenstand für die Volksschule. Die Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen ohne bestimmten Inhalt sind daher verwerflich und fruchtlos. Schon vor ihrem Eintritt in die Schule haben die Kinder ihre erste Denk- und Sprachbildung

*) Diese Forderung schließt natürlich ein zeitweise eintretendes elementares Ueben der genannten Fächer nicht aus, denn solches wird in jeder Oberclasse zur Nothwendigkeit, sobald und solange sich noch wesentliche Mängel zeigen, ohne deren Beseitigung das übrige Lernen gehemmt bliebe. Eine abstracte Anwendung der Maxime hat erfahrungsmäßig schon dahin geführt, daß die meisten Schüler schlechter lesend die Volksschule verließen, als dies unter der Herrschaft der alten Methoden geschah. D. Med.

durch die Auffassung der Worte und Gedanken anderer erlangt; auf demselben Wege sollen sie durch Darreichung eines geeigneten Lesestoffes zu einer tüchtigen Denk- und Sprachbildung weiter geführt und so allmählich zu selbständigem Nachdenken befähigt werden. Da aber die Kinder im Anfange noch nicht lesen können und die oben erwähnten Sprechübungen, welche sich an die das Lesen und Schreiben vorbereitenden Uebungen des Ohres und Auges, der Sprachwerkzeuge und der Hand anschließen, nur auf die sinnliche Seite der Sprache, nicht auf den Gedankeninhalt derselben gerichtet sind, so bedarf es noch besonderer Vorübungen zum Lesen, welche den letztern Zweck verfolgen. Diese bilden den verbundenen Sach- und Sprachunterricht, der wesentlich darin besteht, den in einer sprachlichen Darstellung enthaltenen Gedanken aufzufassen und mündlich wiederzugeben, andererseits aber für die eigenen Gedanken die richtige Bezeichnung zu finden. Diese Denk- und Sprechübungen dürfen nicht darauf ausgehen, die Erscheinungen zu classificiren, sondern, wie das Leben selbst in raschem Wechsel an dem Menschen vorübergeht, so soll Lehrer und Kind aus der reichen Welt, die sie umgibt, nach Herzenslust die Gegenstände der Betrachtung wählen. Die Wille'schen Bildertafeln werden zu Grunde gelegt. Bei Behandlung derselben kommt es nur darauf an, die Kenntnisse der Kinder von der Außenwelt zu berichtigen, ihre dunklen Vorstellungen zu erhellen, und die Kinder in den Stand zu setzen, sich über diese ihre Kenntnisse verständlich auszusprechen; dagegen wäre es fehlerhaft, die Bilder als bloße Anknüpfungspunkte für allerlei fernliegende Sachkenntnisse zu benützen. Die Bilder sollen Erinnerungsmittel, nicht Belehrungsmittel sein. Desto wichtiger ist die andere Seite dieses Unterrichtsgegenstandes, die sprachbildende. Jede gewonnene Vorstellung soll durch das richtige Wort bezeichnet, jeder Gedanke in einem sprachrichtigen Satze ausgesprochen, Satzbau und richtige Betonung geübt werden. Besonderer Fleiß ist auf die Formenbildung der Wörter, namentlich der Verba zu wenden. Die letzte Viertelstunde wird auf das Niederschreiben des Besprochenen nach dem Maße der Entwicklungsstufe, auf der die Kinder stehen, benützt. Für den Winter empfiehlt sich eine Betrachtung der Dinge nach ihrer körperlichen Form, doch wird sich dieselbe auf die regelmäßigen Ausdehnungsverhältnisse beschränken müssen. Einzelne Flächen mögen vorgezeichnet und von den Kindern mit Hülfe eines auch als Zollstock brauchbaren Lineals nachgezeichnet werden.

Der Rechenunterricht hat nach G. in der Volksschule nur eine untergeordnete Stelle zu beanspruchen; die Vorstellungen von dem Werthe, welchen man lange Zeit demselben für die Geistesbildung zuschrieb, waren übertrieben. Er muß ausgehen von sachlichen Belehrungen über gleichbenannte Theile eines Dinges. Völlig verwerflich ist die Eintheilung des Lehrstoffes in ein Rechnen mit benannten und unbenannten Zahlen, in ein Rechnen mit ganzen Zahlen und mit Brüchen. Auch die Vertheilung des Lehrstoffes nach den vier Species ist unstatthaft, da diese verschiedenen Operationen einander gegenseitig fordern und ergänzen. Der Haupteintheilungsgrund für den ganzen Lehrstoff in der Unterclasse kann nur die Verschiedenheit der behandelten Zahlenräume sein. Alle abstracte Belehrung über das Wesen der Zahl und alle fremden Terminologien für die verschiedenen Operationen sind zu vermeiden. Es kommt lediglich darauf an, nach der Fassungskraft der Kinder und nach dem Wesen der Sache die Reihe der Aufgaben zu ordnen, das klare Verständniß derselben hervorzurufen und die Lösung zu controlliren. Auf allen Stufen ist es von größter Wichtigkeit, das Zahlenrechnen, bei welchem jede Zahl auf bewußte Weise in ihrer Stellung zum Zahlssystem, also sowohl die Menge, als die Art der in ihr enthaltenen Einheiten, vorgestellt wird, dem Zifferrechnen, welches durch den Vortheil unseres Zahlbezeichnungssystems, die Art der dekadischen Einheit durch die Stellung auszudrücken, die Aufmerksamkeit von der Art der Einheiten ganz ablenkt, vorangehen zu lassen.

Auch in diesem Unterrichtsgegenstande entstehen durch die halbjährigen Zugänge neuer Schüler und durch die Verschiedenheit der Fortschritte viele Abtheilungen, doch sind dieselben, da es hauptsächlich auf Uebung und Anwendung ankommt, leicht zu be-

schäftigen, nöthigenfalls durch Mitwirkung der vorgeschrittenen Kinder. Nothwendig als Versinnlichungsmittel sind Würfelapparat und das sogenannte Zahlenbrett, wichtig behufs rascher Stellung der nöthigen Aufgaben und zur Vermeidung des Dictirens und der Rechenhefte in den Händen der Kinder sind die Ziffernstäbe, durch welche insbesondere die immer nöthige Wiederholung der früher erlernten Operationen leicht möglich gemacht und dabei der stetige Fortschritt gewahrt wird.

Das Ziel für die Unterclasse ist Sicherheit in den vier Grundrechnungsarten mit ganzen benannten und unbenannten Zahlen im Zahlenraum bis 1000, der in schriftlichen Aufgaben ein wenig überschritten werden kann, und in den Aufgaben der geraden Regeldetri mit ganzen und ungemischten Zahlen.

Der Gesangunterricht ist von G. aus Bescheidenheit nicht näher besprochen worden, sondern nur seine tiefe Bedeutung für das innere Leben des Menschen angedeutet; doch ist sichtbar, daß er für die Unterclasse die Kenntnis der Noten als überflüssig ansieht und die Einübung einer mäßigen Anzahl von edlen Volksmelodien und den gebräuchlichsten Chorälen nach dem Gehöre voraussetzt.

Wir haben an einem im wesentlichen mustergültigen Beispiele zur Anschauung gebracht, wie sich nach den Erfahrungen und Ansichten eines bewährten Schulmannes die Einrichtung und der Lehrplan der Elementarschule in der Landschule (und in der Volksschule überhaupt) gestalten. Dieser Lehrplan, wenn schon vor dem Erscheinen der „drei preussischen Regulative“ entworfen, kann doch im wesentlichen als eine Ausführung der in diesen aufgestellten Grundzüge des Elementarunterrichts angesehen werden. Doch dürfte das Ziel des Goltsch'schen Lehrplanes an mehreren Punkten zu hoch gegriffen sein. Was den Religionsunterricht betrifft, so ist der von Goltsch gegebene Stoffvertheilung die der genannten Regulative vorzuziehen, welche für die beiden ersten Schuljahre nur die Geschichten „von der Schöpfung, dem Sündenfalle, der Sündflut, von Abrahams Berufung und Moses Sendung, sowie diejenigen aus dem Leben des Heilandes, welche zur Erklärung der christlichen Feste, zur Veranschaulichung seiner Gottheit und seiner barmherzigen Liebe dienen,“ vorschreiben, und erst nach diesem Vorcurfus die Reihenfolge eines guten Historienbuches eingehalten wissen wollen. Wenn auch der Elementarunterricht es nur mit einzelnen Lebensbildern aus der Geschichte des Reiches Gottes zu thun hat, so ist doch der Entwicklungsgang des göttlichen Heilsplanes nicht außer Acht zu lassen und derselbe auf der untersten Stufe um so mehr auf übersichtliche Weise durch Hervorhebung der Hauptmomente in großen Zügen zu zeichnen, als es hier darauf ankommt, die religiösen Grundstimmungen zu wecken. Läßt man die großen Entwicklungsmomente zu weit auseinanderfallen, füllt man die Zwischenräume mit einem zu reichen Materiale von Anfang an aus, so wird der Blick des Kindes von den entscheidenden Wendepunkten abgelenkt und dem Lehrer die Gelegenheit genommen, eine fruchtbringende Anwendung der Geschichte auf das innere Leben der Kinder selbst zu machen. Die von Bormann (Unterrichtskunde S. 103) im Anschluß an die Regulative gegebene Auswahl von 18 biblischen Geschichten, welche in den ersten beiden Jahren also zweimal durchgenommen werden müßten, entsprechen dieser Stufe entschieden mehr. Dazu kommt, daß den Anfängern überhaupt eine größere Zeit gewidmet werden muß, wenn eine sichere Grundlage gewonnen werden soll. *)

Nur für Dorfschulen kann ferner der von Goltsch vorgeschlagene religiöse Vorbereitungunterricht durch erweckliche Geschichten aus dem Leben zugelassen werden, weil im allgemeinen von den Landkindern angenommen werden muß, daß sie an sittlich-religiösen Vorstellungen arm in die Schule treten, da die Eltern wenig Zeit haben, mit ihnen zu verkehren. Im allgemeinen sollen diese ersten Bestimmen des religiösen Bewußtseins von Vater und Mutter kommen. Ueberdies sind die meisten Geschichten dieser

*) An die Stelle der Regulative sind d. 15. Oct. 1872 die Allgem. Bestimmungen getreten; die Anwendung des Obigen auf dieselben ergibt sich unschwer. D. Red.

Art für das Kind viel schwerer zu verstehen, als die biblischen Erzählungen von der Schöpfung, dem Sündenfalle, der Gesetzgebung u.

Was die Sprechübungen betrifft, so sind dieselben wohl in der Elementarschule nur als ein integrierender Theil des Sprachunterrichts neben Lesen und Schreiben, keineswegs als ein besonderer Gegenstand, am wenigsten als ein verbundener Sach- und Sprachunterricht anzusehen. Es ist in der vorausgeschickten Darstellung der Aufgabe, welche die Elementarschule zu lösen hat, schon gezeigt worden, daß ein eigentlicher weltkundlicher Sachunterricht gar nicht in die Elementarschule fällt. Auch stellt G. selbst die Forderung, daß die Erscheinungen, welche besprochen werden, nicht etwa classificirt werden sollen, daß auch kein Zusammenhang unter ihnen angestrebt, sondern nach Belieben das erste beste Bild ergriffen und behandelt werden soll. Daß heißt aber eben den Sachunterricht ausschließen, denn in einem Gebiete, in dessen Behandlung das Belieben und die Zufälligkeit herrscht, kann von einem Unterrichte nicht mehr geredet werden. Ganz anders gestaltet sich bei G. die Auffassung der Sprechübungen, wo er die sprachliche Seite derselben berührt. Hier sehen wir sofort Ordnung, Stufengang, Absicht und Zweck. Auch ist der Ort, den G. den Sprechübungen im Lehrplane anweist, gewiß der richtige. Aber warum soll nicht zugegeben werden, daß diese Uebungen eben um der zu berichtigenden Vorstellungen und ihres sprachlichen Ausdruckes willen vorgenommen werden? Die Furcht vor einer inhaltsleeren Weise, diese Denk- und Sprechübungen zu betreiben, sollte endlich aufgegeben werden. Jene Inhaltsleere lag weit mehr im Princip des ganzen Unterrichts, der von Seiten der formalistischen Pädagogen angestrebt wurde, als in den Denk- und Sprechübungen an sich. Und wer schützt uns davor, daß nicht auch innerhalb der Grenzen, in denen auch gegenwärtig diese Uebungen für nothwendig anerkannt worden sind, der Lehrer bei der Willkür, die ihm in der Wahl des Stoffes gestattet ist, gerade den leersten wählen wird? Sorgen wir nur dafür, daß der Lehrer selbst ein reiches inneres Leben, ein warmes Herz in die Schule mitbringt, so wird er keine inhaltsleeren Sprechübungen halten. Schließlich aber ist die Denk- und Sprechübung, wenn sie nur dem Standpunkte der Kinder angemessen ist und ihrer eigentlichen Aufgabe entspricht, niemals inhaltsleer, denn sie hat die Sprache, das lebendige Wort und seine Formen selbst zu ihrem Stoffe, ein Stoff, der mindestens ein eben so reich ist, als der Laut und das Lautzeichen, die Zahl und die Form. Wo an einem andern Orte die Idee des vereinigten Sach- und Sprachunterrichts ihre Berechtigung hat, wird in Folgendem noch gezeigt werden. (Vgl. d. Art. Anschauungsunterricht.)

Eben so ist in Beziehung auf den Rechenunterricht in der Elementarschule zuzugeben, daß nicht bloß mit unbenannten Zahlen, sondern auch mit benannten operirt werden müsse, und dies aus dem Grunde, weil die benannte Zahl dem Kinde lebendiger ist, und an das Leben immer wieder angeknüpft werden muß. Aber es ist nicht zu übersehen, daß der eigentliche elementare Stoff, mit dem wir es hier zu thun haben, eben die Zahl als solche ist. Der Werth der reinen Zahlenoperationen für die gesammte Zucht und Bildung des Geistes darf so gering nicht angeschlagen werden, als G. dies thut. Allerdings hat besonders die Anwendung gewisser im Leben häufig vorkommender Benennungen, wie Mark, Pfennige u. für den Unterricht den Nutzen, daß die dabei vorkommenden Reductionszahlen und deren Gebrauch dem Kinde geläufiger werden. Diesen Vortheil dürfen wir nicht übersehen, aber die Hauptsache dieses Unterrichtsgegenstandes bleibt, wie Gräfe richtig behauptet, jene Verstandesübung, welche durch die auf den Eigenschaften der Zahlen und auf ihren Verhältnissen zu einander ruhenden Schlüsse und durch die Nöthigung der Kinder, sich darüber auszusprechen, gewonnen wird. So wird denn freilich überall vom Concreten ausgegangen, aber allmählich der Begriff der Zahl aus der Reihe der gezählten Gegenstände hervorgehoben und an der Zahl die Reihe der Uebungen vollzogen werden müssen, welche den eigentlichen Unterricht ausmachen. Unter den Neuern hat auch Bormann (a. a. O. S. 212) darauf hingewiesen, daß dieser Unterricht „feine Belebung“ (auch wohl seine

bildende Kraft) „weniger in dem von außen Herangebrachten, als in der Behandlung der Zahl selbst suchen müsse.“

In Vorstehendem ist im allgemeinen die Einrichtung und das Lehrziel der der Volksschule angehörigen Elementarclassen ausgesprochen. Wie sich diese Einrichtung in der ungetheilten einclassigen Volksschule modificirt, das hängt von dem Lehrplane ab, welcher der obern Classe zu Grunde gelegt wird (s. Volksschule). Wo es bei dieser Einrichtung, deren Unvollkommenheit von Goltz so treffend charakterisirt ist, sein Bewenden haben muß, da wird es vornehmlich darauf ankommen, die nöthigen Abwechslungen von Unterricht und Selbstbeschäftigung aufs bestimmteste ein- für allemal festzustellen, den Stoff für die Selbstbeschäftigung rechtzeitig vorher zu bestimmen, von den eingeführten Ordnungen und Gewohnheiten niemals abzuweichen und den Mechanismus der verschiedenen Thätigkeiten durch ein angemessenes Helfersystem zu unterstützen, damit durch den Uebergang von einer Thätigkeit zur andern keine Zeit verloren werde und die stillen Beschäftigungen den Kindern niemals ohne Controlle bleiben. Auch ist ferner in gewissen Gegenständen eine wirkliche Combination beider Haupteintheilungen immer möglich, z. B. beim Veten des Katechismus, der Sprüche und Kirchenlieder, in einzelnen Stunden der biblischen Geschichte, beim Gesange; und es kann auch wohl in solchen Stunden, was Schwarz (Die Schulen, S. 51 u. 52) hervorhebt, gerade die Ungleichheit des Standpunctes ein belebendes Reizmittel für den Unterricht werden. Wie sich ein solches Schulleben gestaltet, das hat Schwarz (a. a. O., S. 55 u. 56) darzustellen gesucht, doch verzichtet auch er auf eine ins Detail eingehende Zeichnung und endet mit dem Geständnis, daß es dem alleinstehenden Lehrer nie gelingen werde, die Aufmerksamkeit aller Schüler zu fesseln. Gerade die ins einzelne gehende, sorgfältig den ganzen Mechanismus der wechselnden Thätigkeiten charakterisirende Darstellung eines Lehrplanes für die ungetheilte Landschule wäre, wenn diese Einrichtung nicht ganz beseitigt werden kann, das dringendste Bedürfnis.

Für die Stadtschulen, sofern sie sich über die zweiclassige Schule erheben, wird die Elementarschule sich entweder in zwei oder in drei Classen theilen, je nachdem die Schule selbst vollkommener oder unvollkommener organisirt ist. Der gewöhnlichen Eintheilung in untere, mittlere und höhere Schulen der Art liegt ein klares Princip überhaupt nicht zu Grunde; vielmehr kann nur zwischen denjenigen Schulen mit Bestimmtheit unterschieden werden, welche das Wesen der Volksschule noch rein darstellen, und denjenigen, welche, einem anderweitig nicht befriedigten Bedürfnisse nachgebend, zugleich Vorbereitungsanstalt für die mittlern Classen des Gymnasiums und der Realschulen sein oder auch für den gehobenen Handwerkerstand die nöthige Bildung darbieten wollen. Die Elementarschule als solche wird durch diesen Unterschied weniger berührt, als durch die, in der Menge der Lehrkräfte und in dem entsprechenden Classensysteme sich aussprechende, vollkommene oder unvollkommenere Organisation. Wo die Elementarschule in zwei Classen zerfällt, da wird der oben dargestellte Unterschied der beiden Abtheilungen aller Schüler zum Unterschiede der Classe. Doch liegt es in der Natur der Sache, daß auch hier innerhalb jeder Classe wiederum wenigstens zwei Abtheilungen werden gemacht werden müssen. Entsprechend der Idee der Volksschule werden bei 26 wöchentlichen Lehrstunden auf der Unterstufe 6 Stunden der Religion, 14 dem Sprachunterricht (und zwar 12 dem vereinigten Lese- und Schreibunterricht und 2 den Sprechübungen), 4—5 dem Rechnen, 1—2 dem Gesange zu widmen sein. Auf der obern Stufe wird statt der Sprechübungen der an die Formenlehre sich anschließende Vorbereitungsunterricht in den geographischen Elementen als Heimatskunde eintreten. Voraussetzung bleibt auch hier, daß die Lese- und Schreibstunden vielfach der tieferen und allseitigeren Einprägung des religiösen Stoffes dienen.

Je mehr das System der Abtheilungen verschwindet und dem der Classen weicht, desto vollkommener wird die Elementarschule ihre Aufgabe lösen. In der dreiclassigen Volkselementarschule wird die Theilung des oben beschriebenen Pensums so zu ordnen sein, daß der Lehrstoff der untern Abtheilung jetzt auf zwei Classen vertheilt wird,

weil es ein Gewinn für den ganzen Unterricht ist, wenn den ersten Anfängen und deren Befestigung die größte Gründlichkeit gewidmet werden kann. Die Vertheilung der Sectionen bleibt dieselbe wie in der zweiclassigen Schule.

Die Elementarschulen, welche den höheren Anstalten, Gymnasien und Realschulen, angehören, werden durch ihre Beziehung auf diese Anstalten mehrfach modificirt, wie oben (S. 169) gezeigt ist. Die Zeit, innerhalb deren die Aufgabe des Elementarunterrichts gelöst werden soll, wird eine kürzere. Eine vollkommeneren Organisation der Elementarschule muß diesem Zwecke hilfreich werden. Die Abtheilungen innerhalb der einzelnen Classen müssen womöglich ganz verschwinden. Das kann nur geschehen, wenn die halbjährig neu hinzutretenden Anfänger*) immer vereinigt bleiben, d. h. wenn halbjährige Curse eingerichtet werden, so daß der ganze Elementarunterricht in 4 oder 6 halbjährige Curse zerfällt. Dem Uebelstande, daß die Kinder bei einer solchen Einrichtung mit jedem halben Jahre einem andern Lehrer zugeführt werden, hat man an einigen Anstalten dadurch beugehen wollen, daß man jeden Lehrer seine Classe von unten nach oben durch alle Stufen hindurch führen ließ. Freilich geht dadurch wieder der Vortheil einer vielseitigeren Einwirkung verloren. Das Beste scheint eine solche Vereinigung beider Systeme, daß ein Lehrer seine Schüler immer ein ganzes Jahr hindurch behält und sie also durch zwei halbjährige Curse führt (vgl. auch den Art. Classensystem). Auch auf den Lehrplan influirt die Beziehung auf die höhere Anstalt. Dem Religionsunterrichte kann eine beschränktere Anzahl von Stunden zugewiesen werden, weil er sich durch die ganze Reihe der Schuljahre hindurchzieht; doch dürften 3 Stunden wöchentlich die geringste Zahl von Religionsstunden in den Elementarclassen sein, wenn das sehr umfassende Material bewältigt werden soll. Dagegen treten die intellectuell-bildenden Stoffe, die sprachlichen Uebungen und das Rechnen in den Vordergrund. Die der Gymnasial- oder Realschulbildung sich annähernde Tendenz darf nur gegen das Ende hin betont werden, da die Entscheidung, welche Richtung der Schüler einschlagen wolle, oft erst in dem letzten Jahre des Elementarunterrichts getroffen wird. Die zum Gymnasium leitende Vorschule wird ihren Charakter hauptsächlich in der Hervorhebung des grammatischen Elementes, auch wohl in der Einfügung des Lateinischen, die der Realschule angehörige Elementarschule durch die Erweiterung der Formenlehre, des Rechnens und durch den Anfang des Französischen aussprechen. Aber, wie oben angedeutet worden, der Charakter beider Anstalten wird auch in der Behandlung des Unterrichts selbst sich offenbaren. So wird z. B. bei den Sprechübungen in der Gymnasialvorschule das Hauptgewicht auf die sprachliche Seite, in der Realschule aber auf den Sachunterricht gelegt werden müssen, denn bei der Masse des naturwissenschaftlichen Materials, das der Realschüler sich aneignen soll, kann nicht früh genug die Aufmerksamkeit auf die Welt der Erscheinungen gelenkt und die Gewohnheit, die eigenthümlichen Merkmale der Dinge scharf zu erfassen, geübt werden.

Wo die Elementarschule nur 4 Classen zählt, wird die Theilung erst in der letzten Classe, wo sie dagegen 6 Classen hat, in den beiden oberen eintreten. Daraus erhellt, daß die Vorschule bis zu diesen Stufen für Gymnasium und Realschule eine gemeinsame sein kann. Ob das Vierclassensystem oder das Sechsclassensystem das bessere sei, wird schwer zu entscheiden sein. Im allgemeinen dürfte indessen das Sechsclassensystem den fähigen Schüler länger aufhalten, als nöthig ist, während das Vierclassensystem umgekehrt, nicht gerade nothwendig den schwachen Schüler unreifer entläßt, da es ihn auf jeder Stufe zurückhalten kann. Nach alledem stellt sich die Vertheilung der Sectionen etwa folgendermaßen.

I. In den der Gymnasial- und Realelementarschule gemeinsamen Classen des Sechsclassensystems:

*) An manchen Orten, z. B. in Württemberg werden nur einmal im Jahr Anfänger aufgenommen (vgl. d. Art. Aufnahme I S. 269.)

1) in der untersten Grundklasse:

4 Stunden Religion, 6 Lesen, 6 Schreiben, 2 Sprechübungen, 6 Rechnen, zusammen 24 Stunden;

2) in der Classe V:

4 Stunden Religion, 6 Lesen, 6 Schreiben, 2 Sprechübungen, 6 Rechnen, zusammen 24 Stunden;

3) in der Classe IV u. III:

3 Stunden Religion, 6 Lesen und deutsche Grammatik, 2 Sprechübungen, 5 Schreiben, 6 Rechnen, 2 Zeichnen und Formenlehre, 2 Gesang, zusammen 26 Stunden.

Diesen drei Stufen entsprechen die 3 untern Classen des Vierclassensystems.

II. In den beiden obern Classen des Sechsclassensystems und der obersten des Vierclassensystems:

a) Gymnasialvorschule:

3 Stunden Religion, 6 Deutsch, 4 Schreiben, 4 Latein, 3 Geographie, 4 Rechnen, 2 Formenlehre und Zeichnen, 2 Gesang, zusammen 28 Stunden;

b) Realvorschule:

3 Stunden Religion, 5 Deutsch, 4 Schreiben, 4 Französisch, 3 Geographie, 5 Rechnen, 2 Formenlehre und Zeichnen, 2 Gesang, zusf. 28 Stunden.

Auf die Mädchenschule höherer Art ist die Anwendung der hier aufgestellten Lectionspläne leicht zu machen, wenn für die weiblichen Handarbeiten die angemessene Anzahl von etwa 4 Stunden eingereicht, demgemäß in den untern Elementarclassen der Religions- und Rechenunterricht um eine Stunde, der sprachliche um 2 Stunden gekürzt und in den oberen Elementarclassen einige Stunden für das Französische eingefügt werden. Alle diese Einrichtungen, in denen locale und andere Gründe mannigfache Modificationen im einzelnen hervorrufen, können indessen nicht als maßgebende angesehen werden, vielmehr sollen sie nur die wesentlichsten Entwicklungsformen der Elementarschule andeuten.

Flaschar †.

Emancipationsstreit, s. Schule, Verhältnis zur Kirche.

Empfindlichkeit — ist die leichte Empfänglichkeit für unangenehme Eindrücke. Sie kommt entweder allein von physischen Ursachen her oder sie entsteht durch moralische, oder unter dem Hinzutritt dieser zu jenen. Im erstern Fall ist sie entweder eine locale: das kranke Glied, die frisch geheilte Wunde empfindet schmerzhaft eine Berührung, die Haut eines Genesenden den Luftzug; oder sie ist eine allgemeine bei schwächlichem, reizbarem Organismus, was bei den einen angeboren fein, bei andern zuweilen, namentlich in den Perioden der Entwicklung, vorübergehend eintreten kann. In den beiden andern Fällen, da Moralisches zu Grund liegt oder mitspielt, zeigt sich das empfindliche Wesen entweder mehr an der Oberfläche des Lebens als sinnliche Weichlichkeit, oder mehr in der Mitte, im Gemüth — Empfindlichkeit im engeren Sinn, welche selbst neben sinnlicher Stärke und Abhärtung vorhanden sein kann.

Der Erzieher muß zu unterscheiden wissen, welchen Ursprungs die Empfindlichkeit sei, mit der er's zu thun hat. Bei dem Vorwiegen physischer Ursachen kann ein Entgegenwirken mittelst Strenge leicht Schaden anrichten, sei es an der Gesundheit, wenn der Zögling aus Furcht sich über Kräfte anstrengt, sei es an dessen Gemüth, welches dadurch verzagt, verschlossen, verbittert, trotzig wird. In bevölkerteren Schulen oder Erziehungsanstalten werden solche Kinder häufig durch Mißhandlung von Seiten der Kameraden verschüchtert, schief, falsch. Sie bedürfen daher besonderer Aufsicht und Fürsorge, und es ist unter Umständen dienlich, das zarte Geschöpf dem Pflicht- und Ehrgefühl eines stärkeren Genossen anzuvertrauen, jedenfalls nothwendig, sie als vom Lehrer im Auge Behaltene und Geschützte zu zeigen. Daneben muß ärztliche Obhut gehen und auf Stärkung hingewirkt werden — unmittelbar durch leibliche Uebungen, mittelbar durch Hebung der Willenskraft. Organismen, welche durch Verweichlichung in den ersten Kinderjahren empfindlich geworden, bedürfen der Zurückführung auf ein-

sache Kost, der Angewöhnung an Luft, frisches Wasser, körperliche Anstrengung, daß das üppige maste Fleisch schwinde, die Empfindungsreize sich abstumpfen. Was die Muskeln übt und stärkt, das zeigt den Nerven ihren Weg, abseits von der müßigen Lauer auf das Unangenehme und hin zur schmerzvergessenden Thätigkeit. Auch die geistige Thätigkeit, namentlich das Sichüben zum „Können,“ als womit immer eine Lust verbunden ist und in gewissem Sinne auch Muskelkraft, nämlich die geistige, der Wille, gestärkt wird, hilft wesentlich mit zur Ueberwindung der natürlichen Schwäche und sinnlichen Empfindlichkeit. Wird zugleich Ambition zu Hülfe gerufen, so geschehe es mit der Vorsicht eines Arztes, wenn er Mittel anwendet, die, indem sie der Krankheit steuern, die Constitution anzugreifen geeignet sind. An welchem Ort des Gemüthes vornehmlich der Hebel angelegt werden muß, von dem aus auf den physischen Mangel zu wirken ist, das hat der einzelne Fall zu entscheiden. Manchmal ist ein Kind nur krank angesichts des Lernens (Schulkrankheit), aber zum Spielen lustig; Knaben bläuen sich unter einander durch und tragen die Spuren davon ohne Murren, während die Schwielen von der züchtigenden Hand des Lehrers unter Behehlagen nach Haus gebracht wird, und Mädchen, die sich vor dem Küchenfeuer ängstlich hüten, erweisen sich unempfindlich gegen Hitze und Staub des Ballsaals. Denn es kommt nicht allein auf die sinnliche Empfindung an, sondern wie Seele und Muth sich dazu stellen, sie begleiten, reagirend, neutralisirend, wie das Aeußere ins innere Leben überfetzt wird.

Diejenige Empfindlichkeit, welche im leiblichen Leben nicht ihren Sitz, sondern nur ihre Ausläufer hat, ist ernsthafter anzugreifen, weil in der sinnlichen Weichheit der sittlichen Weichlichkeit entgegengetreten werden muß. Man findet sie in allen Ständen, wie jeder weiß, der mit dem Armenwesen zu thun hatte oder in Schulen. Klagen der Eltern über zu vieles Lernenmühen gehen nicht vorzugsweise von den wohlhabenden Häusern aus, und die Suppenanstalten haben auch während der bittersten Nothzeit ihre Tage mit geringem Zulauf — es sind die Tage, da eine minder angenehme Speise auf dem Küchensettel verzeichnet ist. — Die in Kindesliebe verkleidete Eigenliebe der Eltern legt durch Verzärtelung den Keim zu Ansprüchen und Misbehagen, so daß jene allererst sich selbst im stillen strafen müssen, wenn sie endlich sich genöthigt sehen, dem weichlichen Wesen mit Strenge ein Ende zu machen. Wo man gewiß ist, keine physischen Ursachen der Empfindlichkeit vor sich zu haben, da soll ohne Schonung dagegen gekämpft und neben dem Zwang zur leiblichen Uebung und zur geistigen Arbeit auch der verdiente Spott angewandt werden, damit nicht Leute heranwachsen, die, weil sie nur an das eigene Wohlfühlen denken, der allgemeinen Wohlfahrt im Weg stehen und im Amt wie in der Familie hinter ihrer Pflicht zurückbleiben, und daß von den Zeiten der Noth, des Krieges u. dergl. nicht ein schwammiges, winselndes Geschlecht überfallen werde. Dagegen aber darf keineswegs ein Uebel durch das andere ausgetrieben werden wollen, indem man in den Knaben etwa neben der Turnfreude einen Turnerstolz und die Eitelkeit auf die leibliche Uebung weckt, wodurch die Uebung in der Gottseligkeit hintangesezt wird; denn der Leib soll ein Diener des Geistes sein und als solcher fähig und willig zum Dienst, nicht aber, daß er seinen Herrn zur Hoffahrt reize, als wodurch in Wahrheit der Geist wieder unter ihn kommt.

Die Empfindlichkeit von rein psychischer Art kommt gemeiniglich bei solchen vor, welche daheim verhätschelt, mit Loben und Lieben verderbt und zu hohen Ansprüchen verwöhnt worden sind, die es dann bitter fühlen, wenn andere ihnen nicht eben so viel Rücksicht schenken wollen; sowie bei solchen, die sich einer geistigen Schwäche, namentlich des Urtheilsvermögens, bewußt sind. Dumme Leute sind hierin den Tauben ähnlich — misstrauisch und in Angst, man verhöhne sie; so zeigen auch häufig die Leute auf dem Land und die Ungebildeten gegenüber von Städtern und Gelehrten ein Mißtrauen, als wollten sie gefoppt werden, und obwohl unter sich zu den derbsten Späßen aufgelegt, nehmen sie von diesen auch wohlgemeinten Scherz gern übel auf, daher ihnen z. B. die Sprache Hebels nicht leicht mundet, und auch sonst manches populär Geschriebenseinwollende keineswegs sich als volksthümlich erweist. Unterricht und Bildung muß solche

Empfindlichkeit durch Hinwegräumung ihrer Ursachen zu heben suchen, während gegenüber dem natürlichen Mangel eben der Spruch gilt: wir, die wir stark sind, sollen der Schwachen Gebrechlichkeit tragen.

Empfindlich sind aber nicht bloß die Schwachen; auch begabte, gebildete, wohl- ausgerüstete Menschen können es sein. Namentlich der Ehrtrieb macht sie dazu, daß dann ihre Seele gleichsam immer auf der Wache steht, weithin Feindseliges merkt, jeden Mangel der Anerkennung fühlt, alles auf sich bezieht. So quälen sie sich selbst und werden andern lästig, indem sie viel von ihnen ansprechen und wenig dagegen leisten; sie tragen gerne nach und im geselligen Umgang sind sie heikel wie ein schalloses Ei. Hier liegt der Schaden nimmer an bloßer sittlicher Weichlichkeit, sondern es ist die Selbstsucht, die das eigene Ich zum Mittelpunkt gemacht hat. Um dem Wachsthum dieses Uebels zu begegnen, hilft kein Mittel als religiöse Erziehung d. h. Hinleitung zum wahrhaftigen Mittelpunkt des Lebens. Sich selbst und alles, was man ist, thut und leidet, auf Gott beziehen, das giebt keine Fühläden und doch kein empfindliches Wesen dabei, weil das Empfundene abgelenkt wird von dem Ort, da sich Schmerz und Weh ausbrütet, und hingelenkt wird an den Ort, von wo Geduld und Muth kommt. Wer lernen will, wie ein zart organisirtes Gemüth, das jedes rauhe Lüftlein empfindet und dennoch keinem Sturm ausweicht, die Klippe der unseligen Empfindungs- seligkeit umschiffet, der lerne Paul Gerhard und seine Trostlieder kennen. **A. Hauber.**

Empfindsamkeit, Sentimentalität. Hierunter versteht der heutige Sprachgebrauch diejenige poetische Verfassung des Gemüths, in welcher dieses für Empfindungen, die zu Thränen führen (Ahnung, Nüßrung), besonders gestimmt ist, und solche nicht nur gerne über sich kommen läßt, sondern nach ihnen ausgeht.

Es ist jedoch zu bemerken, daß dieser Sinn des Wortes keinesweges der ursprüngliche, noch auch in früherer Zeit der gebräuchliche war. Kant z. B. in seiner Anthropologie (§ 59) nennt die Empfindsamkeit „ein Vermögen und eine Stärke, den Zustand sowohl der Lust als Unlust zuzulassen oder auch vom Gemüth abzuhalten,“ und ihm ist diese Zartheit der Empfindung etwas männliches, der gegenüber die Empfindelei „eine Schwäche durch Theilnehmung an anderer ihrem Zustand, die gleichsam auf dem Organ des Empfindenden nach Belieben spielen können, sich auch wider Willen afficiren zu lassen.“ Hamann hatte dem, was wir jetzt Empfindsamkeit nennen, den bezeichnenderen Namen „Empfindseligkeit“ gegeben, Schiller aber in seinem Aufsatz über naive und sentimentale Dichtung von dem letztern Wort, wie auch vom erstern, einen willkürlichen und die Begriffe durch Verallgemeinerung verwirrenden Gebrauch gemacht (Sämmtl. Werke Bd. XII. S. 170, 203, 227, 239, vgl. Vischers Aesthetik § 458); übrigens, hierin dem Sprachgebrauch seines damaligen Meisters Kant sich nähernd, hat Schiller den Hauptrepräsentanten dessen, was wir jetzt Empfindsamkeit nennen — Sigwart, eine Klostergeschichte — unter die Kategorie der Empfindelei gebracht. Man darf sich über das Unsichere und Schwankende im Gebrauch des Wortes nicht wundern, denn dasselbe ist nicht nur neu, sondern zugleich aus Anlaß einer nichts weniger als sentimentalen Dichtungsart aufgekomen. Als nämlich Sterne seine *Sentimental journey* geschrieben hatte, kam der deutsche Uebersetzer, Prof. Ebert, in nicht geringe Verlegenheit, wie er das Eigenschaftswort wiedergeben solle. Anfangs wollte er „sittlich“ sagen, oder andere Ausdrücke, auch Umschreibungen wählen, aber ein Freund, ohne Zweifel Lessing (s. Joriks empfindsame Reise u. neue verbesserte Auflage, Mannheim 1780, Vorbericht S. XII. vgl. S. XLV.), rieth ihm zu „empfindsam“, weil ja auch Sterne sich erlaubt habe, das im Englischen neue Adjectiv zu *sentiment* zu bilden, und weil die bisher im Deutschen aus dem Hauptwort abgeleiteten Adjective hier nicht zu brauchen seien. „Wenn eine mühsame Reise,“ schreibt der Freund, „eine Reise heißt, bei der viel Mühe ist: so kann ja auch eine empfindsame Reise eine Reise heißen, bei der viel Empfindung war Was die Leser vors erste bei dem Wort noch nicht denken, mögen sie sich nach und nach dabei zu denken gewöhnen.“ Es ist merkwürdig, daß man sich hernach bei dem Wort etwas von seinem ersten Gebrauch sehr abweichendes

zu denken gewöhnen und daß es diesem Wort ähnlich ergehen sollte, wie den sentimentalen Menschen selbst, die ja auch nicht recht wissen, was sie eigentlich wollen. Sterne's Reise wollte eine psychologische sein, auf Gefühlsabenteuer angelegt, deren ihm etliche nur allzunatürliche aufstießen: aber was wir jetzt Empfindsamkeit nennen, jene eigenthümliche Poesie, welche sich bei den Deutschen herausgearbeitet, zu welcher viel eher Klopstock (s. Gerwinus' Gesch. der poet. Nationalliter. der Deutschen, Th. IV. S. 8) als jener humoristische Engländer den Anstoß gegeben hat und deren Abstand von dem Sentimentalen bei Sterne Vischer (Aesthetik § 220) zu zeichnen sucht, — sie ist, obwohl in ihren ersten Anfängen dem Natürlichen zugewandt, in ihrer Entwicklung keineswegs natürlich, sondern sie flieht das Gebiet des Simplichaiven wie den Humor und sinkt in ein weiches, verweichlichendes Schwärmen und Schwelgen, in ein mondscheinsüchtiges Wesen. Göthe hat es von sich weggeschafft in seinem Werther, aber zugleich seiner Landsleute viele damit angesteckt — bis auf die Kleidung, die bekanntlich bei Studenten und jüngeren Männern Jahrzehnte lang Wertherisch war; Jean Paul versänke oftmals gerne in die sentimentale Flut, wenn nicht der Wit ihm rettende Tonnen zuwürfe, darauf er rittlings das Ufer gewinnt; im Sigwart aber ist das Paradigma und der Sättigungspunct einer Sentimentalität, an der sich auf eine uns jetzt unbegreifliche Weise die einstige Lesewelt erlabte. (S. Vilmar, Gesch. d. d. Nat.-Lit. 7. Aufl. Bd. II. S. 252, vgl. S. 110).

Damals war die Sentimentalität, die jetzt nur noch sporadisch und selten auftritt, epidemisch. Sie war eine Herzaffectio deutscher Jünglinge und Frauen, entsprungen, daß ich so sage, aus Blutfülle und Bewegungsmangel in den Jahren zwischen dem siebenjährigen Krieg und den französischen Kriegen; offenbar war zugleich ein Streben darin nach poetischer Erholung von der bleiernen Langeweile des Philisterthums in einem verrotteten Gemeinwesen, unter dem Schnee des Puders ein frühlingsartiges Sichregen. Nicht umsonst haben diese thränenbereiten Gemüther hernach den wirklichen Schmerz und die leidenschaftliche Drangsal der napoleonischen Eroberungszüge erfahren müssen und die Kraftanspannung der Freiheitskriege erleben dürfen. Wir finden in Friedrich Perthes' Leben ein Frauenbild, daran uns aufs anschaulichste und erhebenste die Entwicklung einer zartbesaiteten, empfindungsreichen Seele unter dem Weh jener Zeiten entgegentritt: die Tochter des Wandsbeker Boten. Aus den mitgetheilten Briefen an ihren Mann sehen wir, wie nahe an der Empfindsamkeit ihr Gemüthsweg hinlief und doch wie fest und beharrlich sie von Glauben und Pflicht geleitet dem weidlichen Wesen sich entrang und das idyllische Bedürfnis ihres Herzens den Forderungen jenes ersten Dramas, in das ihr Perthes leidend und handelnd mitversflochten ward, unterordnete. Welche Erziehungskräfte damals walteten, kann hier an Einem Beispiel gelernt werden.

Sentimental mögen wohl zuweilen solche Gemüther gestimmt sein, die noch müßig am Markt des Lebens stehen und sprechen: niemand hat uns gedinget. Der praktische Drang, dem die Gelegenheit zu wirken fehlt oder unbewußt ist, der plastische Trieb, in seinem Schaffen gehemmt, sie schlagen zurück in das Innere. Da, entweder erzeugen sie den Bohn, der als aggressiver Schmerz auf Zerstörung des Bestehenden sinnt (bissige Welterschmerzliteratur, dem Ausbruch der Bewegungen des Jahres Achtundvierzig vorangehend), oder sie erwecken eine unnatürliche Sehnsucht nach der Natur, als dem durch die Cultur verlorenen Paradiese des Menschen, wobei aber in Wahrheit nicht die Natur gefunden wird, sondern eine exträumte Welt sich erzeugt mit eingebildeten Schmerzen und selbstgemachtem Weh und der Sinn für das Wirkliche im Erkennen und Handeln verwirrt und trüb wird.

So weich daher ein solches Gemüth an sich ist, so herb kann es in der Beurtheilung der Verhältnisse des Lebens werden. Sentimentale Menschen pflegen reizbar zu sein, vornehmlich dem Verständigen und Mächtigen gegenüber, das sie scheuen wie kranke Kinder die bittere Arznei; auch scheuen sie die Arbeit und das Lernen, weil die Muskelthätigkeit des Geistes unentwickelt oder verkümmert ist, und weil das Spiel der Empfindungen, das sie üben, ihnen den Schein erweckt, als füllten sie Zeit und Leben aus.

Kinder sind nicht empfindsam, wenigstens nicht aus sich selbst, höchstens durch Nachahmung. Aber auf dem Uebergang aus der Kindheit in das Jugendalter, bei sich entwickelnder Pubertät, erwacht gerne das Sentimentale und hier erklärt sich auch sein Auftreten. Unbestimmtes Ahnen, unbefriedigtes Sehnen ist seine natürliche Grundlage, und eben damit ist angezeigt, was von Seiten der Erziehung zu geschehen hat, daß sich daraus nicht ein krankhafter Habitus entwicke. Arbeit und praktische Ziele auf der einen Seite und auf der andern Nahrung des idealen Triebes durch gesunde Geisteskost müssen das in der Entwicklung begriffene Gemüth stärken, reinigen, richten. Müßiggang, auch der geschäftige in weichlichem Thun, Romanlesen und ein Umgang, der zu aussichtslosen Liebeleien Gelegenheit giebt, führen jene natürliche Neigung auf Abwege, da sie entweder bald bei der Fleischlichkeit ankommt oder sich zu dem halb geistigen, halb sinnlichen Gang entwickelt, Empfindungen und Gefühle aus sich herauszuspinnen, eine eigene Welt daraus zu weben und in dieser die wirkliche zu ignoriren oder sich derselben mit Thränen und Mismuth zu opponiren.

Während daher der Empfindliche (s. d. Art. *Empfindlichkeit*) von den unangenehmen äußeren Eindrücken unmittelbar erregt wird, geht der Empfindsame auf Schmerz und Weh aus und bereitet sich dieselben durch die Einbildung, denn die Nührungen, zu welchen er geneigt ist, nehmen in der Regel eine trübe Färbung an, er hat „an das Wasser gebaut,“ wie man von Kindern sagt, wenn sie ihren Tag haben, da sie über alles weinen, und in seiner poetischen Ader strömt ein von Thränen verdünntes blaßes Blut. Im Umgang mit Menschen aber, so weich er gestimmt ist, so wenig pflegt er zu derjenigen Nächstenliebe, welche dulden und tragen kann, fähig zu sein. Empfindsame Menschen werden leicht bitter, fügen sich schwer in andere und tragen lange nach, wenn sie unsanft berührt wurden, wobei jedoch ihr Aerger nicht in Thaten der Rache sich ausdrückt und Lust macht, aber desto tiefer ins Gemüth dringt.

Man darf annehmen, daß leibhaftige Noth und greifbare Uebel als kräftige Mittel wider die eingebildeten wirken. Doch aber findet sich der krankhafte Gang der Empfindsamkeit auch zuweilen bei wahrhaft Unglücklichen, z. B. bei Frauen, die in einer schlimmen Ehe leben und unter roher Behandlung leiden, die also bei ihrer Verehelichung nicht etwa bloß aus einem Romanhimmel in die irdische Wirklichkeit gefallen, sondern in ein heißes Fegfeuer gerathen sind. Bei solchen tritt je und je das sentimentale Wesen, von welchem aber oft zur Untreue kein allzugroßer Schritt ist, gleichsam als das Surrogat des Trostes auf, welchen ihnen Gottvertrauen, Pflichterfüllung und Himmels Hoffnung zu geben bereit wären, und hier erweist sich sodann die Empfindsamkeit als die *Fata Morgana*, welche ein falsches Jenseits auf den Staubwolken des Diesseits vorpiegelnd die Seele um das Wahrhaftjenseitige betrügt. Niemals darf die Flucht aus trauriger Wirklichkeit nach dem Reich der Schatten geschehen, die von der eigenen Einbildung geboren sind, sondern man muß zum Wesen dringen und in die wahrhaftige Welt, die droben ist und zukünftig, welches geschieht durch Glauben und unter Erfüllung der unmittelbaren Pflicht.

Um des übersinnlichen Bedürfnisses willen, das sich nicht selten in das empfindsame Wesen verirrt und verbirgt, ist die Behandlung solcher Gemüther nicht leicht zu nehmen, und wenn schon in allem Ernst gerathen werden konnte, man solle dem krankhaften Gang in schwer verdaulicher Kost ein Gegengewicht geben, so beweist dies eine geringe Einsicht in die psychischen Ursachen und ein allzugroßes Vertrauen auf sinnliche Mittel. Auch eine spöttische Behandlung, so viel Herausforderung dazu in dem Benehmen des Empfindsamen liegen mag, darf keineswegs als Hauptcur betrachtet werden, damit nicht, indem man Lächerliches treffen will, Edleres verletzt werde.

A. Hauber.

England, s. Großbritannien.

Englische Sprache. Das Studium der englischen Sprache und Literatur hat in den letzten Jahrzehnten eine überraschende Verbreitung in unserem deutschen Vaterland erhalten, so daß es nun nicht bloß in vielen Lehranstalten als Unterrichtszweig aufgenommen ist, sondern auch allerwärts mit großem Eifer privatim betrieben wird.

Es mag auffallend erscheinen, daß die Sprache eines stammverwandten mächtigen Volkes mit einer so reich entwickelten Literatur jetzt erst zur allgemeinen Verbreitung und zu der ihr gebührenden Geltung als Bildungsmittel für die deutsche Jugend gelangt, während das Französische längst einheimisch geworden und als nothwendiges Unterrichtsfach in den höheren Schulanstalten eingeführt ist. Die Ursache dieser Erscheinung ist indessen leicht zu erkennen. Die Franzosen sind unsere Grenznachbarn, mit denen wir seit vielen Jahrhunderten in den vielseitigsten Beziehungen, freundlichen und leider fast noch öfter feindlichen, gestanden haben, mit denen namentlich ein sehr lebhafter persönlicher Verkehr aus allen Ständen unterhalten worden ist; deutsche Gelehrte, Künstler, Kaufleute, Handwerker, Vergnügungsreisende sind immer vorzugsweise nach Frankreich gewandert, sei es um sich dort in ihren verschiedenen Berufsarten weiter auszubilden, sei es um dort ihr äußeres Fortkommen zu finden oder bloß um Neues zu sehen und sich angenehm zu unterhalten. Die Franzosen haben als Culturvolk immer eine hohe Stelle eingenommen: ihre Literatur hat eine Zeit lang die unsere überstrahlt und kann auch jetzt die Vergleichung mit der anderer Völker aushalten, während ihre Sprache das allgemeine Verständigungsmittel der gebildeten Gesellschaft Europa's ist. Aus diesem allen ergiebt sich aber, wie unerläßlich die Kenntnis des Französischen für uns Deutsche immer gewesen ist und wie natürlich, ja durchaus nothwendig es war, daß man es auch in den mehr auf das Praktische gerichteten Real-, Gewerbe-, Handels- und Bürgerschulen einführte und es sogar in den Gelehrtenschulen für ein obligatorisches Unterrichtsfach erklärte. Wie alt übrigens die Sitte Französisch zu lernen in Deutschland ist, ergiebt sich aus folgender merkwürdigen Stelle in dem Roman de Berte aus dem 13. Jahrhundert. „Zur Zeit, von der ich euch erzähle, sagt der Dichter, war im deutschen Lande der Brauch, daß die großen Herren, die Grafen und Markgrafen immer französische Leute bei sich hatten, um ihre Söhne und Töchter Französisch zu lehren.“ Gerade die Fremdartigkeit und Charakterverschiedenheit der Franzosen uns gegenüber hat wohl immer eine besondere Anziehungskraft für die Deutschen gehabt und ist für sie auch jetzt noch in mancher Beziehung bildender und lehrreicher als die Bekanntschaft mit einem stammverwandten Volke.

Mit England haben wir früher nie die vielfachen unmittelbaren Berührungen gehabt wie mit Frankreich. Es liegt uns ferner, und infolge seiner insularischen Gestaltung war es zu einer Zeit, wo es noch keine Eisenbahnen und Dampfschiffe gab, nicht so leicht zugänglich. Der Aufenthalt daselbst war theuer und bot für viele weder den Reiz, noch die Ausbeute dar, welche sie nach Frankreich hinzogen. Auch herrschten viele Vorurtheile gegen die Einwohner, die man für verschlossen und abstoßend, und gegen ihre Sprache, die man für mistönend und kaum für erlernbar hielt. Es ist daher nicht zu verwundern, wenn vor der Napoleonischen Zeit außer den Kaufleuten der großen Handelsplätze nicht viele Deutsche nach England reisten und die Kenntnis ihrer Sprache und Literatur auf einen verhältnismäßig kleinen Kreis beschränkt war. Während der Continentsperre war in Deutschland die englische Sprache strenge verboten, so daß Handelshäuser es nicht mehr wagten, englisch zu correspondiren und selbst in einer Handelsstadt wie Frankfurt a. M. englische Sprachlehrer polizeilich ausgewiesen wurden. Die Kinderverse: „Engelland ist zugeschlössen Und der Schlüssel abgebrochen“ scheinen auf diese Zeit sich zu beziehen. Erst nachdem der Weltfriede gesichert war, konnte die englische Sprache nach Deutschland hereindringen. Sie drang herein, wie sie überall eingedrungen ist, zuerst auf Handelsschiffen, sodann durch ihre bedeutende poetische Literatur. Hamburg, Bremen, Danzig und in zweiter Linie Köln, Frankfurt und Leipzig waren die Städte in denen sie in den zwanziger Jahren sich zuerst und zwar hauptsächlich unter der kaufmännischen Jugend verbreitete. Dazu kam noch Hannover durch seine politische Beziehung zu England. Allmählich drang sie auch in die höheren Stände ein, aber zunächst ohne eine umfassendere Kenntnis der englischen Literatur zu vermitteln. Shakespeare war noch zu schwer und war ja vortrefflich übersezt, Milton erforderte gleichfalls tiefer gehende Studien, für die Queen

Anno-Literatur konnte man sich auch nicht begeistern. Es wurden hauptsächlich nur Swift, Sterne und Goldsmith im Original gelesen. Erst als Byrons Weltschmerz die deutsche romantische Richtung noch höher entzündete, als Walter Scotts und Bulwers Romane die Lesewelt zu fesseln anfiengen, richteten sich die Blicke des gebildeten Deutschlands wißbegierig auf die Sprache, die solchen Zauber ausübte. Daher finden wir auch, daß schon in den zwanziger Jahren die englische Sprache an höheren Unterrichtsanstalten Deutschlands als facultatives Studium zugelassen wurde. Doch waren die Resultate noch gering, weil es an tüchtigen Lehrern mangelte und man sich mit Engländern behelfen mußte, von denen manche ihre Muttersprache nie wissenschaftlich studirt hatten, und die sich selten die Mühe nahmen, die deutsche auch nur zum Behufe der Exposition zu erlernen.

Während nun auf diese Weise die englische Sprache immer mehr in die gebildeteren Classen der Gesellschaft drang und unsere Literaten sie zum Zwecke des Uebersetzungserwerbes zu erlernen sich bemühten, erhielt ihre Verbreitung einen neuen Impuls, der auch die mittleren Classen des Volkes in ihren Kreis zog. Es kamen die dreißiger Jahre, die Zeit der Eisenbahnen und der erweiterten Dampfschiffahrt, die Zeit der materiellen Regsamkeit auf dem Gebiete der Technik, die Zeit der kosmopolitischen Verbindung der entlegensten Völker, die Zeit der deutschen Uebervölkerung und der überseeischen Emigration und bald auch der Niederlassung zahlreicher englischer und amerikanischer Familien in verschiedenen Städten Deutschlands. Jetzt fand man, daß die englische Sprache praktisch sehr wünschenswerth und für materielle Zwecke von hoher Wichtigkeit sei. Man beeilte sich nun, dieselbe, wenn auch noch nicht immer als obligates Fach, doch wenigstens mit dem Vorschub der autorisirten Unterrichtsgelegenheit an realistischen wie auch Gelehrten Schulen einzuführen. Eine weitere Ausdehnung und Befestigung hat der englische Unterricht dadurch erhalten, daß nach einem Reichserlaß die Oberrealschulen II. Ordnung ohne Latein nur dann berechtigt sein sollen, Zeugnisse für den Dienst als einjährig Freiwillige auszustellen, wenn sie neben dem Französischen noch das Englische in ihren Lectiionsplan aufnehmen. So nimmt nun diese Sprache eine wichtige Stellung in unsern Schulen ein, und es ist daher am Platze ihre Bedeutung für dieselben des Nähern nachzuweisen. Wohl mag die französische Sprache in formaler Hinsicht einen höheren Werth für den Schulunterricht haben, indem ihre ausgebildete Formenlehre, ihre wechselnde Pronominalstellung, ihre mannigfaltigen Regeln über Negation, Coniunctiv, Régime, Zeitfolge, mit ihrem unfreien Satzbau und ihrem dem germanischen Elemente fremden Romanismus mehr scharfend auf das Gedächtnis und den Verstand des Schülers wirken, als die flexionsarme, absolut syntaktische, logisch einfache und uns stammverwandte englische Sprache. Aber wenn sie auch hierin der französischen nachsteht, so kann ihr deswegen ihr rein sprachlicher Nutzen nicht bestritten werden, während sie ihr in geistiger und ethischer Beziehung in mancher Hinsicht überlegen ist.

Für den rein sprachlichen Werth des Englischen möge zuerst die größte Auctorität im Gebiete der modernen Sprachwissenschaft — Jakob Grimm — zeugen, welcher in ehernen Worten folgendermaßen dafür spricht: „Keine unter allen neueren Sprachen hat gerade durch das Aufgeben und Zerrüthen aller Lautgesetze, durch den Wegfall beinahe sämtlicher Flexionen eine größere Kraft und Stärke empfangen als die englische, und von ihrer nicht einmal lehrbaren, nur lernbaren Fülle freier Mitteltöne ist eine wesentliche Gewalt des Ausdrucks abhängig geworden, wie sie vielleicht noch nie einer andern menschlichen Zunge zu Gebot stand. Ihre ganze überaus geistige, wunderbar gegliederte Anlage und Durchbildung war hervorgegangen aus einer überraschenden Vermählung der beiden edelsten Sprachen des späteren Europa's, der germanischen und romanischen, und bekannt ist, wie im Englischen sich beide zu einander verhalten, indem jene bei weitem die sinnliche Grundlage hergab, diese die geistigen Begriffe zuführte. Ja, die englische Sprache, von der nicht umsonst auch der größte und überlegenste Dichter der neuen Zeit im Gegensatz zur classischen alten Poesie, ich kann

natürlich nur Shakespeare meinen, gezeugt und getragen worden ist, sie darf mit vollem Recht eine Weltsprache heißen und scheint gleich dem englischen Volk ausersessen, künftig noch in höherem Maße in allen Enden der Erde zu walten. Denn an Reichthum, Vernunft und gedrangter Fuge läßt sich keine aller noch lebenden Sprachen ihr an die Seite setzen, auch unsre deutsche nicht, die zerrissen ist wie wir selbst zerrissen sind, und erst manche Gebrechen von sich abschütteln müßte, ehe sie kühn mit in die Laufbahn träte!" (Ueber den Ursprung der Sprache, Berlin 1852, S. 50.)

Eine Sprache, welcher von dem berufensten aller Sprachforscher ein solches Lob gesendet wird, verdient die gründlichste Berücksichtigung nicht bloß vom Standpunkte der Philologie, sondern auch von dem der Pädagogik.

Das Englische hat als jüngste der modernen Sprachen drei Vortheile vor den andern voraus. Erstens hat es sich hauptsächlich aus der Verschmelzung jener zwei Sprachstämme gebildet, aus welchen die ganze moderne Bildung hervorgegangen ist und welche jetzt noch die geistige Welt beherrschen. Nach der Eroberung lagen die beiden Sprachen, das Sächsische und das Normannische, lange Zeit neben einander, jenes als Idiom der Besiegten, dieses als Sprache der Sieger. (S. Koch, historische Grammatik der englischen Sprache.) Der Grenzverkehr zwischen beiden mußte nothwendig zu einer Mischsprache führen, indem das Normannische sächsische, und das Sächsische normannische Sprachelemente aufnahm. Bei diesen Mischungen hat es anfangs ohne Zweifel Sätze gegeben ähnlich denen, welche man uns von den Deutschen in Amerika oder auch von den Elsäßern aus früherer Zeit berichtet und die ebendeshwegen belehrend sind, weil sie uns ein anschauliches Bild von der Art und Weise geben, wie sich Mischsprachen bilden. Z. B. Wie er in die Taverne kam, bellte es just zu dinner, und da drubbelte er sich nicht weiter abant, butt stoppte gleich die hote Nacht; oder: Sie passiren par là, Monsieur, et alors zur Thür 'naus; oder Wortbildungen wie des noudehn, des Schnitz etc. Ausdrücke aus dem 13. Jahrhundert wie nous giveons wir geben, oder la were das Wehrgeld zeigen uns, daß sich der Sprachmischungsproceß in England ungefähr auf dieselbe Weise vollzogen haben muß, wie er in Amerika bei dem eingewanderten deutschen Volkstheil im Werke ist. Das Normannische als Sprache der Herrschenden und Gebildeten verbreitete sich sehr schnell, und es wäre möglich gewesen, daß das Endergebnis der Sprachmischung ein vorherrschend französisches Gepräge bekommen hätte, wenn nicht politische Verhältnisse die normannische Bevölkerung geschwächt und genöthigt hätten, sich an die sächsische anzuschließen, die überdies die große Mehrzahl bildete und hartnäckig an ihrer Sprache festhielt. Wie das Normannische sich zuerst ausgebreitet hatte, so zog es sich nun immer mehr zurück; es schwand 1363 aus den Gerichtshöfen, 1385 aus den Schulen und zuletzt 1483 aus dem Parlament. (Koch I, 15.) In dem Jahrhunderte langen Proceß hat das sächsische Element das normannische in sich aufgenommen und organisch mit sich vereinigt. Der Grundcharakter der Mischsprache, des Englischen, ist deutsch geblieben und zeigt sich hauptsächlich darin, daß die Flexion, soweit noch von einer solchen die Rede sein kann, die Fürwörter und Hilfsörter, Zahlwörter, Conjunctionen und Präpositionen durchaus oder vorherrschend deutsch sind (Koch I, 25.). Im übrigen vereinigt das Englische den Wortschatz zweier Sprachen, und daher jener Reichthum, den J. Grimm besonders betont und welcher sich hauptsächlich in der Synonymik, in der Trennung der materiellen Sprache von der rein geistigen (die Namen der Naturgegenstände und Naturerscheinungen, der Kleidung und Waffen sind deutsch, die der Künste und Wissenschaften, Titel und Würden entschieden französisch), in der Feinfühligkeit des poetischen Ausdrucks und in der großen Bildungsfähigkeit unter dem Einflusse der altclassischen, italienischen und neudeutschen Literatur, sowie durch die organische Verarbeitung des technischen Wortschatzes der fortschreitenden Zeit bekundet. Der zweite Vortheil der englischen Sprache besteht darin, daß sie Schwächen, Mängel und Inconsequenzen anderer Sprachen bei ihrer Bildung auszuweichen oder zu vermeiden Gelegenheit hatte, wobei sie jene Vernunft zeigen konnte,

welche J. Grimm als zweites Merkmal hervorhebt, und wodurch sie dem Unterricht so viel Erleichterung bietet. Schon das logische Princip, daß nur, was von der Natur männlich oder weiblich erschaffen, auch in der Sprache eine Geschlechtsbezeichnung erhalten kann und alles übrige, sei es concret oder abstract, sächlich ist, und daß der Artikel nicht mehr ein Geschlechtswort ist und als solches generisch oder numerisch unterschieden zu werden braucht, räumt viele Schwierigkeiten hinweg, die z. B. in der französischen Sprache dem Anfänger hindernd entgegen treten. Dasselbe findet statt bei dem Wegfall der Beugung des Adjectivs, die nach der strengen Logik in der Sprache ganz überflüssig, weil ja aus dem Substantiv selbst Casus, Numerus und Genus ersichtlich ist. Ferner die regelmäßige Stellung des attributiven Adjectivs vor dem Substantiv, die stete Abhängigkeitsstellung des regierten Pronomens unmittelbar nach dem Verbum, die Beschränkung des schwachen Verbuns auf eine Conjugationsform, die durch die vier Flexionen in st, s, ed und ing und durch Hilfszeitwörter bewerkstelligt wird, die Zurückführung der ganzen unregelmäßigen Conjugation auf den Vocalablaut des Imperfectums bei der starken und die Contraction oder Vocalverkürzung bei der zusammengezogenen Conjugation, der Wegfall aller Flexionsveränderungen für den Coniunctiv (so daß viele Grammatiker behaupten konnten, es gebe gar keinen Coniunctiv im Engl.), die Verwischung des Formenunterschiedes zwischen Substantiv und Verbum — diese Beschränkung der Sprache auf die allereinfachsten logischen Kategorien hat wohl keine andere Sprache aufzuweisen. Dasselbe logische Princip herrscht auch in der Syntax. Allgemeine Begriffe bedürfen keines Artikels, die ganze Satzfolge beruht auf der logischen Entwicklung des Gedankens selbst — zuerst was? dann erst wie? wann? oder wo? Nicht einmal das Adverbium darf das active Verbum von seinem Object trennen. Dann welche substantive Kraft, welche adjective Unterordnung herrscht in den reichen und mannigfaltigen Participialconstructions, welche jede Auflösung durch Coniunctiv, jede Verflachung durch Relativumschreibungen überflüssig machen! Und dennoch stehen diesem gedrängten logisch gefügten Satzbau, der in dieser Rücksicht nicht einmal von dem auf denselben Principien beruhenden französischen übertroffen wird, noch so viele Freiheiten in der gehobenen Sprache zu, daß weder die freieste Eloquenz noch die höchste Poesie in ihrem Flusse oder ihrem Fluge gehemmt ist.

Der dritte Vortheil aber ist der engl. Sprache daraus erwachsen, daß sie die Sprache eines Volkes ist, welches zuerst isolirt dastehend, sich der kraftvollsten Entwicklung seiner inneren Verhältnisse widmen und sich von den Einflüssen fremder Bevormundung entfernt halten konnte. Dadurch ist das englische Volk frei, ruhig, verständig, praktisch, ja selbst kalt, zurückhaltend und selbststolz geworden, und dieser Charakter spiegelt sich in seiner Sprache aufs deutlichste ab. Schon Addison sagt, er danke Gott, daß er ein Engländer sei, und zwar hauptsächlich aus dem Grunde, weil er einem Volke angehöre, das mit seiner Rede sparsam sei und seine Zeit nicht mit Redseligkeit vergeude. „Zeit ist Geld“ bewährt sich in der engl. Sprache wie im engl. Handel und Wandel. Alle diese einsilbigen Wörter, die das germanische Princip in der engl. Sprache vertreten, alle die neueren Bestrebungen, mehrsilbige Wörter zu einsilbigen zu reduciren, selbst wenn der Wurzelbegriff dabei verloren geht (wie z. B. gent für gentleman, wig für periwig, cab für cabriolet, bus für omnibus &c.), alle die Contractionen wie I'll für I will, won't für will not, we've für we have, alle die elliptischen Redensarten, in denen nicht nur einfache Partikeln, sondern selbst Relativa, Coniunctionen und Präpositionen ausgelassen werden können, die Umwandlung der Verbalsylbe eth in s, und so viele andere Verkürzungen zeigen, wie praktisch der Engländer seine Sprache einzurichten sucht, während sein Selbstbewußtsein in dem großen I, in der Verwendung der persönlichen Fürwörter und seine handelnde Energie selbst in seiner Begrüßungsformel How do you do? sich zu erkennen giebt. „Wie handelt ihr?“ fragt er seinen Freund; „wie geht es?“ fragt der flüchtige Franzose und der ruhige Deutsche; „wie steht es?“ fragt der stabile Ultramontane. Daß eine solche Sprache einen hohen pädagogischen Werth für unsere Jugend haben muß, wird wohl niemand bezweifeln wollen.

Gehen wir nun zu dem rein geistigen oder literarischen Werth der engl. Sprache über, so kann ihr auch darin eine hohe Bedeutsamkeit nicht bestritten werden. Da findet der Knabe die ergiebigsten Jugendschriften im reinsten Idiom, theils logisch sich entwickelnde Gespräche über die zunächst liegenden Gegenstände des alltäglichen Lebens, theils moralische oder religiöse Schilderungen aus dem englischen Familienleben, dem gastlichsten und patriarchalischsten, das es in Europa giebt, theils zu Thaten spornende Schilderungen aus dem Leben der englischen Kriegshelden, die durch ihr strenges Pflichtgefühl der Jugend ein vorleuchtendes Beispiel geben. Die englischen Jugendschriften sind es, welche die deutsche Jugendliteratur hervorgerufen haben. In England selbst gilt die Jugendliteratur für so wichtig, daß die berühmtesten Schriftsteller des Landes es nicht verschmähen, für die Jugend und die Familie zu schreiben. Zeuge: Walter Scott, *Tales of a Grandfather*; Charles Lamb, *Tales from Shakespeare*; Dickens, *Household Words*.

Hat schon die engl. Jugendliteratur solche Bedeutung, so steigert sich dieselbe mit jeder weiteren Alters- oder Gesittungsstufe. Der reisere Jüngling findet in den engl. Reisebeschreibungen eine Lectüre, die ihm die deutsche Literatur in solcher Ausdehnung nicht verschaffen kann. Besonders fühlt er sich durch die englischen Geschichtsschreiber angezogen, sei es daß sie die politische Geschichte Großbritanniens in ihrer constitutionellen Entwicklung darstellen, wie Hume, Mahon, Macaulay, Hallam, Lingard, oder daß sie ihre staatsmännischen Erfahrungen, ihren parlamentarischen Maßstab, ihre praktische Gelehrsamkeit zur Erforschung des Alterthums benötigen, wie Middleton, Gibbon, Merivale, Arnold, Mitford, Grote, oder zur archivalischen Erschließung des Mittelalters wie Hallam, Sharon Turner, Palgrave, oder endlich die Geschichte außereuropäischer Länder behandeln, wie z. B. Malcolms, Geschichte von Persien; Mills Ostindien; Davies China und des Amerikaners Prescott Geschichte von Mexiko und Peru.

Selbst Töchtern darf man ohne Besorgnis die Pforten des englischen Literatur-schatzes eröffnen; sie finden daselbst die reinsten, edelsten und dennoch lockendsten Gaben. Eine Miß Edgeworth, Miß Austen, Mrs. Kennedy reichen ihnen eine gesunde Hausmannskost, und jedes Mädchen darf offen die Romane einer Currer Bell, Miß Kavanagh, Lady Tullerton, Mrs. Marsh, Miß Howitt oder Mrs. Gore lesen; ja selbst Bulwer, Dickens und Thackeray, vor allem aber Walter Scott, können im Familienkreise gelesen werden.

Von dem hohen Werthe der englischen Poesie wollen wir gar nicht reden. Thatsache ist es, daß viele Leute das Englische lernen, nur um Shakespeare in der Ursprache lesen zu können. Freilich concentrirt dieser Geist das Interesse für die engl. Sprache im Ausland fast ganz in sich, zumal jetzt der Byronrausch sich ernüchtert hat und die neueren Dichter Rogers, Campbell, Wordsworth, Shelley, Southey, Coleridge, Mrs. Hemans und Tennyson erst in neuerer Zeit, hauptsächlich durch die vortrefflichen Uebersetzungen Freiligraths, bei uns allgemeines Interesse erregt haben.

Aber dieser geistige Gewinn, den wir aus dem Studium der englischen Sprache ziehen, kann auch national verwendet werden. Sie ist die Verbreiterin des protestantischen Elements in den fernsten Himmelsstrichen, die Trägerin der bürgerlichen Freiheit, der gesetzlichen Ordnung, der constitutionellen Regierungsweise, der Beredsamkeit, des Patriotismus, des nationalen Pflichtgefühls und der Familiengesittung: das alles steht erstarkt und erprobt in ihrem Lande. Die hohen Lehren von Vaterlandsliebe, Disciplin und höherer Gesittung, die unsere Jugend aus den Schriften des classischen Alterthums lernen und sich zu Nutzen ziehen soll, sie leuchten als lebendige Thatfachen aus den Schriften des englischen Volkes. Dasselbe ist nicht nur eine Nation des Handels, sondern auch des Handelns, von welcher die Jugend einer Nation, die über dem Canal eine 'Nation von Denckern' genannt wird, einen wohlthätigen Sporn zu Thatkraft und nationaler Energie erhalten kann.

Bedarf es noch weiterer Gründe, um das Studium der englischen Sprache den

Pädagogen Deutschlands ans Herz zu legen, damit sie ihre hohe Bedeutung in Erwägung ziehen? sollen wir an ihren praktischen Nutzen für den Techniker, den Touristen, den Kaufmann, den Fabrikanten, den Advokaten und Diplomaten erinnern? Es sind dies Zwecke, die für die Schule nicht unmittelbar maßgebend sind, die sie aber doch nicht ganz außer Acht lassen darf, wenn es sich um die Werthbestimmung eines Unterrichtsfaches handelt.

Methodik. Der englische Unterricht ist gegenüber dem französischen in mehrfacher Hinsicht im Vortheil. Er beginnt in unsern Lehranstalten nach diesem; die Schüler sind schon in einem vorgerückterem Alter und besitzen einen höhern Grad von Bildung. Sie kennen bereits die Grammatik nicht nur einer oder mehrerer fremden Sprachen, sondern wohl auch die der deutschen und sind mit ihrer Terminologie, ihren Definitionen und ihrer Gliederung vertraut. Ferner ist die englische Formenlehre viel einfacher als die französische, und endlich ist der größte Theil des Wortschatzes (etwa $\frac{5}{8}$) deutsch, während die übrigen $\frac{3}{8}$ vorzugsweise französisch sind. Viele Wörter tragen so sehr das Gepräge ihres Ursprungs an sich, daß der Schüler sie sofort mit ihrer Grundbedeutung erkennen kann. Viele andere lassen ihn wenigstens durchscheinen und der Lernende wird ihn bei einigen Fortschritten in der Bildung seines Sprachgefühls unschwer herausfinden. Diesen Vortheilen, welche das Erlernen der englischen Sprache den Realschülern und Gymnasiasten nicht wenig erleichtern, stehen nun allerdings einige Nachtheile gegenüber; dazu gehört, daß der englische Unterricht häufig freiwillig ist, was nach allgemeiner Erfahrung die Schüler leicht geneigt macht, sich behaglich gehen zu lassen, anstatt ihre volle Kraft anzustrengen; dringt aber der Lehrer darauf, daß sie dies thun, so benutzen sie gerne eine passende Gelegenheit, um vor beendigtem Course wieder auszutreten. Außerdem ist die Unterrichtszeit für das Englische meistens viel beschränkter als für das Französische. In der Regel werden demselben bloß 2 Wochenstunden gewidmet und dauert der Cursus oft nur 2 oder 3 Jahre, indem er mit der Secunda beginnt und mit der Unterprima oder schon beim Eintritt in dieselbe wieder aufhört; wenn die Maturitätsprüfung in Sicht steht, so legen die Gymnasiasten gerne alles bei Seite, wozu sie nicht gezwungen sind, um mehr Zeit und Raum für ihre Vorbereitung zu gewinnen. In den Realschulen II. Ordnung ohne Latein, welche die Berechtigung haben, Zeugnisse für den einjährig Freiwilligen-Dienst auszustellen, dauert der Cursus vom 13.—16. Jahr. In den Oberrealschulen I. Ordnung steht es wohl noch günstiger. Im allgemeinen wird man aber sagen dürfen, daß die für den englischen Unterricht ausgelegte Zeit eine beschränkte ist, und daß man daher eine Methode wählen muß, welche auf kürzestem Wege zum Ziele führt.

Unter diesen Verhältnissen wird man zunächst von der historischen Methode, die sie und da auch für die neueren Sprachen verlangt wird, abstecken müssen. Sie wird ja im eigentlichen Sinn nicht angewendet, um sich mit dem jetzigen Sprachstand erst bekannt zu machen, sondern setzt dessen Kenntnis schon voraus und soll eben dazu dienen, ihn tiefer fassen und verstehen zu lernen durch die klare Einsicht in seinen Entwicklungsgang. Wer wollte aber Realschüler oder Gymnasiasten Englisch lehren, indem er sie erst durch das Niederdeutsche, Angelsächsische, Alt- und Mittelenglische hindurch führte? Dazu fehlt Zeit und alle und jede nothwendige Voraussetzung. Gelingt es ja doch im deutschen Sprachunterricht selten eine befriedigende Kenntnis des Altdutschen oder gar Gothischen, mit dem das Angelsächsische ungefähr auf gleicher Stufe steht, zu erzielen. In dieser umfassenden strengen Bedeutung kann daher im Ernst von einer historischen Methode bei dem fremden Sprachunterricht in der Schule nicht die Rede sein. Der Ausdruck wird aber noch in einem andern, engeren Sinne genommen, nach welchem diese Methode darin besteht, einzelne sprachliche Erscheinungen aus ihrer geschichtlichen Entwicklung an besonders geeigneten Beispielen zu erklären. So aufgefaßt, wird niemand etwas dagegen einzuwenden haben, man wird im Gegentheil gerne zugeben, daß der Sprachunterricht dadurch eben so anziehend als lehrreich gemacht werden kann. Kommt man z. B. beim Lesen etwa auf das Wort daisy, so wird es der Schüler gleichgültig mit Gänse-

blume übersetzen. Sagt man ihm aber, daß daisy ursprünglich ein zusammengesetztes Wort sei und im Angelsächsischen *daeges eāge* d. i. *day's eye* heiße und also die schöne Bedeutung Tagesauge habe, so wird ihm auf einmal Wort und Begriff interessant und lebendig werden. Besinnt er sich über die Bildung des Substantives *woman*, Frau, so merkt er vielleicht, daß es eine Composition mit *man* sein müsse, wird aber nicht recht wissen, was dies Wort, das doch Mann bedeute, hier eigentlich zu thun habe. Sagt man ihm aber, daß die angelsächsische Form *wif-man* ist und durch Assimilation die Form *wimman*, später *woman* angenommen hat, daß man auch die allgemeine Bedeutung von Mensch habe und *wif* eben das weibliche Geschlecht bezeichne, ähnlich wie *maid* in *maid-servant*, so sieht er ein, daß *woman* eigentlich sagen will: ein Mensch, der eine weibliche Person ist, und Wortform und Bedeutung werden ihm klar sein; zugleich lernt er bei dieser Gelegenheit auch, woher die Aussprache *wimmon* bei der Mehrzahl *women* kommt. Verwundert sich ein Schüler darüber, daß man in den Wörtern *what*, *which*, *while* &c. das *h* vor dem *w* ausspreche, so kann man ihn sofort befriedigen, indem man ihm sagt, daß diese Wörter früher *hwat*, *hwich*, *hwile* &c. geschrieben worden sind. Ebenso lassen sich historisch die verschiedenen Bedeutungen gleichgeschriebener Wörter (Homographen) erklären. *Blow* z. B. heißt wehen, Schlag, blühen; *blow* wehen ist ags. *blāwan*; *blow* Schlag, ags. *bleowan*, schlagen; *blow* blühen, ags. *blōwan*; *port* heißt Hafen, Pforte, die Haltung, Portwein. Woher kommen diese verschiedenen Bedeutungen desselben Wortes? *port* Hafen ist frz. *port*; Pforte, frz. *porte*; Tragen, Haltung lat. *portare*, frz. *port*. Portwein kommt von Oporto. Ein besonderes Interesse müssen auch die historischen Begriffsentwicklungen vieler Wörter für den Schüler haben. Bei einigen hat sich der Grundbegriff erhalten, wie bei *wine*, *water*, *plough*; bei andern hat er sich erweitert, wie *large*, *small*, *park*; bei andern verengt wie *fowl*, *voyage*, *hive*, *harbour*; wieder andere haben ihn veredelt z. B. *knight*, *king*, ursprünglich Familienhaupt und *queen* ursprünglich Frau; oder erniedrigt wie *craft*, *dale*, *knave*. So kann die historische Methode im engeren Sinne vielfach belebend und fruchtbringend für den engl. Unterricht verwendet werden, ohne seinen Gang ausschließlich zu bestimmen. Ähnlich verhält es sich mit der analytischen Methode; sie legt dem Schüler größere oder kleinere zusammenhängende Sprachstücke vor, lehrt sie übersetzen, analysiren und die grammatischen Formen daraus ableiten; er steht also mit einemmale der ganzen Sprachaufgabe gegenüber. Das ist wohl auch für ältere Schüler zu viel. Jede Portion Lehrstoff enthält ein gutes Stück Grammatik. Auf was soll nun der Anfänger vorzugsweise sein Augenmerk richten? Die Fortschritte können nur langsam, die Resultate der Analyse nur zufällig, zusammenhangslos und lückenhaft sein; überdies wird oft der Lehrer selbst die meisten Mühen zu machen haben; und wie viel Zeit würde dazu gehören, wollte man bei consequenter Durchführung auch nur eine einzige Conjugation auf diesem Wege herstellen? Analysiren muß man übrigens bei jeder Methode, jede Satzconstruction beim Uebersetzen ist eine Analyse; bei jeder Nachweisung von Formen und Regeln in einem Lesestücke muß der Schüler analytisch zu Werke gehen, ja schon die Formenlehre schließt ein analytisches Element in sich, indem der Schüler an dem Worte Stamm und Flexion unterscheiden muß.

Auch die genetische oder calculirende Methode scheint für Schüler in dem Alter und mit den Vorkenntnissen, welche wir voraussetzen, wenn sie das Englische anfangen, nicht geeignet. Sie zerlegt den Lehrstoff in eine Reihe von stufenweise fortschreitenden Partien, wobei allein das lernende Subject und nicht das zu lernende Object die Aufeinanderfolge bestimmt. Da muß natürlich oft Zusammengehöriges zerrissen, Fremdartiges zusammengestellt, und der Ueberblick über die einzelnen Theile, wie über das Ganze erschwert werden. Was für einen Gewinn kann es für einen älteren Schüler haben, wenn er z. B. von dem Hilfszeitwort *to have* hier das Präsens, dort das Imperfectum, und wieder an einem andern Orte das Perfectum &c. einübt, statt das ganze Verbum nach einander zu lernen und das Schema der Conjugation sich einzuprägen? Daß vom Leichterem zum Schwerern fortgeschritten werde und eine Unterrichtsstufe die

andere vorbereite, sind indessen Forderungen, die an jedes Unterrichtsverfahren gestellt werden müssen, wenn es methodisch sein soll. Für die Schüler, welche wir beim englischen Unterricht voraussetzen müssen, scheint uns die synthetische Methode die geeignetste. Sie giebt ihnen den grammatischen Stoff in einem wohl geordneten übersichtlichen System, in das sie sich, da es ihnen bereits durch andere Sprachen bekannt ist, leicht hinein finden, und das ihnen eine feste Grundlage für den ganzen Sprachunterricht verschafft. Die Ordnung des Lernmaterials ist bei dieser Methode allerdings vorzugsweise sachlich durch die grammatische Gliederung bestimmt, aber im ganzen findet doch auch ein Fortschritt vom Leichterem zum Schwereren statt. Denn die Formenlehre der einzelnen Redetheile ist an sich leichter als ihre Verbindung im Satz und ist die nothwendige Voraussetzung der letzteren. Kommt es dabei auch vor, daß leichtere Uebungen mit schwierigeren abwechseln, so hat das bei ältern Schülern, an die man überhaupt größere Anforderungen machen darf, nicht so viel auf sich; selbst bei der calculirenden Methode kann die Stufenfolge nicht mit der Goldwaage bestimmt werden.

Genau genommen giebt es aber keine Methode, die nur das wäre, was ihr Name anzeigt, jede enthält Elemente der übrigen; die Bezeichnung wird nur durch den vorherrschenden Charakter bestimmt und wir haben eine große Menge Lehrbücher, in welchen die Grundformen der sprachlichen Unterrichtsweise in den mannigfaltigsten Schattirungen ausgearbeitet sind, so daß sich jeder Lehrer leicht auswählen kann, was seinem Geschmac und seinem Bedürfnis am meisten entspricht. Wie verschieden aber auch die Wege sein mögen, das Ziel bleibt bei allen das gleiche: die Schüler müssen lesen lernen, die Formenlehre sich fest aneignen und mit der Syntax vertraut werden, um die Sprache richtig verstehen und gebrauchen zu können. Zur Erlernung der Aussprache lassen sich im allgemeinen dreierlei Wege einschlagen: 1) der rein empirische; der Lehrer spricht den jeweiligen englischen Unterrichtsstoff in geeigneten Portionen vor und läßt ihn die Schüler so lange nachsagen, bis ihre Aussprache als eine befriedigende angesehen werden kann, ohne sich auf Regeln besonders einzulassen. Man lernt aussprechen nach dem Gehör, wie ein Fremder, der unter den Engländern bloß auf praktische Weise sprechen lernen will. Nur hat ein solcher den großen Vortheil voraus, daß er viel mehr hören und sich üben kann, als unsere Schüler in ihrer kurzen Unterrichtszeit. Sie werden am Ende freilich auch lesen lernen, aber das wird nicht nur sehr lange dauern, sondern man wird ihnen auch immer eine große Unsicherheit anmerken und bei der Lectüre durch fortwährende Verbesserungen gestört werden. Dieser Weg kann daher nicht empfohlen werden. Ein ganz entgegengesetzter wäre 2) der rein theoretische. Man arbeitet zuerst die ganze Lautlehre von A bis Z durch mit Einschluß der ziemlich verwickelten, aber für die Aussprache höchst nothwendigen Accentlehre und geht dann erst an das eigentliche Lesen. Wäre es möglich, daß sich 13- bis 14jährige Schüler die Masse von Regeln und Ausnahmen, die hier vorkommen, in kurzer Zeit fest einprägten, so könnte man diesen Versuch machen; allein jeder Lehrer wird ohne weiteres einsehen, daß dies eine Unmöglichkeit ist und daß es eigentlich eine Grausamkeit wäre, solche Schüler Wochen lang damit zu quälen. Daher schlagen wir einen dritten Weg ein, der beide Methoden bis auf einen gewissen Grad vereinigt. Ganz ohne Laut- und Accentregeln darf der Schüler nicht bleiben, sie müssen ihm als Anhaltspunkte dienen, um sich allmählich in einem weiten Gebiet orientiren zu lernen. Aber man beschränkt sich auf die wichtigsten und nimmt auch nicht alle nach einander durch, sondern in kleineren Portionen, die anfangs je für eine ganze, später nur für eine halbe Stunde Beschäftigung geben; die andere Hälfte wird aber gleich auf die Formenlehre, die auch Leseübung wird, verwendet. Um freiere Hand in der Satzbildung und für das Lesen zusammenhängender Stücke eine wünschenswerthe Vorbereitung zu bekommen, übt man zuerst die Hülfszeitwörter und das regelmäßige Verbum mündlich und schriftlich ein und arbeitet dann die einzelnen Redetheile mit den beigegebenen englischen und deutschen Uebungsstücken durch. Ist man mit den Ausspracheregeln fertig,

so tritt an ihre Stelle die Lectüre leichter zusammenhängender Stücke, wobei natürlich noch für längere Zeit die Hauptaufgabe das Lesenlernen ist und, um möglichst viel zu lesen, alle andern sprachlichen Gesichtspuncte, so weit sie für das Uebersetzen nicht unerlässlich sind, außer Acht bleiben. Was uns die Aussprache des Englischen erschwert, ist nicht allein die Fremdartigkeit vieler Laute, sondern auch die Eigenthümlichkeit der Betonung der Wörter. Das germanische Accentuationsgesetz, das französische und lateinische, ja auch das griechische sind in der englischen Sprache vertreten, und wenn das erste sich schließlich als das herrschende behauptet hat, so giebt es doch noch viele Wörter, deren Betonung durch die Gesetze der andern bestimmt wird. Die wichtigsten derselben zu kennen ist für die Aussprache von größter Wichtigkeit. In den historischen Grammatiken von Mägner und Koch findet man sie mit wissenschaftlicher Gründlichkeit auseinandergesetzt und kann daraus das Nöthige für den Schulgebrauch entnehmen. Bei einem nur zweijährigen Cursus muß man mit der Wortlehre und der Lectüre leichter Stücke wenigstens in einem Jahre fertig werden um im zweiten die wichtigsten Erscheinungen der Saglehre mit den nöthigen mündlichen und schriftlichen Uebungen vorzunehmen. Es giebt Grammatiken, die so viel Material enthalten, als eben in 2 Jahren von einer Schulklasse bewältigt werden kann, wie z. B. die von F. W. Petersen; wenn der Schüler ein solches Lehrbuch durchgearbeitet hat, so hat er wenigstens eine feste Grundlage bekommen, auf der er entweder allein weiter bauen kann, oder wodurch er in den Stand gesetzt wird, Gelegenheiten, die sich ihm später zur Erweiterung seiner Kenntnisse darbieten, mit Vortheil zu benützen. Hat man über eine größere Unterrichtszeit zu verfügen, so wird sich natürlich der ganze Plan nach allen Seiten hin erweitern. Man kann ausführlichere Grammatiken zu Grunde legen, wie die von Behn-Eschenburg, Fölsing, Gantter, Plate, Gesenius, Schmitz, die schriftlichen und mündlichen, namentlich auch die Sprechübungen ausdehnen; die Erfolge der letzteren werden zwar namentlich in großen Classen meistens keine glänzenden sein; aber doch hat es, besonders in unserer Zeit, für den Schüler praktischen Werth, nicht nur englisch Gesprochenes verstehen zu lernen, sondern sich auch wenigstens so weit englisch ausdrücken zu lernen, daß er die nun so häufig sich darbietenden Gelegenheiten zum Sprechen benützen kann. Den Grund, warum im allgemeinen bei den Sprechübungen wenig herauskommt, darf man aber nicht allein in der Beschränktheit der Zeit und in großer Schülerzahl suchen, sondern wohl auch darin, daß es den Lehrern selbst oft an derjenigen Leichtigkeit und Sicherheit im Sprechen fehlt, welche nothwendig vorausgesetzt werden muß, um auch die Schüler in erspriesslicher Weise darin zu fördern.

Auch die Lectüre kann bei einer längeren Unterrichtszeit quantitativ und qualitativ ausgiebiger betrieben werden; doch muß sich der Lehrer hüten, sie vorzugsweise als Gelegenheit zu grammatikalischen Uebungen zu benützen, wozu er allerdings leicht veranlaßt werden kann, wenn die Schüler in der Grammatik noch nicht gehörig fest sind; allein das sollen sie eben werden in den besonders dafür bestimmten Lektionen und schriftlichen Arbeiten. Bei der Lectüre, die viele andere Aufgaben hat, soll nur so viel Grammatikalisches vorkommen, als zum Verständnis des Gelesenen durchaus nöthig ist. Um aber den Zusammenhang des Lestücks nicht zu sehr zu zerreißen und einen Gesamteindruck nicht unmöglich zu machen, wird es zweckmäßig sein, es einmal mehr cursorisch zu lesen und dann erst schulmäßig durchzuarbeiten, wie bei jeder andern Sprache.

Aus denselben Gründen, welche in dem Art. Chrestomathie zunächst für das Französische dargelegt sind, wird man auch für die ersten Curse im Englischen eine Chrestomathie gebrauchen müssen. Die englische Literatur ist zwar reich an sehr guten Kinder- und Jugendschriften, sogar an Romanen, die jungen Leuten ohne Bedenken in die Hand gegeben werden können, aber sie eignen sich doch mehr für Privat-, als für Schullectüre. Romane in dem öffentlichen Unterricht zu lesen, verträgt sich kaum mit der Würde der Schule, überdies sind sie für Anfänger meistens zu lang. Der *Vicar of Wakefield* ist früher als Schulbuch benützt worden, um Englisch daran zu lernen. Goethe sagt von ihm, er gehöre zu den besten Romanen, die je geschrieben worden

feien. Wenn er auch für ältere Personen immer eines der anziehendsten Bücher bleiben wird, so paßt er doch nicht für jüngere Schüler. Sie werden nicht im Stande sein, die Feinheit der Charakterschilderungen, die Tiefe der psychologischen Entwicklungen, oder den köstlichen Humor zu würdigen, womit die ganze Erzählung gewürzt ist. Die Anfänger haben überhaupt noch zu viel mit der Schwierigkeit der Sprache zu kämpfen, um den rechten Genuß von dem ganzen Inhalt zu haben. Aber auch mit ältern Schülern wird man das Buch nicht wohl lesen können; es kommen Scenen darin vor, die sich für eine öffentliche Schullectüre durchaus nicht eignen. Bei dem Christmas Carol von Dickens fallen diese Bedenken weg, und man wird es ohne Anstand mit Vorgerückteren beim Unterricht benützen können. Will man aber ein Lesebuch für Anfänger, das vom Leichterem zum Schwereren fortschreitet, einen anziehenden, belehrenden und für die Schüler in jeder Beziehung geeigneten Inhalt hat, wo die einzelnen Stücke nicht so lang sind, daß die Schüler am Ende daran erliegen und das Interesse dafür verlieren, so bleibt nur eine gute Chrestomathie übrig, wie etwa die von Gantter, Lüdeking, Manitius u. s. w. Die Charakterbilder der englischen Sprache und Literatur von Männel, wie das vortreffliche Handbuch der englischen Nationalliteratur von Herrig sind literar-historisch und eignen sich für die oberste Classe eines längeren Unterrichtscursus. Auf dieser Stufe hat der Lehrer überhaupt freiere Hand in der Auswahl der Lectüre und kann sogar zu einigen Dramen von Shakespeare, dem sehnfüchtigen und oft ausschließlichen Ziele so vieler, die sich dem Studium der englischen Sprache widmen, schreiten.

Bildung der Lehrer. Neben oder vielmehr über der Methode und dem Lehr- und Lesebuch steht die Tüchtigkeit des Lehrers schon deswegen, weil die erstere durch die letztere wesentlich bedingt ist und ein tüchtiger Lehrer mit einer weniger vollkommenen Methode immer noch mehr leisten wird, als ein untüchtiger mit der besten. Man muß nun mit großer Befriedigung anerkennen, daß in neuerer Zeit für eine gründliche und planmäßige Vorbildung der Lehrer der neueren Sprachen viel besser gesorgt ist, als ehemals. Was namentlich das Englische betrifft, so war es früher mehr dem Zufall überlassen, wo und wie ein Lehramtsandidat es lernte und neben irgend welchen anderen Fächern einmal zu lehren hatte. Nun bieten die meisten Gymnasien und Oberrealschulen Gelegenheit, wenigstens einen guten Grund darin zu legen und es wird wohl kaum noch eine Universität geben, wo auf demselben nicht weiter fortgebaut werden könnte. Namentlich sind die Seminare, welche auch für moderne Sprachen an verschiedenen Hochschulen errichtet worden sind, mit Freuden zu begrüßen; sie ermöglichen nicht nur ein planmäßig geordnetes Studium der Sprache und ihrer Literatur, sondern geben auch den Candidaten Gelegenheit, sich fortwährend in mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache in auf einander folgenden Cursen, ja, was für den späteren Beruf von ganz besonderem Werth ist, auch im Unterrichten zu üben, so daß man sagen kann, das Studium der modernen Sprachen stehe ebenbürtig neben dem der alten. Ein Candidat, der sich ernsthaft einige Jahre solchen wissenschaftlichen Studien gewidmet hat, ist ohne Zweifel befähigt, als Lehrer in öffentlichen Unterrichtsanstalten einzutreten. Nichtsdestoweniger wird es sehr wünschenswerth sein, daß er noch auf einige Zeit in das Heimatland der Sprache gehe, um sich Land und Leute mit eignen Augen anzuschauen, ihre Sprache auch an der Quelle kennen zu lernen und sich in ihrem mündlichen und schriftlichen Gebrauch noch weiter auszubilden. Wären die englischen Universitäten eingerichtet wie die unsrigen, so könnte der Lehramtsandidat sie zunächst ins Auge fassen; allein bei den bestehenden Verhältnissen wird das gewöhnlich nicht möglich sein, schon wegen des Kostenpunctes. Daß er sich auf gerathewohl in irgend einer Stadt niederlasse, ist am allerwenigsten zu empfehlen, da er hier Wochen und Monate lang sein könnte, ohne eine Verbindung anzuknüpfen, die ihn in seinen Zwecken fördern könnte. Es wird daher meistens nichts anders übrig bleiben, als daß er in eine gebildete Familie oder eine höhere, gut renommirte Lehranstalt mit einem tüchtigen Vorstand als Pensionär eintritt. So wird er auch die beste Gelegenheit

haben, mit dem schönen Familienleben der Engländer und ihrer Erziehungs- und Unterrichtsweise näher bekannt zu werden, von der wir, obgleich sie in mancher Beziehung der unsrigen nachsteht, doch noch vieles lernen können. Gelingt es einem, als Lehrer in eine Familie oder eine Erziehungsanstalt einzutreten, so ist dies wohl die günstigste Stellung für eine tüchtige Uebung im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache und gewährt zugleich den Vortheil eines längeren Aufenthalts.

Der von der gebildeten Classe in London gesprochene Dialekt wird allgemein für mustergültig gehalten. Wenn nun die Hauptstadt Englands auch nicht in dem Grad tonangebend ist, wie Paris für Frankreich, so liegt es doch in der Natur der Verhältnisse, daß sie nicht ohne Einfluß auf die Ausgleichung dialektischer Verschiedenheiten bei der guten Gesellschaft in den verschiedenen Gegenden des Landes ist. Die Sprache der Bildung ist jedenfalls allgemein verständlich, und diese kann man überall lernen, wo es wirklich gebildete Menschen giebt. Vor zu starken dialektischen Eigenthümlichkeiten kann sich der Fremde hüten durch die Benutzung eines der vielen Pronouncing dictionaries, deren sich die Engländer in vielen Fällen unsicherer Aussprache, selbst in London, oft bedienen. Da diese Wörterbücher aber oft abweichender Ansicht sind, so ist es gerathen, sich für eines als Führer zu entscheiden. Dazu können wir das von Smart, eine Umarbeitung des Walker'schen, empfehlen. (Er sagt von sich, er sei ein Londoner, der Sohn eines Londoners und habe fast sein ganzes Leben in London und zwar hauptsächlich mit dem Studium seiner Muttersprache zugebracht.) Der Fremde darf daher bei der Wahl eines Orts in sprachlicher Beziehung nicht zu ängstlich sein.

Zu den neueren Sprachen, deren Studium sich unsere Lehramtsandidaten widmen, rechnen wir diejenigen, welche vorzugsweise in unsern Schulen und auf den Universitäten gelehrt werden, nämlich: Deutsch, Englisch, Französisch, selten Italienisch und noch seltener Spanisch. Wenn nun auch ein Mann wohl im Stande ist, die vier fremden Sprachen sich so anzueignen, daß er sie lesen, verstehen und ihren Bau wissenschaftlich begreifen kann, so wird er sie doch nicht leicht so lernen können, daß er sie alle, oder auch nur die zwei ersten mit der gleichen schulmäßigen Tüchtigkeit zu lehren vermag. Es muß daher zu diesem Zweck eine Auswahl getroffen werden, wobei es sich praktisch eigentlich nur um Englisch und Französisch handelt. Das erstere, obgleich es das Mittelglied zwischen den romanischen und germanischen Sprachen bildet, gehört seinem Grundcharakter nach zu den letzteren und wird daher naturgemäß mit diesen verbunden. Deutsch und Englisch bilden eine homogene Gruppe, die das Studium eines Mannes vollkommen ausfüllen und die ihn auch, wenigstens an größeren Lehranstalten, vollständig beschäftigen kann. Die zweite Gruppe bilden die romanischen Sprachen. Da aber von diesen eigentlich nur das Französische für unsere Schulen in Betracht kommt, und in vielen Lehranstalten die dafür bestimmte Zeit nicht zur vollen Stundenzahl eines ordentlichen Lehrers ausreicht, so müßte man ihm noch ein anderes Fach beifügen, und da wäre das nächstliegende, die Mutter der romanischen Sprachen, das Lateinische. Wenn die Candidaten ihr Hauptstudium auf homogene Fächer beschränkten und ihnen solche auch als Lehrer übertragen würden, so müßte dadurch nicht nur ihre eigene wissenschaftliche Tüchtigkeit, sondern auch ihre Leistungsfähigkeit in der Schule bedeutend erhöht werden. Wenn einer derartigen Gruppierung in der Durchführung auch mannigfache Hindernisse im Wege stehen, so könnte sie doch ins Auge gefaßt und bei günstigen Verhältnissen allmählich praktisch gemacht werden. (Vgl. H. Schuchardt, A. A. Zeit. Beil. 29. Decbr. 1875.)

Literatur. Allgemeine Werke. Herrig, Archiv für das Studium der neueren Sprachen, mit einem reichen Material über das ganze Gebiet des englischen Sprachunterrichts. Schmitz, Encyclopädie des Studiums der neueren Sprachen in mehreren Bänden. Engelmann, Bibliothek der neueren Sprachen, umfaßt die Literatur von 1800—1841.

Wörterbücher. 1) Englisch geschriebene von den Amerikanern. Noah Webster, An American dictionary, das bis jetzt vollständigste, und J. E. Worcester, Dictionary

of the English Language; Walter, Pronouncing Dictionary, ungearbeitet von Smart; James Knowles, Pronouncing Dictionary (ein Gegner Walters).

2) Deutsch geschriebene. Unter den größeren sind die bedeutendsten das von J. G. Flügel und von Newton Ivory Lucas, in 2 Bd.; von den kleineren: Burckhardt, Feller, Odell Ewell, Flügel (ein Auszug aus dem größeren), Kalfschmidt, Thieme. Synonymische Wörterbücher giebt es von G. Crabb (englisch), Melford und J. W. Zimmermann.

Lehrbücher. Außer den bereits genannten führen wir noch an die beim ersten Unterricht viel gebrauchten Bücher von J. Fölting, Lehrbuch für den elementaren Unterricht der englischen Sprache; H. Plate, Methodisch geordneter Lehrgang zur leichten und gründlichen Erlernung der englischen Sprache; E. Crüger, Lehrbuch der englischen Sprache, I. Cursus oder Elementarbuch; A. Baskerville, Praktisches Lehrbuch der englischen Sprache; W. Delschläger, Lehrbuch der englischen Sprache nach Robertson und J. W. Zimmermann, Lehrbuch der englischen Sprache.

Unter den eigentlichen Schulgrammatiken für höhere Lehranstalten sind besonders noch zu nennen die von A. Bandow, A. Schottby, Plate (für die Mittel- und Oberklassen) und W. Wiedmayer (für alle Stufen des Unterrichts berechnet). Für den ausschließlichen aber nothwendigen Gebrauch des wissenschaftlichen Lehrers dienen die historischen Grammatiken von Koch und Mägner. Die für Engländer geschriebenen Grammatiken haben natürlich auch zunächst nur Interesse für die Lehrer. Die bekanntesten sind die von dem Amerikaner Lindley Murray, von Odell Ewell in Herrigs Archiv II, 109 nach ihrem wahren Werth beurtheilt; Dr. Crombie, The Etymology and Syntax of the English Language; Hazlitt, und Cobbett, der, selbst ein Autodidakt, in Briefen an seinen Sohn die Grammatik vom Standpunkt des gesunden Menschenverstandes aus darstellt; J. James, The Elements of Grammar according to Dr. Becker's System, ein interessanter, aber mißlungener Versuch; endlich Latham, The English Language.

Vocabularien und Dialoge, planmäßig und verständig abgefaßt, haben ohne Zweifel, besonders für die praktische Seite des Sprachunterrichts, ihren Werth, aber bei der gewöhnlich so beschränkten Zeit, die in den Schulen auf das Englische verwendet werden kann, werden sie vorzugsweise beim Privatunterricht zu gebrauchen sein. Mehrfach aufgelegt worden sind: John Laycock, New Dialogues, English and German; W. H. Crump, English as it is spoken; J. Banes, Systematical Vocabulary and Guide of English Conversation; Herrig, H. Hamilton, Englisch-deutsche Dialoge, und Benede, English Vocabulary and English Pronunciation.

Briefsammlungen haben herausgegeben Williams, Gantter, Skelton, The English Correspondent.

Übungsstücke zum Uebersetzen vom Englischen ins Deutsche sind erschienen von Herrig, Ascher, Callin, Behn-Eschenburg und J. W. Zimmermann.

Lesebücher — haben wir außer den früher genannten Chrestomathien, für Anfänger von E. Crüger, English Reading School, A. Baskerville (Oldenburg); für Mädchen etwa Golden deeds von Miß Yonge und Early Lessons von Miß Edgeworth. Für die obersten Classen findet der Lehrer passenden Lehrstoff genug in Prosa und Poesie, wie z. B. in Macaulay's Essays, oder in einzelnen Theilen seiner Geschichte von England; ebenso in den Historikern Hume, Gibbon, Robertson, in Parlamentsreden u. Die Schwierigkeit ist nur die, den Text in geeignetem Umfang zu bekommen, da man doch den Schülern nicht zumuthen kann die ganzen Werke anzuschaffen. Leichter geht es in dieser Beziehung mit der Poesie, die des Geeigneten genug in kleinerem Umfange darbietet; wie einzelne Dramen von Shakespeare, Paradise Lost von Milton, aus dem man herrliche Gefänge auswählen kann; the Lady of the Lake von Walter Scott; the Prisoner of Chillon von Byron.

Literaturgeschichte. In deutscher Sprache haben wir: H. Hettner, die engl. Literatur von 1660—1770; A. Büchner, Geschichte der englischen Poesie von der Mitte

des 14. bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts; Scherr, Geschichte der engl. Literatur; E. v. Dalen, Grundriß der Geschichte der englischen Poesie und Literatur; R. Bantow, Charakterbilder aus der Geschichte der engl. Literatur. In englischer Sprache: W. Chambers, Cyclopaedia of English Literature; William Spalding, the history of English Literature; G. L. Craik, a compendious History of English Language and Literature from the Norman conquest. Eine tüchtige vollständige Geschichte der englischen Literatur ist indessen noch zu schreiben. L. Gantter rev. von Wildermuth.

Entfernung vom Amt, Entlassung, s. Disciplinarverfahren.

Entlassung (der Schüler, vergl. die Artikel Aufnahme, Austritt). Die Entlassung ist entweder eine ordentliche, wenn sie zur geregelten Zeit und in der gewöhnlichen Form geschieht, oder, wenn beides nicht der Fall ist, eine außerordentliche. Die gewöhnliche Form ist dann nicht beobachtet, wenn die beiden Factoren, deren Zusammenwirken zur Entlassung erforderlich ist, nicht einstimmig sind, die Entlassung somit eine unfreiwillige ist.

Eine unfreiwillige Entlassung nun ist nur in solchen Lehranstalten denkbar, für deren Besuch eine Zwangspflicht nicht besteht, also in Privatschulen oder höheren Lehranstalten. Diejenigen Volksschulen aber, welche zu besuchen das Gesetz einen Zwang auferlegt, dürfen Schüler, welche sie aufnehmen müssen, auch nicht entlassen; sie haben die Verpflichtung, die Aufgenommenen zu behalten und fortzuführen, es sei denn, daß die letzteren eine besondere Fürsorge von Seiten der Gesellschaft in Anspruch nehmen wie z. B. Verwahrloste oder solche, die durch eine mangelhafte Organisation gehindert sind, dem Schulunterricht zu folgen (Cretinen, Taubstumme). Dagegen kann eine Entlassung zu außergewöhnlicher Zeit auch in Volksschulen stattfinden, wenn Kinder weggenommen werden wollen, um anderweitig unterrichtet zu werden, sei es wegen Abzugs der Eltern, oder wegen Krankheit, oder Religionswechsels, oder weil die Eltern den Kindern den Unterricht der Volksschule anderwärts oder auf anderem Wege wollen zu Theil werden lassen. In diesem Falle kann die Entlassung zu jeder Zeit geschehen; es liegt aber in der Verpflichtung des Schulvorstandes, sich zu vergewissern, daß für den entlassenen Schüler der Unterricht der Volksschule genügend ersetzt werde. Entlassungsscheine können also solchen Schülern nur in beschränkter und bedingter Weise d. h. mit Beziehung auf die zurückgelegte, nicht aber auf die ganze Schulzeit erteilt werden.

Dagegen kann an Privatlehranstalten oder höheren Schulen, welche zu besuchen niemand gesetzlich genöthigt ist, welche vielmehr nicht allgemeine, sondern besondere wissenschaftliche und pädagogische Zwecke verfolgen, eine außerordentliche Entlassung jeder Zeit stattfinden. Eine unfreiwillige Entlassung ist hier nicht nur gestattet, sondern kann auch im Interesse der Anstalt liegen (unter Umständen auch gesetzlich vorgeschrieben sein), sobald nämlich der Fall eintritt, daß ein Individuum seine Zwecke in der Anstalt nicht erreicht, oder das Bestehen und Gedeihen der Anstalt gefährdet. Eine solche Entlassung kann je nach dem Grade der vorliegenden Verschuldung auch unter verschärfenden Formen als Ausschließung, Ausstoßung (Rejection, vgl. d. Art. Schulstrafen) oder mit der Folge verfügt werden, daß die Aufnahme des Entlassenen an eine andere gleichartige öffentliche Anstalt erschwert oder verboten wird (vgl. d. Art. Aufnahme). Das Abgangszeugnis (Entlassungsschein), welches unter allen Umständen zu erteilen ist, wird unter solchen Verhältnissen besonders wichtig, weil bei einer außerordentlichen Entlassung vor Absolvierung des Curses der Schüler damit sich auszuweisen hat, wie er sich in der bisher besuchten Anstalt gehalten und unter welchen Umständen er dieselbe verlassen hat.

Die ordentliche Entlassung eines Schülers nun geschieht zu einer bestimmten Zeit, unter gewissen Voraussetzungen, welche wir zusammenfassen können in der Formel: Erreichung des Schulzieles, und in einer gewissen Form, wobei theils die Verhältnisse der Volksschule, theils die der höheren Schule ins Auge zu fassen sind.

Die Zeit der Entlassung der Schüler aus der Volksschule bewegt sich zwischen der Grenze des 12. und 16ten Jahres. In denjenigen Ländern indessen, in welchen

die Entlassung aus der Schule schon so frühe erfolgt, besteht dabei eine Zwangspflicht, bis zum 14. oder 15ten Jahre die Repetirschule, oder die Sonn- und Feiertagschule zu besuchen, eine Verpflichtung, welche in Betreff der Sonntagschule übrigens auch in solchen Staaten, welche die Schulpflichtigkeit bis zum 13. oder 14ten Jahre erstrecken, besteht, und zwar zum Theil bis zum 18ten Jahre. Bei weitem in den meisten Staaten Deutschlands ist aber das 14te Lebensjahr als Grenze festgestellt, seit 1869 auch in Oesterreich. Wird in einigen Ländern eine Ausnahme zu Gunsten der Mädchen gemacht, welche ein Jahr früher entlassen werden als die Knaben, so begründet man diese Ausnahme durch die Rücksicht auf das frühere geistige und physische Reifen der Mädchen. Nach unserer Erfahrung tritt aber in Deutschland der Unterschied zwischen Knaben und Mädchen in Beziehung auf die Zeit der Reife keineswegs so stark hervor, daß dadurch eine frühere Entlassung der Mädchen aus der Schule begründet wäre, deren Ausbildung dadurch jedenfalls wesentlich verkürzt würde, daß sie dasjenige Jahr in der Schule nicht mehr zuzubringen hätten, in welchem gewöhnlich die meisten Fortschritte gemacht werden. Wir können uns daher nicht für diese Maßregel erklären, wenn wir auch zugeben, daß in Einzelfällen wegen früher Pubertätsentwicklung eine frühere Entlassung nothwendig werden kann. Für die Entlassung der Kinder aus der Schule überhaupt aber scheint uns das 14te Lebensjahr der geeignete Zeitpunkt. (Vgl. den Artikel Aufnahme S. 269.) Gegen eine frühere Entlassung der Kinder müssen wir aufs bestimmteste protestiren. Die Erfahrung zeigt, daß die Mehrzahl der Kinder das vorgestekte Schulziel in religiöser Erkenntnis, Schreiben, Lesen, Rechnen bis zum 14ten Jahr eben erreicht, daß viele dieses Ziel kaum erreichen und daß Kinder, die vor dieser Zeit entlassen werden, sowohl an Kenntnissen als auch an geistiger Entwicklung überhaupt in einer Weise zurückstehen, die sich mit den Anforderungen nicht vereinigen läßt, welche Kirche und Staat, überhaupt die Cultur der Zeit auch an den gewöhnlichen Bürger stellen. Eine weitere Erwägung verdient die Frage, ob die Zeit der Entlassung aus der Schule nicht weiter hinaus, in das 15. oder 16te Lebensjahr sollte verlegt werden. So sehr sich diese Maßregel empfehlen würde, wenn man von der Rücksicht auf das ausgeht, was die Schüler alles noch lernen könnten, so wenig läßt sich eine solche Bestimmung in die Verhältnisse und Ordnungen des praktischen Lebens einfügen. Es kann dem gewöhnlichen Landmann und Handwerker nicht zugemuthet werden, seine Kinder in einem Alter noch zum regelmäßigen Schulbesuch anzuhalten, in welchem sie ihm im Geschäft und Hauswesen sehr nützlich und oft fast unentbehrlich zu werden anfangen. Wenn man daher die Ueberzeugung haben darf, daß die Schüler der Volksschule bis zum 14ten Lebensjahre für ihre künftige Lebensstellung genug lernen, so muß man abschließen, eine Grenze ziehen und nicht im Hinblick auf den noch vorhandenen unermesslichen Wissensstoff Einrichtungen treffen wollen, welche in die vorhandenen Lebensverhältnisse tief einschneiden. Das natürlichste Auskunftsmittel scheint uns in den Repetirschulen, wie sie in der Schweiz freilich mit zu frühem Anfang eingeführt sind, oder in den Sonn- und Feiertagschulen, beziehungsweise den Fortbildungsschulen zu liegen. Während der Schüler im ganzen seinem praktischen Berufe heimgegeben und aus der Schule entlassen wird, widmet er noch einige Stunden der Befestigung oder Vermehrung und weiteren Ausbildung der errungenen Erkenntnis.

Was den Termin der Entlassung betrifft, so verweisen wir hier auf das bei dem Art. Aufnahme S. 269 hierüber Bemerkte. Der Termin der Entlassung richtet sich natürlicherweise nach den Terminen für die Aufnahme. Derselbe wird daher analog den Terminen des Eintritts ein einmaliger oder zweimaliger sein. A. a. O. sind übrigens auch Ausnahmen von diesem Canon angeführt.

Bei Berechnung des Lebensalters der zu entlassenden Kinder treten ebenfalls die gleichen Modalitäten ein, wie bei Berechnung des Lebensalters bei der Aufnahme (s. S. 271). Dieselbe richtet sich theils nach den festgesetzten Terminen, (Kalenderjahr, Ostern, Pfingsten, Michaelis &c. In Anhalt der 30. April; vgl. Keller, Deutsche Schulgesetz-

sammlung IV. S. 579), theils nach den für die Berechnung maßgebenden Ausdrücken, welche bald mehr bald weniger genau und bestimmt lauten. Es ist hiebei nicht zu vermeiden, daß je nachdem die Entlassung einmal oder zweimal im Jahre stattfindet, für das Alter der Schüler eine Differenz von fast einem halben, beziehungsweise fast von einem ganzen Jahre sich herausstellen kann.

Die ordentliche Entlassung eines Schülers aus der Volksschule ist übrigens nicht nur an eine gewisse Zeit gebunden, sondern setzt auch die Erreichung des Schulzieles voraus. Als dieses Schulziel wird im österreichischen Schulgesetz von 1869 § 21 kurz angegeben: Lesen, Schreiben, Rechnen. Nach dem allg. Landrechte kann in Preußen ein Kind entlassen werden, wenn es nach dem Urtheil seines Seelsorgers die einem vernünftigen Menschen seines Standes nothwendigen Kenntnisse besitzt. Die kgl. Regierung zu Erfurt verfügt 1872 dazu (s. Keller a. a. D. III. S. 316): zu diesen nothwendigen Kenntnissen gehören nicht allein die religiösen, sondern auch ein fließendes ausdrucksvolles Lesen, das Abfassen eines Briefes ohne grobe grammatische und orthographische Fehler, ein verständiges Auflösen von Aufgaben aus der einfachen Regel *de tri* in ganzen Zahlen wie in Brüchen, Bekanntschaft mit der vaterländischen Geschichte, mit der Geographie von Europa, namentlich von Preußen und Deutschland und mit dem Nothwendigsten aus der Naturkunde. Ob dieses Schulziel erreicht sei, wird theils durch die Semestralprüfung, theils durch eine besondere Prüfung, welche der Pfarrer, sei's allein oder mit Zuziehung des Lehrers vorzunehmen hat, erhoben, theils aber wird — und dies ist bei den Evangelischen häufig der Fall — das Urtheil darüber zugleich mit der Entscheidung über Zulassung zur Confirmation ausgesprochen, so daß die zur Confirmation Zugelassenen eben damit auch als entlassungsfähig bezeichnet sind. Anders bei den Katholiken, da die Zulassung zur ersten heil. Communion schon mit dem 12ten Lebensjahre, sogar noch früher erfolgen kann. Es sind übrigens neuerdings zahlreiche Verbote verschiedener Staaten ergangen, weder die Confirmation noch die heil. Communion als den Abschluß des Schulunterrichts anzunehmen. „Die Confirmation soll nicht mehr, wie bisher, heißt es in einer sächsischen Verordnung von 1874 (Keller a. a. D. III. S. 665) in Verbindung mit der Schulentlassung stehen, kann vielmehr vor oder nach derselben stattfinden, je nachdem das Kind den kirchlichen Anforderungen entspricht.“ Erst muß das Schulziel erreicht sein, das in der Regel nicht vor Vollendung des achten bez. des letzten Jahres der Schulpflichtigkeit erreicht werden kann. Altersdispense sind zulässig, werden aber erschwert. In der eben erwähnten sächsischen Verordnung heißt es: für die vorzeitige Entlassung eines Kindes kann die Erleichterung der Eltern in ihren Erwerbsverhältnissen oder die vorgeschrittene aber an sich normale körperliche Entwicklung als ein ausreichender Grund nicht gelten. Nur solche Ereignisse in der Familie, welche die Entlassung des Kindes als im hohen Grade dringend erkennen lassen, oder notorisch andauernde Kränklichkeit des Kindes selbst, oder vorhandene günstige Gelegenheit für die Unterbringung zur Erlernung einer Profession oder in einem Dienste können eine Abweichung von der gesetzlichen Regel rechtfertigen, wobei immer vorauszusetzen ist, daß das Kind in den wesentlichen Unterrichtsgegenständen das Ziel erreicht habe. Noch schwieriger werden die Altersdispense durch die Verordnung der kgl. Regierung in Düsseldorf vom 21. Oct. 1873 (Keller a. a. D. S. 58) gemacht. Sie sollen in der Regel nur mit dem Vorbehalt ertheilt werden, daß die förmliche Entlassung und die Einhändigung des Schulzeugnisses erst am nächsten ordentlichen Entlassungstermin erfolgt und sich die dispensirten Kinder zur Entlassungsprüfung einzufinden haben. Wo der Vorbehalt wegfällt, kann der Dispens und Zulassung zur Entlassungsprüfung ertheilt werden nur durch Beschluß des versammelten Schulvorstands, wenn bis zur Vollendung des 14ten Lebensjahres nicht mehr als ein voller Monat fehlt; durch Verfügung des Kreis Schulinspectors, wenn mehr als ein, aber nicht mehr als drei Monate fehlen; durch die Regierung in allen anderen Fällen. Derartige Verordnungen tragen den Stempel der Zeit und Umstände (Culturkampf) an der Stirn. Das erwartete preussische Schulgesetz wird hoffentlich

über die Dauer der Schulpflicht mit Rücksicht auf Vor- und Fortbildungsschulen glimpflichere Bestimmungen geben. Vgl. den Art. Aufnahme S. 270. Es wird sich vor dem in Nassau schon seit 1817 gesetzlichen Zugeständnis nicht scheuen, daß der Schulinspector Schüler und Schülerinnen bei ausgezeichnete Befähigung vor dem gesetzlichen Alter aus der Schule entlassen darf. Das Zurückhalten von Schülern, welche vermöge ihres Alters entlassungsfähig wären, aber das Schulziel nicht erreicht haben, ist in verschiedenen Staaten theils auf ein halbes, höchstens ein ganzes Jahr beschränkt, theils um Willkür und Parteilichkeit abzuschneiden, unter schützende Vorschriften gestellt, welche bald darin bestehen, daß den Ortsbehörden die Entscheidung darüber entzogen ist (wie in Baden, Holstein), bald darin, daß bei entschieden mangelnder Befähigung und geistiger Schwäche Schüler im gesetzlichen Alter auch bei unzureichender Reife entlassen werden können, wenn anzunehmen ist, daß auch fortgesetzter Schulbesuch ihnen keinen Gewinn bringen werde (so im R. Sachsen und Preußen).

Daß die Form der Entlassung aus der Schule eine feierliche ist, ergibt sich da, wo dieselbe mit der Confirmation oder einer Prüfung zusammentrifft, von selbst. Sachsen verlangt in der angeführten Verordnung die Zuziehung des Schulvorstandes, der Eltern und Angehörigen, sowie der älteren zurückbleibenden Schüler. Es wird sich übrigens der gewissenhafte und treue Lehrer, dem sein Beruf Herzenssache ist, auch ohne solche Veranlassung von selbst gedrungen fühlen, wenn er nun eine Anzahl von Schülern aus der Schule hinziehen läßt, ihren Abschied zu einem hervorragenden Momente im Leben der Schule zu machen und vor versammelter Schule ernste und freundliche Worte an die abgehenden zu richten, ihnen die verlebte Schulzeit nochmals eindringlich zu vergegenwärtigen und sie für ihren künftigen Lebensweg unter Gebet und Gesang dem göttlichen Schutze zu empfehlen.

Fast überall werden bei Entlassung aus der Schule oder aus der Sonntagschule Entlassungsscheine (auch Confirmationsscheine) entweder einfach oder in der Form von Schulzeugnissen kostenfrei ertheilt. In Bayern sind diese „Entlassscheine“, welche beim Austritt aus der Werktagsschule ertheilt, in der Feiertagschule aber bis zur Entbindung von der Feiertagschulpflicht fortgeführt werden, ein nothwendiges Erfordernis bei Verheirathungen und bürgerlichen Niederlassungen (s. d. Art. Bayern und Kirsch I S. 342 f.).

Die ordentliche Entlassung der Schüler aus höheren Lehranstalten geschieht, nachdem der Lehrcurs absolvirt und die Classen bis zur obersten durchlaufen sind. Ausnahmen können hier stattfinden in Folge gesetzlicher Bestimmung, wenn wie z. B. in Preußen vor Absolvirung des Gymnasialcurses eine gesetzliche Entlassung von Secunda aus für solche Schüler stattfindet, welche zu gewissen Berufsarten z. B. dem Postdienst u. übergehen wollen. Seit der Durchführung des Reichsgesetzes über die allgemeine Wehrpflicht treten viele Schüler der höheren Anstalten nach dem ersten Jahr der Secunda aus, nachdem sie die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Kriegsdienst erworben haben. Für die ordentliche Entlassung der Schüler aus höheren Lehranstalten kann kein anderer Termin bestehen als das Ende des Schuljahrs und die Zeit, da der Lehrcurs vollständig absolvirt ist. Altersgrenzen, wie in der Volksschule, können hier nicht festgestellt werden, da der Einzelne wegen besonderer Befähigung oder früheren Eintritts den Curs früher absolviren kann, während ein anderer aus verschiedenen Gründen im Gange seiner Studien aufgehalten oder zurückgeschoben wird. Aber das Schulziel muß auch hier erreicht sein, die ordentliche Entlassung muß erfolgen, indem der Schulvorstand die Erklärung abgibt, der zu Entlassende habe denjenigen Grad geistiger Entwicklung (Reife) erlangt, welchen die Anstalt überhaupt gewährleisten kann. Diese Erklärung wird in den ordentlichen Abgangszeugnissen, sei es in Form eines Zeugnisses, welches ins einzelne geht, sei es in einem allgemeinen Urtheil über die Stufe geistiger Entwicklung, welche der Abgehende erreicht hat, niedergelegt.

Wenn nun eine größere, mit reichen Lehrkräften und Lehrmitteln ausgestattete Anstalt eine größere Zahl von Schülern, die ihr meist wohl lange angehört und gleichsam ein Familienrecht in derselben erworben haben, zu einem höheren Berufe entläßt, so

liegt es in der Natur der Sache, daß dieser Act der Entlassung ein feierlicher, für die Anstalt Epoche machender ist. Es ist dies gewiß der geeignete Moment, in welchem die Anstalt im Angesichte des Publicums, welches sich für die Zwecke derselben interessirt, Zeugnis ablegt von ihren Leistungen, theils dadurch, daß die Schüler das Beste, was sie haben, vorlegen oder vortragen, theils dadurch, daß die Lehrer ein Document ihrer Studien unter das Publicum gelangen lassen (Programme) und der Vorstand oder ein Lehrer über ein Thema des höheren Unterrichts und der Pädagogik in feierlicher Versammlung von Lehrern und Schülern, Eltern, Freunden und Gönnern der Anstalt sich ausspricht. Es ist Sorge dafür zu tragen, daß solche Acte durch den Anstand, die Würde und Feierlichkeit, welche sie umgiebt, als hervorragende, den gewöhnlichen Gang des Schullebens unterbrechende Momente bezeichnet werden, bei welchen die Erinnerung gerne verweilt. Andererseits wird eine weise Leitung und Anordnung zu verhüten wissen, daß die Feierlichkeit nicht in eine Schaustellung ausarte, welche die Eitelkeit der Eltern und Schüler reizt, während sie von andern mit Gleichgültigkeit, wo nicht mit bitterer und feindseliger Gesinnung betrachtet wird (vgl. d. Art. Director S. 96.).

Auf höhere Lehranstalten von geringerem Umfang und untergeordneter Bedeutung z. B. Pädagogien, Progymnasien, Bürger-, Real- und Lateinschulen findet das Bemerkte je nach deren Organisation eine beschränkte Anwendung. Wo nur einzelne Schüler zu entlassen sind, da wird aus der öffentlichen Feierlichkeit eine Angelegenheit der Privatseelsorge, welche der Lehrer mit dem Schüler abzumachen hat. Von Einhaltung der Termine und Altersgrenzen, von Erreichung des Schulziels kann in diesen Anstalten nur in so fern die Rede sein, als sie, was freilich überall zu wünschen, aber eben nicht überall durchzuführen ist, eine feste Organisation und einen bestimmten Abschluß nach außen haben.

Sirzel †. — Hirnhaber.

Entwicklung. 1) Wichtigkeit dieses Begriffs. Es hat fast jede Zeit ihre bestimmten Kategorien, die sie auf ihr Denken und Thun, auf ihr Dichten und Trachten in Anwendung bringt, um sich zu begreifen und sich fortzubilden. Vor etwa hundert Jahren war es die Kategorie der Aufklärung, welche die damalige Zeit in solchem Grade beherrschte, daß man jene Periode, in der Friedrich der Große regierte, die Zeit der Aufklärung nannte und auch in der Erziehung vor allem darnach strebte, die Jugend aufzuklären (vgl. d. Art. Aufklärung). Gegen Ende des vorigen Jahrhunderts kam die Aufklärung nach und nach in Miscredit und die Kategorie der Humanität wurde namentlich durch Herder, den Apostel der Humanität, in den Vordergrund des Zeitbewußtseins gerückt. Nichten wir unsere Aufmerksamkeit auf die gegenwärtige Zeit, so werden wir finden, daß der Begriff der Entwicklung eine ganz besondere Wichtigkeit hat sowohl für das menschliche Leben im allgemeinen, als insbesondere auch für das Gebiet der Erziehung und der Bildung. Man trägt diesen Begriff bereits fast auf alles über, was der Mensch nur irgend kennt und hat; man glaubt die Erscheinungen des natürlichen und geistigen Lebens erst dann recht zu begreifen, wenn man ihre Entwicklung erkennt, und glaubt, daß jedes lebendige Wesen nur dann das Ziel seiner Vollkommenheit erreicht, wenn es sich seiner Natur gemäß entwickelt. Man sucht sowohl jede einzelne Pflanze und jedes einzelne Thier, als auch die Gesamtheit der Pflanzen und der Thiere — das Pflanzenreich und das Thierreich — besonders dadurch zu erkennen, daß man die Entwicklung dieser Wesen von ihren einfachsten Elementen bis zu ihrer vollkommensten Organisation verfolgt. Was aber das geistige Leben betrifft, so ist es schon nicht mehr ungewöhnlich, daß man die ganze Geschichte der Menschheit als einen großartigen Entwicklungsproceß von der Natur zur Freiheit zu fassen sucht. Eben so legt man in der Betrachtung des einzelnen Menschenlebens ein entscheidendes Gewicht auf die Entwicklung, zunächst auf die leibliche und sodann und vorzüglich auf die geistige und nicht bloß auf die Entwicklung des Menschen in seiner Totalität, sondern auch auf die Entwicklung jeder einzelnen Kraft derselben, wie des Verstandes, des Willens, des Gefühls, des Gedächtnisses und der Einbildungskraft. Selbst von den höchsten Erzeugnissen und Gütern des menschlichen Geistes — von der Kunst, der Wissenschaft und der Religion

— sagt man mit Recht, daß sie ihre Entwicklung haben und die Geschichte dieser Sphären besteht in einer gründlichen Darlegung ihrer Entwicklung von Stufe zu Stufe. Darum steht denn dieser Begriff der Entwicklung nun auch in dem innigsten Zusammenhange mit der Erziehung, dem Unterrichte und der Bildung der Jugend — ja die ganze Bildung des Menschen kann als eine Entwicklung desselben bezeichnet werden, und eben so kann man einen naturgemäßen Unterricht als eine Entwicklung der Lehrgegenstände bezeichnen. — Aus diesen Andeutungen geht hervor, von welcher Bedeutung der Begriff der Entwicklung für das System der Pädagogik ist oder doch werden könnte.

2) Allgemeines Wesen der Entwicklung. Obgleich die Entwicklung ein Proceß ist, der in der Zeit vor sich geht, so unterscheidet sie sich doch von der bloßen Veränderung oder von dem bloßen Werden aufs bestimmteste. Nicht alles, was entsteht, sich verändert oder vergeht, entwickelt sich deshalb; vielmehr kann ein Wesen sich in einer Weise verändern, die der Entwicklung, welche von Haus aus in der Natur desselben gelegen hätte, schnurstracks entgegengesetzt ist. Wenn der böse Mensch z. B. von einer bösen Handlung zur andern fortschreitet, so bewirkt er dadurch sowohl in sich selbst, als in andern die größten Veränderungen; aber eine Entwicklung bringt er weder in sich noch in andern hervor; vielmehr hemmt er die naturgemäße und vernünftige Entwicklung, ja er schwächt und zerstört vielleicht gar die Entwicklungskeime. Die Entwicklung ist keine bloße Veränderung, sondern eine solche Veränderung eines lebendigen Wesens, durch welche dasselbe zu dem gemacht wird, was es sein soll oder, anders ausgedrückt: die Entwicklung eines lebendigen Wesens ist ein Werden, welches die in ihm verborgen liegende Idee offenbar macht und gestaltet. Wenn der Same einer Pflanze in die Erde gelegt wird und nach seiner Verwesung eine Reihe von Existenzformen — Wurzel, Stängel, Blätter, Blüten und Früchte — aus sich hervorgehen läßt, so verliert die Pflanze in diesem Werden und Sichverändern so wenig sich selbst, daß sie sich hierdurch vielmehr erst in ihrer Wahrheit und Vollkommenheit erreicht und darstellt. Eben so besteht die Entwicklung eines menschlichen Individuums nicht etwa in einer Reihe von Veränderungen, die dem Menschen durch äußere Gewalten aufgezwungen würden, sondern in einer vernünftig geordneten Folge von Existenzformen und Stufen, die das wahre Selbst des Menschen, seine ihm eingepflanzte Idee, offenbar machen und zur vollen Erscheinung bringen. Man muß annehmen, daß bei jeder Entwicklung eine letzte Gestalt gesucht wird und gefunden werden kann, die ein vollkommener Ausdruck der in der sich entwickelnden Sache ursprünglich liegenden Idee ist und diese letzte Gestalt oder Entwicklungsstufe ist das Ideal. Aber auch jede andere Entwicklungsstufe ist in ihrer Art schon ein Ausdruck des Wesens und deutet auf die Idealgestalt hin und muß durchlaufen werden, damit diese zum Vorschein komme. Die Stufen, die ein naturgemäß sich entwickelndes Wesen durchläuft, sind so innig mit einander verschlungen, daß in der ersten schon gleichsam die Vorahnung von allen folgenden und insbesondere von der letzten liegt, und umgekehrt trägt die letzte alle vorhergehenden als lebendige Momente in sich, so daß in einer lebendigen Entwicklung nichts verloren geht, sondern alles, was auf den niedern Stufen gesetzt worden ist, in die höheren Existenzformen mit eingeht und in diesen in verklärter Gestalt fortexistirt. Auf dieses auch für die Entwicklung des geistigen Lebens äußerst wichtige Verhältnis der Entwicklungsstufen hat zuerst Aristoteles in seiner Psychologie hingewiesen. Betrachtet man das Naturleben unter dem Gesichtspunct der Entwicklung, so sind das Pflanzenleben und das Thierleben zwei seiner bedeutendsten Stufen, — das Pflanzenleben die niedere und das Thierleben die höhere; aber beide stehen nicht isolirt von einander, sondern das Thierleben setzt das Pflanzenleben voraus und enthält in seinem vegetabilischen System selbst das Pflanzenleben, — umgekehrt ist in dem Pflanzenleben ein Ringen und Streben nach dem animalischen Leben zu erkennen. Eben so enthält aber im geistigen Leben die höhere Entwicklungsstufe die niedere als ein nothwendiges Moment in sich — gleichwie die niedere Stufe nach der höhern als ihrer nothwendigen Vollendung emporringt — und diese Wahrheit gilt eben so für das Leben der

ganzen Menschheit und eines ganzen Volkes, als für das Leben jedes einzelnen Menschen. Die moderne Zeit bedarf zu ihrer normalen Existenz des Alterthums als ihrer Vorstufe und muß es als ein Lebensmoment fortwährend in sich aufnehmen, wenn sie nicht gleichsam in der Luft schweben und eines festen Bodens entbehren soll. Eben so bedarf in dem einzelnen Menschenleben das Mannesalter die Jugend zu seiner Voraussetzung und zehrt von den Resultaten, die der Mensch in seiner Jugend sich erarbeitet und erforscht hat. Umgekehrt aber auch findet das Alterthum seine Erfüllung erst im Christenthum, so wie die Jugendzeit des einzelnen Menschen im männlichen Alter. (Vgl. Köstlin, Ueber natürliche Entwicklung. Progr. Stuttg. 1875. D. Red.)

3) Von den Kräften, durch welche die Entwicklung bewirkt wird. Wenn in der naturgemäßen Entwicklung einer Sache nichts fremdes zum Vorschein kommt, sondern vielmehr nur das ursprüngliche Wesen derselben in die Erscheinung tritt, welches im Keime verhüllt lag, so ist doch andererseits keine Entwicklung möglich, wenn die Sache nicht durch allgemeine Kräfte angeregt und in Bewegung gesetzt wird. Dieses gilt eben so für die natürliche, wie für die geistige Entwicklung. Man kann zwar mit vollem Grunde sagen, daß in dem Samen der Pflanze ihr ganzes Wesen schon eingehüllt liegt; aber damit dieses Wesen zum Vorschein komme und die ihm entsprechende Gestalt gewinne, muß der Same von den allgemeinen Mächten des Naturlebens angeregt werden, vornehmlich von Licht und Wärme, Luft und Flüssigkeiten bestimmter Art. Auch müssen diese allgemeinen Potenzen des Naturlebens in einem bestimmten Maße an die Pflanze herankommen, wenn sie nicht verkümmern, ja wenn sie überhaupt nur existiren soll. Manche Pflanzen können nur in der heißen Zone leben, andere nur in der gemäßigten und einzelne nur in der kalten; eine zu große Masse von Wärme kann die Entwicklung einer Pflanze eben so unmöglich machen, als eine zu geringe; dasselbe gilt von der Flüssigkeit, von dem Boden und den anderen allgemeinen Naturpotenzen.

Aber auch die geistige Entwicklung der menschlichen Seele ist nur dadurch möglich, daß die allgemeinen geistigen Elemente in der rechten Form und in dem rechten Maße an dieselbe herangebracht und ihr angeeignet werden. Die Entwicklung des Kindes in der Familie wird bewirkt durch das Element der Liebe, die es erfährt, durch die ganze geistige Atmosphäre, in der es lebt und in der es z. B. sprechen lernt, auch durch die Spiele und andere elementare Beschäftigungen, durch die seine Kräfte in Anspruch genommen werden. Die Entwicklung des Kindes in der Schule wird aber vornehmlich bewirkt durch die Unterrichtsmittel und sie ist erst dann eine normale und vollständige, wenn dem Schüler alle geistigen Elemente gegeben werden, die zum Selbstbewußtsein des Menschen erforderlich sind, und sodann dieselben in der rechten Form und endlich in dem rechten Maße. Das bloße Lernen schafft noch keine gesunde Entwicklung, sondern es kommt alles darauf an, was und wie viel und in welcher Art gelernt wird. Außerliche Vorstellungen ohne substantiellen Kern und Geist können allenfalls in das Gedächtnis aufgenommen werden, obgleich sie auch da nicht lange fortexistiren, aber eine wahre Geistesentwicklung können sie nicht zuwegebringen, denn der Geist entwickelt sich nur an dem Geiste, und auch der jugendliche Geist entwickelt sich nur an solchen Elementen recht fruchtbar, in denen ihm sein eigenes ewiges Licht gleichsam gegenständlich entgegenstrahlt. Das Schönste, Beste und Wahrste, was der Menscheng Geist jemals aufgefunden hat, ist für die Entwicklung des jugendlichen Geistes nur eben erst gut genug. Aber auch das Beste muß ihm in dem rechten Maße und in der rechten Form gegeben werden. Der Mensch kann nimmermehr zu viel lernen; seine Capacität ist grenzenlos, und je mehr Sprachen, Künste, Wissenschaften er recht lernt, desto herrlicher entwickelt er sein inneres, geistiges Wesen; aber er muß recht lernen, d. h. er muß das Gelernte durch und durch zu seinem Eigenthum machen, daß es gleichsam ein Glied ist an seinem geistigen Leibe und daß er davon jedweden Gebrauch machen kann. Wenn das Gelernte nicht bloß ein klares Wissen, sondern auch ein thatkräftiges Können geworden ist, dann ist recht gelernt worden, dann hat aber auch der Baum des geistigen

Lebens ein neues Meis aus sich entwickelt. Soll sich daher der Schüler wahrhaft entwickeln und nicht ein bloßer Behälter von allerlei Notizen werden, so muß ihm der Lehrer nur so viel mittheilen, als er zunächst praktisch verarbeiten kann (vgl. d. Art. Einüben), und sodann in solch einer Form, daß von Anschauungen, die ihm durch seine bisherige Bildung schon geläufig sind, ausgegangen und von da durch eine behutsame Induction zu dem Innern fortgeschritten wird. Das Unverdauliche ist auch für die geistige Entwicklung ein Gift und hemmt und verkümmert sie, ja kann sie ganz zerstören.*)

Mit der Entwicklung des Schülers hängt die Entwicklung der Unterrichtsgegenstände aufs innigste zusammen. Durch eine successive Erhebung vom Einzelnen zum Allgemeinen tritt das in den Naturgegenständen von Haus aus liegende Wesen immer leuchtender hervor, wie sie sich andererseits durch diese Erhebung der naturgemäßen Entwicklung des Schülers anpassen und seinem Verständnis zugänglich machen. Die Art und Weise, wie sich die Wissenschaften in der Geschichte der Menschheit entwickeln, ist in der Regel auch am geeignetsten, sie für die Entwicklung des einzelnen Menschen fruchtbar zu machen.

4) Von dem Verhältnis der Entwicklung zur Offenbarung. Nur endliche Wesen entwickeln sich. Gott entwickelt sich nicht, sondern er offenbart sich, und da er sich, soweit wir davon sicher wissen, nur dem Menschen offenbart, so kann noch die Frage entstehen, wie sich die Entwicklung des Menschen zur Offenbarung Gottes an ihn verhält. Es ist aber schon oben erwähnt worden, daß der im Menschen dem Reine nach liegende Geist nur dadurch entwickelt wird, daß der schon entwickelte Geist zur rechten Zeit und in der rechten Form und in dem rechten Maße anregend auf ihn einwirkt. Der so einwirkende Geist hat schon etwas analoges mit der Offenbarung, wenn wir ihn auch gewöhnlich nicht mit diesem Worte bezeichnen. Jede Wissenschaft, jede Kunst und jede Sprache kann dem Zögling, an den sie durch reifere Geister herangebracht wird, als eine Offenbarung erscheinen und sie wird in der That wenigstens etwas analoges davon, wenn der Zögling sich daran entwickelt, d. h. wenn das von außen an ihn heranscheinende Licht des Geistes ein inneres Licht seiner eigenen Seele wird. Wir gebrauchen aber dieses Wort erst im Religiösen recht eigentlich und sprechen erst dann von Offenbarung, wenn dem Menschen durch Mittheilungen die Zuversicht von dem göttlichen Wesen aufgeht, oder wenn Gott selbst in seiner Seele lebenskräftig sich zu fühlen und zu erkennen giebt. Aber auch in diesem Falle wird ihm nichts eigentlich aufgezwungen, sondern er wird nur zu dem erhoben, wozu er von Ewigkeit her bestimmt und berufen war. Wäre der Mensch nicht von Haus aus zu Gottes Ebenbild geschaffen, so würde sich Gott ihm auch nicht offenbaren können; er würde an Gott nicht glauben, ihn nicht erkennen und nicht lieben können. „Wär' nicht das Auge sonnenhaft Wie könnt's der Sonne Licht erblicken? Wär' nicht in uns des Gottes eigne Kraft Wie könnt' uns Göttliches entzücken?“ so wird denn der Mensch auch durch den Proceß, den man in der christlichen Religion die Offenbarung nennt, doch nur zu seiner ewigen Wesenheit erhoben und er wird zu dem gemacht, wozu er von allem Anfange an bestimmt war, d. h. auch die religiöse Offenbarung ist für den Menschen, dem sie zu Theil wird, eine Entwicklung und zwar eine Entwicklung in der absolutesten Form.

Schließlich sei noch erwähnt, daß der Begriff der Entwicklung ein Grundbegriff der Hegel'schen Philosophie ist und daher aus dieser vor allem nach allen seinen Momenten erkannt werden kann. In einer kurzen und populären Weise wird von dem

*) Es darf jedoch hierbei daran erinnert werden, daß es verschiedene Stufen des Verständnisses giebt; die religiöse Wahrheit z. B. wird vom Kinde, vom Knaben, vom Jüngling, vom Mann bei gleichem substantiellem Gehalt doch immer wieder anders d. h. vollständiger, tiefer, zusammenhängender aufgefaßt; es wäre aber unrecht, dem Kinde etwas bloß aus dem Grunde nicht zu geben, weil es noch nicht im Stande ist, es so zu verstehen, wie es der Mann versteht; da gilt es vielmehr manchmal, Samen in den Boden zu legen, der sich zu vollem Leben erst später entwickeln kann.

Begriff der Entwicklung z. B. in der Einleitung zur Geschichte der Philosophie (Hegels Werke Bd. XIII. S. 77) gehandelt.*)

Deinhardt †.

Entwicklungsperiode. Zeit der geschlechtlichen, der Pubertätsentwicklung; Flegel- und Baccischjahre. Von der ersten Belegung des Keimes für den menschlichen Organismus bis zur Auflösung des Körpers am natürlichen Ende des Lebens macht der Mensch mit Naturnothwendigkeit eine Reihe von Metamorphosen durch und bringt mit denselben seine doppelte Naturbestimmung allmählich zum Erscheinen, in auf- wie in absteigender Weise. Als Einzelwesen löst sich der Mensch ab vom Leben der Mutter und entwickelt sich durch Kindheit und Jugend hindurch bis zu der organischen Vollendung, welche die Idee seines Typus gestattet; die aufsteigende Entwicklung ist jetzt geschlossen und für längere Zeit hält in dem steten Wechsel des Stoffes, welcher die Form erfüllt, die Erhaltung dem Zerfalle das Gleichgewicht, bis allmählich das Mannesalter ins Greisenalter übergeht, die inneren Bedingungen für die Fortdauer des Organismus immer mehr gestört werden und zuletzt mit ihrer Aufhebung das sinnliche Leben erlischt. Die Entwicklung des Lebens erhält aber weiter eine besondere Gestaltung, indem das Einzelwesen zugleich als Träger der Gattung in Wirksamkeit tritt. Die Zwecke der Erhaltung der Gattung hat das Einzelwesen jedoch erst dann und nur so lange zu erfüllen, als sein eigenes Sein zu seiner vollkommenen Entwicklung gelangt ist und seine Forterhaltung durch die Vollziehung der geschlechtlichen Aufgabe nicht gestört wird; die Periode des geschlechtlichen Lebens fällt daher naturgemäß mit dem Zeitraum der höchsten Vollkommenheit seines individuellen Lebens zusammen. Die Natur legt jedoch auf die Erhaltung der Gattung einen solchen Werth, daß diejenige Periode des menschlichen Lebens, in welcher nach und nach die geschlechtlichen Organe in Thätigkeit treten, mit einer gleichzeitigen Umgestaltung der leiblichen Erscheinung und einer wesentlichen Umänderung der geistigen Thätigkeit und des geistigen Inhalts zusammen einhergeht.

*) Wie sich Entwicklung und Offenbarung auf dem Gebiete des sittlichen Lebens verhalten, darüber vergl. den Art. Erbsünde. In der Didaktik wird das Wort in zweierlei Sinn gebraucht: einmal sagt man, es werde eine Erkenntnis aus dem Schüler entwickelt, wenn man ihn, hauptsächlich durch Fragen, anleitet, aus bereits erworbenen Kenntnissen und Einsichten neue Wahrheiten zu finden, aus dem Bekannten das Unbekannte zu erkennen; vergl. darüber die Art. Fragen und Antworten, Katechisiren. Sodann wird auch diejenige Thätigkeit des Lehrers so benannt, bei welcher er selbst einen Gegenstand des Unterrichts, einen Begriff, einen Satz, eine Lehre, kurz irgend ein unterrichtliches Ganzes von größerem oder kleinerem Umfang auseinanderlegt und in seinen Bestandtheilen und seinem Zusammenhang erkennen läßt. Das „Eingewickelte“, vom Ganzen keimartig umschlossene wird dabei entfaltet, in seine einzelnen Momente ausgebreitet und die Verbindung derselben nachgewiesen. So kann z. B. der Religionslehrer, der Mathematiker, der Lateinlehrer einen Begriff, einen Satz, der Geschichtslehrer eine Begebenheit in ihre Momente zerlegen, und sofern diese Momente Glieder eines Organismus sind, fordert jedes einzelne die übrigen und weist in der Art über sich hinaus, daß der erkennende Geist erst dadurch zur Befriedigung gelangt, daß sich alle zu einem lebendigen Ganzen zusammenschließen. Der Lehrer kann dabei entweder vom Ganzen ausgehend das Einzelne in seiner Bedeutung und Stellung erkennen lassen, oder an Einzelnes anknüpfend zur Erkenntnis des Ganzen fortschreiten. Je vollkommener nun die organische Gliederung ist, desto fruchtbarer für die Bildung ist ihre Erkenntnis. Um aber in dieser Weise entwickeln zu können, ist erforderlich, daß der Lehrer sich in die Tiefe der Sache versenkt, sie gründlich und lebendig erkannt und nach Inhalt und Form tüchtig verarbeitet habe; nur der, der wirklich etwas kann, kann auch entwickeln. — Auch vom Schüler kann man eine mündliche oder häufiger eine schriftliche Leistung dieser Art verlangen, sofern er so weit herangereift ist, um dem entwickelnden Vortrag des Lehrers innerlich zu folgen und ihn zu reproduciren. Der Lehrer begnügt sich dann nicht mehr mit dem, was ihn als Leistung des Knaben befriedigt hat, daß nämlich der Schüler auf seine Fragen kurz und bestimmt, die Hauptsache treffend antwortet; derselbe soll die Gründe eines Satzes, die Ursachen eines Ereignisses, die Motive einer That in zusammenhängender Darstellung auseinanderlegen, also den inneren Proceß der Sache, wie eines in das andere übergeht, bloßlegen. Je selbständiger freilich eine solche Leistung sein soll, um so weniger fällt sie in den Bereich der von uns in Betrachtung gezogenen Altersstufen. D. Red.

Zwischen der Zeit der aufsteigenden Entwicklung ohne geschlechtliche Function und mit geschlechtlicher Indifferenz — der Kindheit — und der Zeit, in welcher der Mensch als vollendeter männlicher oder weiblicher Organismus neben dem individuellen auch dem Gattungsleben angehört, liegt eine Uebergangszeit, deren Charakter einerseits in der noch fortdauernden Entwicklung des Organismus bis zu seiner vollen Reife besteht, andererseits durch das Auftreten der geschlechtlichen Functionen und des Geschlechtstriebs und durch die sich umändernde Stellung des Individuums zur Menschheit sein eigenthümliches Gepräge erhält.

Insofern jedoch diese natürliche Umgestaltung langsam fortschreitet und mit dem regelmäßigen Eintreten der die Fortpflanzung vorbedingenden Thätigkeiten die volle Reife des Organismus und mit ihr die Geschlechtsreife noch nicht gegeben ist, läßt sich in dem Uebergangszeitraum zwischen Kindheit und Mannesalter, also im Jugendalter selbst, ein früherer und späterer Zeitraum unterscheiden.

Indem man gewöhnlich für die Zeit der Jugend und für die Zeit der geschlechtlichen Entwicklung, der Pubertät, keine festen Begriffe aufstellt, schwankt man auch in den Grenzen, welche man zwischen Kindheit, Pubertätsentwicklung und Jugend zieht. Die Uebergangsperiode im ganzen ist von der Natur scharf abgegrenzt, wenigstens nach der einen Seite hin, und sollte daher nicht mit der Kindheit zusammengeworfen werden. Die Kindheit hört auf und die Entwicklungsperiode beginnt mit dem Anfange der Metamorphose, in welcher das Kind zum Jüngling oder zur Jungfrau sich gestaltet; sie hört auf mit dem allerdings nicht genau abzumessenden Zeitpunkte, in welchem Jüngling und Jungfrau vollkommen geschlechtsreif geworden sind und die volle Ausbildung ihres Organismus erreicht ist.

Anfang, Dauer und Ende dieser Uebergangszeit sind bekanntlich verschieden nach Klima, Abstammung, Lebensweise und Individualität; in Deutschland läßt sich ihr Anfang beim weiblichen Geschlechte im Durchschnitt auf das 14. oder 15., ihr Ende auf das 18—20., beim männlichen der Anfang auf das 16., der Beschluß auf das 22—25. Lebensjahr festsetzen.

Es ist ziemlich willkürlich, ob man den ganzen Zeitraum als Jugendalter auffaßt, oder ob man den Anfang der Uebergangszeit, in welchem mit dem Thätigwerden der Geschlechtsorgane die Umgestaltung des Kindes zum Jüngling oder zur Jungfrau beginnt, aussondert und diese Entwicklungsperiode im engeren Sinne, diesen Uebergang zur Pubertät, diese Flegel- und Backfischjahre für sich charakterisirt, während alsdann die Zeit nach der Regelung der Geschlechtsfunctionen bis zur vollen Entwicklung des männlichen und weiblichen Organismus als die eigentliche Jugend genommen wird.

Nach unserer Aufgabe betrachten wir die Entwicklungsperiode im engeren Sinne; dabei läßt sich jedoch, zumal auf dem psychischen Gebiete, eine Berücksichtigung des eigentlichen Jugendalters nicht vermeiden, weil eine scharfe, natürliche Abgrenzung beider Lebensabschnitte nicht besteht.

Wir erörtern zunächst das Wesentlichste in der Entwicklung der specifischen Geschlechtsfunctionen und betrachten sodann die gleichzeitige Umgestaltung der leiblichen und geistigen Individualität. Ist der allgemeine anthropologische Charakter dieser Lebensperiode mit Naturwahrheit dargestellt und sind zugleich die mannigfachen Ausgangspunkte zu körperlichen Störungen, wie zu intellectuellen und sittlichen Verirrungen, für welche diese eigenthümliche Periode an sich schon und noch mehr unter den Einflüssen unserer socialen Zustände einen üppigen Boden bildet, in ihrer Wurzel bloßgelegt, so haben wir auch unsere Bemerkungen über die Mittel der allgemeinen Gesundheitspflege und der Pädagogik, um die Entwicklung des Jünglings und der Jungfrau gemäß den Anforderungen der Natur, des Sittengesetzes und der praktischen Lebensbestimmung zu überwachen und zu regeln, damit begründet.

Beim Kinde sind die Geschlechtsorgane vorhanden, nehmen Theil an dem allgemeinen Wachsthum, ihre eigenthümliche Thätigkeit fehlt jedoch normaler Weise voll-

kommen, und ebenso fehlt dem Kinde jenes innere Begreifen der Geschlechtlichkeit, auch dann wenn ein, man möchte sagen, mechanischer und seiner sittlichen Verwerflichkeit nicht bewusster Mißbrauch der Genitalien eingetreten ist, oder wenn der Umgang mit unvorsichtigen Erwachsenen oder verdorbenen Altersgenossen eine vorzeitige Kenntniss der geschlechtlichen Geheimnisse zur Folge hatte. Der Knabe betrachtet das Mädchen als ein wegen seiner geringeren Körperkraft ihm untergeordnetes, nicht ebenbürtiges, höchstens seinen Muthwillen herausforderndes Kind, jedes specifisch Weibliche ist ihm sogar widerwärtig; ebenso vermeidet das unverdorbene Mädchen den rauhen Umgang mit Knaben. Zu einer wirklichen Annäherung der Geschlechter kommt es naturgemäß erst auf einem weiten Umwege, wenn die Geschlechtsfunctionen längst eingetreten sind und die Sturm- und Drangperiode der Flegeljahre sich abgeklärt hat, indem allmählich der sinnliche Trieb und das erst unverstandene Sehnen und Drängen nach einer idealen Gestaltung des Lebens, das sich später in der geschlechtlichen Richtung auf ein einzelnes weibliches Ideal fixirt, in dem Bestreben nach dem Besitze des Geliebten zusammenfallen.

Im Alter etwa von 16 Jahren oder später treten die zur Vereitung der Zeugungsflüssigkeit bestimmten Organe naturgemäß in Thätigkeit, und bei ihrem engen und wesentlichen Zusammenhange mit dem Nervensystem und einzelnen Richtungen der psychischen Thätigkeit erwacht ein erst dunkler, allmählich stärkerer und zuletzt in seiner Eigenthümlichkeit vom Bewußtsein aufgefaßter Trieb. Gleichzeitig gewinnt das bisher kindliche Individuum in seiner ganzen Leiblichkeit den geschlechtlichen Charakter; während der Körper noch in die Länge wächst, erhält nach und nach die Lunge eine auch relativ größere Entwicklung, der Brustkorb wölbt sich, der Kehlkopf, ein Organ, das ganz besonders mit den Genitalien in Consensus steht, wird größer, derber, die Configuration des Stimmorgans ändert sich, die Stimme geht aus dem kindlichen Discant erst in eine Mittellage über, in welcher die Reinheit der Töne und der Umfang der Stimme wesentlich nothleidet, bis allmählich eine tiefere Stimme mit verändertem Timbre sich einstellt; zugleich entwickelt sich im Gesichte der jugendliche Flaum, später der dunklere und derbere Bart, die Muskulatur wird nach und nach kräftiger, und Haltung und Gesichtsausdruck verlieren das Knabenhafte.

Von Zeit zu Zeit, etwa alle 4—6—8 Wochen, wirkt auch beim keuschesten Leben das in größerer Menge angesammelte Secret der Testikel reizend auf den ganzen Organismus; es stellen sich körperliche, örtliche Reizempfindungen ein, es erfolgt eine Nervenaufrregung und eine geistige Verstimmung, an deren Stelle mit dem Fortschreiten der Entwicklung eine mehr oder weniger lebhaftere Production geschlechtlicher Vorstellungen tritt und schließlich erfolgt in der Regel während des Schlafes, aber wohl stets im Zusammenhange mit wollüstigen Träumen eine unfreiwillige Samenentleerung. Diese Pollutionen, wenn sie naturgemäß, d. h. nach den angegebenen längeren Zwischenräumen erfolgen, hüte sich der Erzieher falsch zu beurtheilen; sie sind weder Beweise für geschlechtliche Verirrungen, noch sind sie krankhafte Erscheinungen, sie gehören nicht zu den Samenverlusten, an welche eine wohlgemeinte, aber einseitige, oder auch eine schlechte Literatur das Schreckbild der entsetzlichsten Folgen für Leib und Geist zu heften pflegt, sie sind vielmehr eine natürliche und sehr wohlthätige Regulirung des aufgeregten und nicht befriedigten Triebes; denn mit ihrem Zustandekommen hört der örtliche Reiz auf, die allgemeine Erregung macht einem Gefühle der Frische und geistigen Beruhigung Platz, und bei einer unverdorbenen Phantasie erblaffen und verschwinden jetzt die erotischen Bilder, bis sich unter dem Einflusse begünstigender Umstände dasselbe Spiel der Geschlechtlichkeit wiederholt.

Aber die Grenze des Natur- und Gesundheitsgemäßen ist leicht überschritten; alles, was in mechanischer und chemischer Weise die Function der Geschlechtsorgane steigert, ebenso alles, was die Phantasie geschlechtlich erregt, vermehrt den Trieb und kann eine unnatürliche oder vorzeitige Befriedigung desselben oder eine Verderbnis der Einbildung, ein Beherrschtsein der Geistesstimmung durch lüsterne Vorstellungen und Begierden ver-

anlassen. Wie jedoch dem sinnlichen Triebe eine sinnliche Ableitung gegeben ist, so liegt auch in dem innersten Wesen des jugendlichen Geistes ein natürliches Beschränkungsmittel der geschlechtlichen Vorstellungen. Denn mit dem Erwachen des sinnlichen Triebes fühlt sich das Individuum in seiner Ganzheit als etwas anderes, weder Kind mehr, noch gereifter Jüngling. Geschlechtlich angeregt, ohne doch anfangs das letzte Ziel seines Triebes und seiner Sehnsucht zu fassen, schwankt er in einer neuen Welt von Gefühlen, Gedanken und Strebungen und findet seine Ruhe nur dann, wenn sie seinen Geist mit Idealen sättigt. Das ist gerade das Eigenthümliche und ich möchte sagen, das tief Sittliche in diesem Naturvorgange, daß die Natur den Jüngling geschlechtlichen Reizungen nicht überantwortet, ohne ihm durch den Zug seines Geistes auf das Ueber-sinnliche gleichzeitig ein Gegengewicht gegen das Sinnliche zu geben.

Beim Mädchen gestalten sich die Verhältnisse auf dem leiblichen Gebiete wesentlich verschieden. Die Bereitung des Keims, seine Ernährung und Beherbergung bis zum Extrauterinleben und überdies die Ernährung des Säuglings ist dem anderen Geschlechte zugetheilt und es verdient das Weib schon um der langen Reihe von Beschwerden und Leiden willen, welche ihm seine Geschlechtsfunctionen auch bei normalem Hergange aufbürden, von der ersten Zeit seiner Entwicklung an die sorgfältigste Aufmerksamkeit und die zarteste Pflege. Besteht schon bei beiden Geschlechtern in der Entwicklungsperiode eine gesteigerte Disposition zu Erkrankungen, so kettet sich beim weiblichen Geschlechte ganz besonders häufig an den Beginn seiner Geschlechtsfunction eine Reihe von Störungen und Krankheiten, welche nicht selten auf Jahre nachwirken und selbst die Möglichkeit einer Conception aufheben. Der innere Hergang der geschlechtlichen Entwicklung ist das anfangs in unregelmäßigen und längeren Zwischenräumen, später regelmäßig und alle 26—30 Tage erfolgende Reifen und Ablösen eines Eies und sein Uebergang aus dem Ovarium in den Uterus; dieser Vorgang ist durch einen Blutandrang gegen die Organe des Beckens eingeleitet und schließt mit einer Blutung aus der Gebärmutter, der sog. Menstruation. Selten erfolgen die Regeln gleich anfangs in ganz normaler Weise; meist geht wiederholt ein Blutandrag gegen das Becken, häufig auch eine Congestion gegen verschiedene andere Organe oder eine sog. vicarirende Blutung voran; die Congestion der Genitalien verräth sich durch mannigfache örtliche Beschwerden, durch eine allgemeine Gefäßerregung, nervöse Verstimmung und durch beängstigende Gefühle. Nicht selten tritt eine tiefere psychische Anomalie hervor, indem auf dem Boden halb krankhafter Empfindungen und Gefühle unklare Triebe entstehen, und theils unter dem Einfluß wirklich krankhafter Zustände, theils unter Mitwirkung der sittlichen Unreife und specieller Motive, um einer lästigen äußern Lage zu entgehen, kommt es zuweilen zu verbrecherischen Handlungen, über deren Zurechnungsfähigkeit seit der Aufstellung der sog. Pyromanie, als einer den Entwicklungsjahren angehörigen eigenthümlichen Krankheit des Willens, viel gestritten wird. Stets genügen sehr geringfügige Anlässe, die Menstruation zu stören oder besonders beschwerdevoll zu machen und überdies besteht in den Entwicklungsjahren die größte Neigung, um nur die bekannteste Krankheitsform zu nennen, zur Bleichsucht.

Mit dem Eintreten der Regeln schlägt auch die Entwicklung des ganzen Organismus die specifische weibliche Richtung ein; das Becken erhält die weibliche Form, es erfahren die zur Bereitung der Milch bestimmten Organe eine auffallende Vergrößerung, das Wachsthum des ganzen Körpers in die Länge, wenn es bis dahin zurückblieb, schreitet rasch vorwärts oder der nahezu ausgewachsene Körper gewinnt mit der größeren Fülle die weichen weiblichen Formen. Das Erscheinen der Regeln ist zu häufig ein halb krankhaftes, die Blutung hat für das blöde Mädchen zu viel erschreckendes, die beängstigenden Gefühle und die Schmerzen, welche sie einleiten, sind zu fremdartig, als daß anfangs durch die örtliche Congestion der Geschlechtstrieb erregt würde; dieser entwickelt sich erst allmählich bei regelmäßiger Fortdauer der Meneses, kann aber auch durch mannigfaltige örtliche Leiden eine lästige, selbst für die Willensrichtung maßgebende Heftigkeit erreichen; häufiger jedoch erscheint der Reflex selbst sehr unbedeutender Leiden

der Genitalien im Gebiete des Nerven- und Gemüthslebens als Hysterie, psychische Verstimmung, Gereiztheit, Depression oder schwärmerisch-sentimentale Exaltation. Auch beim normalsten Verhalten greift die geschlechtliche Entwicklung tief in das ganze Selbst- und Weltbewußtsein des Mädchens; auch ihm geht eine neue Welt von Gefühlen und Strebungen auf, ein Hangen und Bangen in schwebender Pein, und während das Bewußtwerden der sinnlichen Triebe gerade beim keuschen Mädchen eine späte und allmähliche ist, so erhält das unklare Sehnen und das Schwärmen für Ideale, wobei sich nicht selten das unverstandene Verlangen nach Liebe in eine leidenschaftliche Freundschaft mit einem Mädchen, in ähnlicher Weise wie bei schwärmerisch sich liebenden Jünglingen, verkleidet, eine um so größere Tiefe und Breite, je mehr die innere Nahrung in die Tiefe der Seele verschlossen wird.

In ihrer äußern Erscheinung hat die angehende Jungfrau und der angehende Jüngling etwas komisches, und diese Seite ist es, welche der Volkshumor ganz richtig hervorhebt, indem er mit den Worten Backfisch- und Flegeljahre die Entwicklungsperiode bezeichnet. Bei der großen Wichtigkeit einer richtigen Auffassung von dem eigenen Charakter dieser Lebensstufe haben wir auch die äußere Erscheinung unserer „Backfische“ und jugendlichen „Flegel“ ins Auge zu fassen und uns über die innere Begründung ihres von der Aeußerung der Kindheit wie der gereiften Jugend abweichenden Gebahrens zu verständigen.

Sobald das Mädchen über die Bedeutung der Regeln u. s. w. aufgeklärt ist — und eine zarte, schonende Aufklärung durch die Mutter ist nothwendig, um eine falsche Beurtheilung und Behandlung der Blutung zu verhüten —, hört die kindliche Unbefangenheit auf; der Sinn für kindliches Spiel geht verloren, das Mädchen fühlt sich als etwas anderes, jedoch dem andern Geschlechte gegenüber ist es bellommen und scheu; am Verkehre mit Erwachsenen außerhalb der Familie findet es keine Freude, denn es bemerkt recht wohl seine Zwitterstellung in der Gesellschaft; Kind kann, will und darf es nicht mehr sein, als Jungfrau fühlt es sich nicht und kann sich nicht betragen wie seine ältern Geschlechtsgenossen; an und für sich unerfahren im Leben, naiv, unbeholfen in Sprache, Bewegung, im ganzen Benehmen, steigert sich die innere Befangenheit und die äußere Ungeschicklichkeit durch die Furcht, sich weiterem lieblosem Tadel oder muthwilligem Spott auszusetzen; das leicht verletzte Mädchen zieht sich daher gerne in die Familie und in sein Innerstes zurück; seine Vorstellungen beschäftigen sich alsdann mit der Verarbeitung seiner unklaren Gefühle und Triebe, bald sucht es eine Entladung des innern Dranges durch Musik, bald sucht es das Verständnis seiner Räthsel im Lesen der Dichter, in deren Idealwelt es nach und nach heimisch wird, und endlich mit unter dem Reflexe des erwachenden sinnlichen Triebes tritt an die Stelle des Unbefriedigtseins und des Seelenschmerzes das Bewußtsein seiner künftigen Bestimmung als Geliebte, Gattin und Mutter. Ist das Mädchen innerlich Jungfrau geworden, so findet es jetzt auch gemäß seiner instinctiven Natur, ohne Gouvernante und ohne Pensionat, den richtigen Takt im Umgange mit Erwachsenen und mit Jünglingen, zu welchen es sich, ohne es sich erst selbst zu gestehen, jetzt hingezogen fühlt; unter falscher Erziehung entwickelt sich aber keine Jungfrau „mit züchtigen, verschämten Wangen,“ bei welcher der Jüngling sein Liebesideal wiederfindet, es gestaltet sich entweder ein nervenschwaches, krankhaft überspanntes Romanwesen oder die geschlechtlich begehrlche, affectirte Kokette.

Der Jüngling, welcher den Knaben abstreift, äußert sich, je besser er begabt ist, je tiefer und kräftiger sein Charakter angelegt ist, um so „flegelhafter.“ Ihr Erzieher, habt doch ein volles Herz für die brausenden Naturen: wo es nicht schäumt und gährt, lebt kein tüchtiger Geist! Mit Leidenschaft folgt der natürlich sich entwickelnde Jüngling dem inneren Drange, seinen geistigen Inhalt mit Ideen von Menschenwürde, Größe und Freiheit des Vaterlandes und mit einem tieferen Verständnis seiner eigenen Stellung zu Gott und Welt zu füllen; nach den idealen Maßstäben, welche er rasch gewinnt, bemißt er, meist in Selbstüberschätzung, die eigene Fähigkeit und den eigenen Beruf und kraft des ihm inwohnenden Dranges nach Selbstständigkeit und seiner Begeisterung für

Recht und Wahrheit, empört er sich gegen alles, was nach seinem, bei dem Mangel an Welt- und Menschenkenntnis und ruhiger, allseitiger Ueberlegung unreifen Urtheil ihm als unnatürlicher Zwang, als gemein, feige, heuchlerisch und schlecht erscheint. In diesem Conflict der Ideale mit der realen Welt ergiebt sich aber bald die Reaction; im Anrennen an die Schranken der Zucht und der Sitte und in der beschämenden Ueberwältigung durch das reife Urtheil der Aelteren, zumal des Vaters und der Erzieher, fühlt der Jüngling bald, wie viel kindisches und knabenhaftes seinen Meinungen und Entwürfen anhebt, wie beschränkt seine eigene Befähigung ist, wie taktlos und unbescheiden er sich benimmt, und wie es ihm vor allem noth thut, erst noch seine Kräfte zu sammeln und auf dem mühevollen Wege der Arbeit ruhig und stetig fortzuschreiten, bis er selbst etwas tüchtiges leisten kann. Bei körperlich kräftigen Naturen waltet der Uebermuth der sinnlichen Kraft vor und die Begier, die sinnlichen Genüsse der gereiften Jugend jetzt schon zu naschen; sodann bei Mangel an tieferer, namentlich sittlicher Bildung und bei schlechter Erziehung erzeugt der innere Drang eine Roheit und Ungebundenheit des ganzen Wesens. Endlich bei jeder Geistesanlage ist, wenn die Phantasie schon vorher mit sinnlichen Bildern erfüllt war und wenn das Beispiel einer schlechten Gesellschaft wirkt, jede geschlechtliche Verirrung zu befürchten.

Um Wiederholungen zu vermeiden, bleibt die weitere Ausführung einiger Züge dieses Bildes dem praktischen Theile vorbehalten, zu welchem wir übergehen.

Die Entwicklung der Geschlechtlichkeit ist der Angelpunct, um welchen sich die Gestaltung des ganzen Menschen in den Pubertätsjahren dreht; die leibliche und geistige Gesundheitspflege hat demgemäß die Aufgabe, vor allem den Hergang der specifischen Geschlechtsfunctionen und die Aeußerungen des Triebes zu überwachen und in dem normalen Geleise zu erhalten; sodann aber zweitens hat sie den ganzen Organismus bei der gegebenen Disposition zur Erkrankung im allgemeinen zu kräftigen, besonders aber die individuellen Krankheitsanlagen zu beachten; endlich ist die Aenderung der geistigen Individualität in ihrer Eigenthümlichkeit anzuerkennen und ist alles, was für Unterricht und für Erziehung im allgemeinen geschieht, nach den physiologischen Gesetzen dieser Lebensperiode zu bemessen und zu gestalten. Um diesen Rahmen auszufüllen, sollte ein gutes Stück Anthropologie, Hygiene, praktische Medicin, Aesthetik und Pädagogik entlehnt werden, der engbemessene Raum zwingt aber, nur den Zettel des Gewebes vorzulegen.

Was die rein ärztliche Behandlung der Geschlechtsfunctionen, zumal der weiblichen, betrifft, so seien ihre Grundsätze angedeutet, da der Erzieher ihre Kenntniss nicht ganz missen kann. Der Arzt will, daß das Mädchen während ihrer Regeln und ganz besonders in der Entwicklungszeit sich wie krank betrachte; es soll von derjenigen Person, welche allein ein natürliches Recht hat, das blöde Wesen über diese Dinge aufzuklären, es soll von der Mutter über die Bedeutung der Blutung belehrt und in ihrem richtigen Verhalten, sobald irgend eine Störung eintritt, unter Beiziehung des Arztes unterrichtet werden. Strengstes Maß ist in der ganzen Lebensweise zu beobachten; erregende, ebenso saure Dinge, Erkältungen und Gemüthsbewegungen sind vor allem abzuhalten; auf die gedrückte Stimmung ist mit der zuversichtlichen Zusage einer baldigen Besserung einzuwirken und den ersten Anfängen eines weichen, trägen Sichgehenlassens, ebenso einer unmotivirten Launenhaftigkeit mild, aber consequent entgegenzutreten. Auch beim Jünglinge wird eine ärztliche Belehrung über die Bedeutung der Pollutionen angemessen sein; unumgänglich ist sie bei allen, welche sich über diese Erscheinung ängstigen.

Für beide Geschlechter ist sodann in möglichst umfassender Weise Vorkehr zu treffen, daß nicht durch physische und örtliche Reizung der betreffenden Organe, noch mehr, daß nicht auf dem Wege der Sinne und der Phantasie der Trieb gesteigert und das Geschlechtsbewußtsein vorzeitig zu einem Hauptmotive der Gefühle und Bestrebungen geschaffen werde. Zu vermeiden ist, um so strenger, je sinnlicher und üppiger die Natur, je munterer die Phantasie, alles was die Thätigkeit, das specifische Leben der Genitalien unmittelbar anregt; hierher gehört allzureichliche und gewürzte Kost, erregende Getränke,

namentlich ein Uebermaß von Thee und Kaffee, ebenso von Bier und Wein, reichliches und spätes Abendessen, Schlafen in Federbetten, Aufstehen erst einige Zeit nach dem Erwachen und ein Schlaf über das, man beachte wohl, sehr verschiedene individuelle Bedürfnis; ferner enge Bekleidung des Unterleibs und der Beine und langes Sitzen, zumal auf weichen Polstern; auch sollte der Erzieher darauf achten, daß keine obstructio alvi über einige Tage dauere, und bei jeder habituellen Unterleibssträgheit sollten auf ärztliche Anordnung diätetische Mittel zur Anwendung kommen. Alle diese Vorschriften beruhen auf unumstößlichen Sätzen der Erfahrung, welche überdies auch wissenschaftlich leicht zu erklären sind; in ihrer Anwendung geschieht aber sehr häufig der Fehler, daß man nicht individualisirt; hierin liegt ein Hauptmangel der Erziehungsanstalten, zumal für Mädchen, und es giebt keinen andern Rath als den, der Natur zu folgen und die knospende Jungfrau im Schoße ihrer Familie und unter der Leitung der Mutter zu belassen. Das Pensionatleben für ein Mädchen während der Entwicklung ist, wenn nicht schlimmeres, ein Stück „weißes Sclavenleben.“ Der Widerspruch der Aerzte gegen weibliche Erziehungsanstalten hat übrigens noch weitere Motive, welche wir im Verlaufe kaum andeuten können.

Das moderne Leben außer der Schule und außer dem engsten Kreise einer als sittlich gedachten Familie giebt tausenderlei Anlässe, um durch die Sinne erotische Vorstellungen und Gefühle zu wecken; vermeiden läßt sich zwar nicht alles und das gereifte Jugendalter muß sittlich so stark sein, um die Verführung durch Anblick und Anhören schlüpfriger Dinge niederzuhalten oder, wo es sich schwach weiß, die Gelegenheit zu allzu mächtiger Reizung streng zu vermeiden; in den Entwicklungsjahren dagegen ist von Seite der Erzieher das Verführerische fern zu halten. Es ergiebt sich daher von selbst, daß der Besuch des Theaters bei Balletvorstellungen unbedingt verwerflich, ebenso daß in der Auswahl der Dramen, noch mehr der Opern, nach strengen Grundsätzen zu verfahren ist; die Anschauung von Bühnen, deren Schauspielerinnen die Hetäre in allzufrechem Gebahren zur Schau tragen, ist unbedingt auszuschließen. Ueber diese Punkte, so wie über das Fernhalten unreiner Lectüre, auf welchen Gegenstand wir zurückkommen, über das Gefährliche frivoler Gemälde und Statuen ist man einig, nicht so aber über die Art und das Maß der geselligen Unterhaltung und über die Zulässigkeit des Tanzes. Die Geschlechter suchen sich nicht bei natürlichem Verhalten, man sperre sie daher nicht klösterlich ab, befördere aber noch weniger ein längeres Zusammensein zumal bei schäumenden Pocalen und rauschender Musik. Ein großer Fehler, zumal wenn man den Verkehr sehr selten gestattet, ist ein häufiges Schwärzen über das Schädliche des Umgangs mit jungen Männern, das Anschwärzen des andern Geschlechtes und das Andressiren eines sittsam und schamhaft sein sollenden Benehmens; gerade durch dieses geßiffentliche Ableiten wird die Aufmerksamkeit zu allermeist auf die Geschlechtlichkeit hingelenkt, die verbotene Frucht wird begehrt, und wenn auch das Benehmen sich in affectirter Sprödigkeit äußert, lobert die innere Glut höher als bei der unge störten geistigen Entwicklung. Ganz allgemein gesagt ist es ein Mißgriff, ein Mädchen über seine Stellung zum andern Geschlechte durch eine unverehelicht gebliebene Person anstatt der Mutter belehren zu lassen; denn ein Weib, welches keine Gattin geworden ist, hat seine natürliche Bestimmung verfehlt und urtheilt leicht falsch über Männer, Liebe und Ehe. Ein weiterer Mißgriff ist die Verwendung unverehelichter jugendlicher Lehrer zum Unterrichte der Halbjungfrauen, ebenso die Mischung beider Geschlechter in derselben Schule oder gar in demselben Erziehungs Hause.

Was den Tanz im besondern betrifft, so möge man ihn immerhin als eine den Körper veredelnde rhythmische Bewegung, oder als eine gesunde Körperübung, oder als ein unschuldiges geselliges Vergnügen betrachten; unter Umständen mag dies alles richtig sein, ohne Heuchelei wird man aber zugestehen, daß die Idee des modernen Tanzes in dem Gegenüberstellen der Geschlechter als Gegensätze und der ideellen Vereinigung beider Pole besteht und wird auch das Verführerische des Sinnenrausches bei unsern ganze Nächte hindurch rasenden Tanzvergnügungen zugeben. Nach dem bisher Vor-

getragenen ist daher der Tanz für die Entwicklungsjahre zu verwerfen; er unterliegt überdies großen medicinischen Bedenken, welche an sich schon sein absolutes Verbot für viele Mädchen und Jünglinge erheischen; für alle diejenigen nämlich, bei welchen eine entschiedene Krankheitsanlage, namentlich eine Disposition zu Herzleiden oder zu Lungenschwindsucht, oder bei welchen große Nervenschwäche vorhanden ist.

Eine reiche Quelle zur Infection mit unsittlichen Anschauungen, Vorstellungen und Phantasien liegt endlich im schlechten Umgange. Man denke hier nicht allein an die Verführung, welcher der Lehrling, das Dienstmädchen, der jugendliche Fabrikarbeiter, der von seiner Familie getrennte Zögling gelehrter oder gewerblicher Schulen bei schlechter Gesellschaft ausgesetzt ist, man denke besonders auch an die Erziehungspensionate, zumal jene für das weibliche Geschlecht. Wo viele Altersgenossen eng zusammengepfercht sind, wird sich unter ihrer Zahl um so eher ein Verirrtes finden, und muß hier schlechtes Beispiel um so gefährlicher wirken.

Mit einem Wort ist auch der giftigen Atmosphäre zu gedenken, welche die privilegirten oder geduldeten lupanaria publica verbreiten; glücklicher Weise erkennen auch Aerzte die Verderblichkeit dieser Institute, zumal ihren Einfluß auf Jünglinge und — Knaben! Wir verweisen daher auf die bessere Literatur, z. B. Pappenheim, Handbuch der Sanitätspolizei. Berlin 1858, Bd. I. S. 382.

Bei der richtigen Erziehung genügt keineswegs die besondere Rücksicht auf die Geschlechtsverhältnisse; dieselbe gewinnt vielmehr einen festen Boden für ihre Bestrebungen nur durch ein Befördern der harmonischen Entwicklung des ganzen Menschen; es ist ein Grundirrthum zu wähnen, ein guter Unterricht mit Beihülfe der Religion schütze vor den Verirrungen (der Kindheit und) der Jugend; überall da, wo die geistige Erziehung eine einseitige Richtung nimmt und über der ungemessenen Anstrengung der Denkräfte der Körper verkümmert, wird auch die sittliche Energie geschwächt und wird dadurch, wie durch die Schwäche und Kränklichkeit des Körpers, der physisch wie ethisch normale Ablauf der Entwicklung gestört. Die körperliche Kräftigung des Individuums hat daher mit der geistig-sittlichen Hand in Hand zu gehen; in den Lebens- und „Stundenplan“ dieses Alters gehören daher für die angehenden Jünglinge Körperübungen durch Turnen, anregende Spiele im Freien, Schwimmen, neben regelmäßigen Gängen im Freien, neben zeitweisen Fußreisen und neben der fleißigen Benützung kalter Bäder im Sommer. Für das Mädchen dieser Altersstufe ist eine methodische Muskelübung dann unumgänglich, wenn durch Muskelschwäche, welcher grausam genug in gewissen Schulen nicht einmal eine Rücklehne der Sitzbank zu Hülfe kommt, eine Rückgratsverkrümmung sich einstellen will; im allgemeinen aber unterbreche man das Sitzen hinter Büchern, Musikinstrumenten und feineren Handarbeiten mit der Bewegung in freier Luft und mit den sog. gemeinen Hausgeschäften, welche jedenfalls in bürgerlichen Kreisen auf der Tagesordnung stehen müssen.

Bei den niedern Classen wird gegenheils durch ein unvernünftiges Aufbürden körperlicher Arbeit viel gefehlt; ebenso durch ungenügende Nahrung und schlechte Bekleidung. Den meisten Schaden für die Gesundheit auch in rein körperlicher Hinsicht bringt die Arbeit in Fabriken, zwar nicht in allen, aber doch in den meisten.

Hinsichtlich der allgemeinen Erziehungsgrundsätze gegenüber den Mädchen und Jünglingen während der Entwicklungszeit muß im Aeußerlichen das unbeholfene Benehmen möglichst wenig zum Gegenstande des Tadelns oder gar Spottes gemacht werden; eine Parforcedressur zum sog. anständigen und feinen Benehmen ist ebenso naturwidrig als thöricht, jenes weil man einen natürlichen Entwicklungsvorgang, ein organisches Werden nicht gewaltsam beschleunigen soll, dieses weil man der Natur nicht gebieten kann; das unaufhörliche Mäkeln und Mörgeln an dem Benehmen der Badeschule macht sie um so blöder und ungeschickter, oder wenn Affectation entsteht, wirklich lächerlich. Ebenso sehe man auch den Halbjünglingen bis zu einem gewissen Grade die Ungechliffenheit und Taktlosigkeit ihres Benehmens nach, so lange nämlich, als dasselbe

den Ausdruck des generellen Charakters der Flegeljahre bildet und ihm keine individuell gesteigerte Noth und Selbstüberhebung zu Grund liegt.

Für das innere Leben dieser Altersstufe ist die Richtung auf das Ideale Naturgesetz und müssen daher diese Bestrebungen nach Maßgabe der Individualität gefördert, geleitet oder in Schranken gehalten werden. Auf dem Wege der Naturbetrachtung kommt der Unterz. also zu der Anschauung Jean Pauls, welcher in seiner *Levana* (§ 110) unter anderem sagt: „Die Idealität ist von keiner Erziehung zu lehren — denn sie ist das innerste Ich selber — aber von jeder vorauszusetzen, und folglich zu beleben. — Was ist aller Gewinn, den die junge Seele aus der Vermeidung einiger Fehltritte und Fehlblicke zieht, gegen den entsetzlichen Verlust, daß sie ohne das heilige Feuer der Jugend, ohne Flügel, ohne große Pläne, kurz so nackt in das kalte, enge Leben hineintrifft, als die meisten aus demselben heraus? — Seht ihr nie, wie ein Mensch von einem einzigen Götterbilde seiner Frühzeit durch das ganze Leben regiert und geleitet wurde? Und wodurch wollt ihr dieses führende Wagentstirn ersetzen, als etwa durch den Brodwagen des klugen Eigennutzes?“ Die Geschichte der tausenderlei Erbärmlichkeiten unseres öffentlichen und Privatlebens ist das Gericht über die Schwäche und Unnatur des größten Theils unserer männlichen Jugend, deren innerstes Wesen Jean Paul wie prophetischen Geistes im „klugen Eigennutz“ erkannt hat. Bei dem größten Theile unserer Jungen wird es daher keine Gefahr haben, daß das Anschauen der Ideale der Geschichte und Poesie sie blende, daß eigene künstlerische Versuche aus innerem Drange, sei es in der Dichtkunst, der Malerei oder Musik, sie berauschen und das Ziel des Lebensberufes ihnen verhüllen, und wenn auch eine schwärmerische Selbstüberschätzung des eigenen Talents einträte und mit Verachtung der herkömmlichen Vor- und Berufsbildung das Leben den Mäusen allein geweiht werden wollte, so wird ein tüchtiger Erzieher, sei es der Vater, sei es ein verehrter Lehrer, bei jedem Halbjünglinge, wenn er nur von frühe an zur ersten Arbeit gewöhnt wurde, dieser Genialitätsucht die rechten Schranken zu setzen wissen. Auch dem wirklichen Genie sollte die ernste Arbeit und die Wahl eines Brodberufs nicht erlassen werden; denn durch solche wird die sittliche Energie gekräftigt und der Genius wird sich in gereisteren Jahren um so schöner entfalten. Nur für den Mann, der Beweise seiner ungewöhnlichen künstlerischen Begabung abgelegt hat, nicht aber für den Jüngling unterschreiben wir daher die Worte Platens:

Wollt ihr etwas großes leisten, setzet euer Leben dran!
Keiner gehe, wenn er einen Lorbeer tragen will davon,
Morgens zur Kanzlei mit Acten, abends auf den Helikon . . .

Bei dem weiblichen Geschlechte — aus gebildeten Ständen — ist der Drang, durch Musik und poetische Lectüre die innere Entwicklung zu fördern und zum Verständnisse seiner Sehnsucht zu gelangen, wohl noch größer, ebenso aber ist auch für viele Individuen von nervöser Anlage, namentlich bei Vernachlässigung nüchternen Beschäftigung und bei vorzeitigem Einführen in das Salonsleben, eine große Gefahr der Ausartung der idealen Richtung in eine krankhafte Gefühlsschwärmerei gegeben; unter solchen Verhältnissen paßt durchaus nur neben nüchternen Arbeit ein strenges Maß und eine strenge Auswahl der Lectüre und der Musik. Was sich am meisten für beide Geschlechter nach ihrem Geistes- und Gemüthsleben eignen und ohne Gefahr für ihre Phantasie an ihre geistig-sittliche Ausbildung reihen möchte, ist das Studium unserer idealen und sittlichen Dichter Schiller, Jean Paul, — dieser nur für eigenthümlich begabte Naturen, — und Uhland; Platen versteht nur der classisch gebildete Jüngling, für diesen bietet zugleich die classische antike Literatur eine herrliche Auswahl. Unter den Romanen wären, um hierüber eine Andeutung zu geben, die historischen, Sitten und Natur schildernden, z. B. Werke von Gotthelf, Mügge, von Walter Scott, Cooper und Dickens zu gestatten, aber kein Sue, kein Dumas, kein Bulwer, kein Guckow, auch nicht dessen „Ritter vom Geiste.“ Bei der noch mächtigeren zugleich geistigen wie sinnlichen Ein-

wirkung der Theater ist ein häufiger Besuch auch der besten Bühne nicht zulässig und passen nur sehr wenige Stücke: vor allem eignet sich die hohe Tragödie, welche „die Leidenschaften reinigt,“ und das patriotische Drama. Die weitaus meisten Lustspiele schaden durch frivole Anspielungen, Situationen und Charaktere oder wenigstens durch ihre allzu grelle und gemeine, der jugendlichen Seele das Geheimnis allzu rasch entschleiernde Behandlung der geschlechtlichen Gegensätze.

Endlich der Schulunterricht selbst wird um so mehr leisten, ein je tieferes Verständnis der Lehrer für die Geisteslage seiner Zöglinge besitzt. In der Form ihrer Behandlung sollte er nie vergessen, daß er weder Knaben noch Jünglinge vor sich hat, eher aber fasse er sie zu hoch als zu nieder; überall appellire er an das Ehrgefühl des Einzelnen und trete bei Strafen ihrem lebhaften Gerechtigkeitssinne nie zu nahe; eine zu harte Strafe der natürlichen Unarten dieser Epoche wirkt verbitternd, noch mehr eine solche, welche den Unschuldigen oder Minderschuldigen eben so trifft wie den Schuldigen; ebenso überschätze der Lehrer die stillen, oft nur heuchlerischen und feigen Naturen nicht gegenüber den offenen und flegelhaften. Endlich thun Blößen, welche sich der Lehrer im Affecte oder bei nachlässigem Unterrichte giebt, bei dem besonders scharfen und einseitigen Urtheile der Halbjünglinge und ihrer Neigung zu leidenschaftlicher Verehrung wie Abneigung, seiner persönlichen Geltung wie der Fruchtbarkeit seines Unterrichts großen Abbruch.

Für die Behandlung des Lehrstoffs muß die Thatsache, daß der Geist jetzt nicht sowohl durch den mechanischen Act des Gedächtnisses sein Wissen bereichern, als durch eine tiefere geistige Auffassung sich des Kerns des Gegenstandes bemächtigen will, bei der Lesung der Classiker, wie bei den Vorträgen über Religion, Geschichte, Geographie, deutsche Sprache u. s. w. maßgebend sein; dabei gewöhne der Lehrer die besseren Köpfe durch die strengste logische Ordnung seiner Vorträge an ein wissenschaftliches Denken; denn abgesehen von dem ausnehmenden Werthe dieser praktischen Logik für das ganze Leben ist das wissenschaftliche Denken der beste Zügel für den Flug der Phantasie. Wie man in der formellen Behandlung stetig fortzuschreiten hat, soll nicht das Interesse am Lernobjecte erkalten, so ist es auch naturgemäß, daß man in der Erweiterung der Lehrpensen den Bedürfnissen des sich höher schwingenden Geistes entgegenkomme und, neben der Rücksicht auf den spätern Beruf, besonders dem Streben nach universeller Bildung genüge. *)

Ueber die Literatur ist wenig zu bemerken; eine allseitige Bearbeitung des Gegenstandes nach dem Gesichtspunct des Pädagogen ist Verf. nicht bekannt. Die ältere physiologische Literatur, z. B. Burdachs Anthropologie und Physiologie, giebt ein mattes Bild des allgemeinen Charakters der Entwicklungsperiode; die neuere Physiologie klebt allzu sehr am rein Materiellen oder es wird in populären Schriften, z. B. in „Eschrichts physischem Leben,“ das Sexuelle ganz umgangen. Vom Standpuncte der allgemeinen Gesundheitspflege, weniger der Erziehungslehre sind geschrieben und enthalten Gutes: Desterlen, „Handbuch der Hygiene“, 2. Aufl., Tübingen 1858, S. 21, 612—624; ferner D. Heyfelder, „die Kindheit des

*) Auf eine andere Seite macht Beneke (Erziehungslehre I. 345) aufmerksam. Er spricht von verschiedenen Entwicklungsperioden, in denen sich die ganze Erziehungsmacht des menschlichen Seins auf ein leibliches System concentrirt, um eine höhere Stufe der Entwicklung zu gewinnen; der Zögling habe dann zu keiner geistigen Beschäftigung Trieb oder Lust und zeige gegen Anforderungen zur Thätigkeit und gegen Tadel eine sonst ungewöhnliche Reizbarkeit, nehme aber nach einiger Zeit die früheren geistigen Thätigkeiten mit geschärftem Triebe wieder auf; während einer solchen Periode müsse man den Zögling sich selbst überlassen, um nicht durch unverständigen Zwang der leiblichen Entwicklung zu schaden und einen dauernden Widerwillen gegen gewisse geistige Thätigkeiten zu begründen.

Menschen," deutsche Zeitschrift für Staats-Arzneikunde 1857. X. S. 304; 1858. XI. 1; dieselbe Arbeit erschien auch als Separatabdruck in Erlangen, 1858. *)

Dr. R. Köhler †.

Entziehung von Genüssen, s. Strafen.

Ephorus, s. Schulregiment.

Ephorus an einem Erziehungsinstitut, s. Lehrer, Arten von Lehrern.

Erasmus. Während die thatsächliche Befreiung der Erziehung aus dem Formelzwang und Scheinwesen des verfallenden Mittelalters hauptsächlich dem gewaltigen Wirken der Reformatoren, Luthers an der Spitze, zuzuschreiben ist: muß dagegen für die Theorie der Pädagogik, sowohl hinsichtlich der Erziehung im engeren Sinne als auch besonders hinsichtlich des Unterrichts und der Studien, der Humanismus, und bes. der „König der Humanisten," Desiderius Erasmus von Rotterdam, als Epoche machend betrachtet werden. Sich stützend auf die heilige Schrift und die Alten, vor allen auf Quintilian und Plutarch, Plato und Aristoteles, ist er der Hauptvorkämpfer und Vorbild der neuen, auf dem Studium und der Imitation der Alten beruhenden Bildung: ein Hercules in der Erarbeitung neuen Lehrstoffs wie in der Ausseggung alter Irrthümer und Mißbräuche; ein Anreger und Verbreiter unzähliger neuer Gedanken und Bestrebungen, die raschen Eingang fanden und bald Gemeingut der ganzen europäischen Menschheit wurden; der „gebildetste Mann seiner Zeit," wie man ihn genannt hat, und in einem Maß wie kaum ein anderer „précurseur et initiateur de l'esprit moderne," wie sein neuester französischer Biograph ihn nennt. Er ist kein bahnbrechender Genius und noch weniger ein großartiger Charakter, aber ein eminentes Talent, ein vielseitiger Geist, ein Virtuos im Sammeln und Reproduciren, im Beobachten und Darstellen, im Ausmünzen und Ausgeben eigener und fremder Gedanken, und insofern ein Mann der Welt und des Lebens im höheren Sinn, der bei aller scheinbaren Zurückgezogenheit des Gelehrten doch gefunden Sinn und offenen Blick für die Wirklichkeit in seltenem Maße besaß und daher oft genug statt langer Reden und Beweise mit wenigen Worten, mit stets schlagfertigem Witz und gesundem Menschenverstand den Nagel auf den Kopf traf. Bei alle dem kann Erasmus nicht als Begründer der neueren Pädagogik betrachtet werden, so wenig wie als Urheber der Reformation. Er bildet mit seinen Geistesgenossen eine Periode für sich: die Periode des Uebergangs, oder der Renaissance, wie man sie neuerdings zu nennen pflegt. Was sein Schüler Vives in concentrirter und geordneter Weise theoretisch darstellte, was ein Melanchthon, ein Sturm, ein Beza in die Praxis einzuführen unternahmen, das alles und gar manches weitere war bei Erasmus in chaotischem Fluß. Seine aphoristische Darstellungsweise vereinigt nicht selten Widersprechendes, enthält aber auch die Keime zu vielem, was die seither verflossenen Jahrhunderte auf dem Gebiete der Pädagogik ans Licht gefördert haben, neben Gutem auch Verkehrtes; namentlich finden sich die Principien des Philanthropismus bei dem großen Humanisten zwar zerstreut, aber in überraschender Vollständigkeit wieder. (Ueber das Verhältniß des Humanismus zur Reformation s. d. Art. Bd. VI).

Desiderius Erasmus (beide Namen übersezt aus dem holländischen Geert, Gerhard, eigentlich Gerhard Gerhardssohn) wurde geboren zu Rotterdam, muthmaßlich 1467, und zwar den 27. oder 28. October (Genaueres wußte er selbst nicht). Er war ein uneheliches Kind; die Eltern waren, wie Raumer sich ausdrückt, auf wahrhaft tragische Weise von der Verehelichung abgehalten worden. Zart von Gesundheit, geistig früh entwickelt, erwarb er sich auf der Schule der Brüder vom gemeinsamen Leben zu Deventer (unter Alexander Hegius) und nachher an verschiedenen Orten ungemeine Belesenheit in den Alten, Selbständigkeit des Urtheils, völlige Beherrschung des lateinischen Stils meist durch autodidaktisches Streben. Zum Klosterleben, wofür seine

*) Vergl. die Artikel: Altersstufen, Geschlechtliche Verirrungen, Romane, Theaterbesuch, Tansen, Mädcheninstitute.

Vormünder ihn bestimmten, zeigte er wenig Neigung, brachte aber doch 5 Jahre im Kloster Emmaus (Stein) bei Gouda zu. Der Ruf seiner Gelehrsamkeit befreite den jungen Mönch schon 1491, da der Bischof von Cambray ihn in seine Dienste nahm und 1492 ihn zum Priester weihte. Allein erst 5 Jahre später beginnt für den etwa dreißigjährigen Erasmus eine neue Epoche, die Wanderjahre nach den Lehrjahren, mit seinem Abgange an die Pariser Universität 1496. Nunmehr abwechselnd in Frankreich, England, den Niederlanden, Italien, Westdeutschland und der Schweiz, meist in halber Unabhängigkeit, von vornehmen Gönnern unterstützt, als Privatlehrer oder Privatgelehrter lebend, aber jeder festen Anstellung zumal an Schulen ausweichend (kurze Zeit war er Lehrer der Theologie und der griechischen Sprache in Cambridge 1511), knüpfte er die mannigfachen Verbindungen an, behauptete in jedem Kreise seine Ueberlegenheit und förderte diejenigen seiner Werke zu Tage, die am durchschlagendsten auf seine Zeit gewirkt haben. Wir erwähnen hier das Lob der Narrheit (*moriae encomium*) und das *enchiridion militis Christiani* (beide muthmaßlich zuerst 1509). Erstere Schrift, eine ironische Musterung der ganzen menschlichen Gesellschaft und ihrer Thorheiten, arbeitete in negativer Hinsicht gewaltig der Reformation vor; letztere giebt eine positive Darstellung des christlichen Lebens, wenn gleich der evangelischen Tiefe ermangelnd: beide Schriften aber zeitgemäß und von ungeheurer Wirkung begleitet. Noch folgenreicher war die 1516 erfolgte erstmalige Herausgabe des griechischen Neuen Testaments mit lateinischer Uebersetzung („*novum instrumentum*“). In pädagogischer und didaktischer Hinsicht sind aus dieser Periode zu erwähnen die *Adagia* (Sprichwörter), die seit 1500 in unzähligen Ausgaben, allmählich vermehrt und ausgearbeitet, sich verbreiteten und vielfach didaktisch verwendet wurden; ferner die Schriften *de duplici copia verborum ac rerum* und *de ratione studii* (1512), die Uebersetzung von Theodor Gaza's griechischer Grammatik und die *institutio principis Christiani* (1516); endlich die *colloquia puerilia* (1518), ursprünglich Anweisung zur lateinischen Conversation, in den spätern Ausgaben aber eine Sammlung von Unterhaltungen, worin E. seine Ansichten über die verschiedensten Fragen niederlegt.

Seit die kirchliche Reformation eine bestimmtere Gestalt gewann und seit E., weil er von ihr Gefahr für die Studien wie für seine Bequemlichkeit fürchtete, sich von derselben erst ängstlich zurückzog, dann feindlich ihr entgegentrat: giengen für ihn die Streitjahre an. Sein Leben verlief äußerlich ruhiger und sorgenfreier; im Besitze eines mäßigen Vermögens und eines vom Kaiser Karl V. ihm verwilligten Jahresgehaltes, geschützt gegen persönliche Unbilden aller Parteien durch die Größe seines literarischen Ruhmes lebte er meist zu Basel (1521—29) und Freiburg (1529—36) in rastloser schriftstellerischer Thätigkeit. Seine Streitschriften gegen Luther, Hutten u. a. füllen allein einen starken Folioband und sind mit Gewandtheit und Frische, wenn auch oft mit geringer Tiefe geschrieben. Die schon 1516 beginnenden Veröffentlichungen Erasmischer Briefsammlungen werden in dieser Periode häufiger und wichtiger. In diesen Briefen steckt, abgesehen von dem Einflusse, den sie als anerkannte Muster des Briefstils übten, manches, das für die Pädagogik und ihre Geschichte direct oder indirect von Wichtigkeit ist. Namentlich läßt sich aus ihnen der große Einfluß bemerken, den Erasmus durch seine persönlichen Beziehungen, durch Ermunterung, Warnung und Belehrung, durch Bildung von Schülern, Empfehlung und Rath zur Besetzung von Stellen auf den Gang des ganzen Studienwesens ausübte. Eine Reihe tüchtiger jüngerer Gelehrter arbeitete in dieser Periode, wie zum Theil schon früher, unter Erasmus' Leitung an den zahlreichen Ausgaben von Classikern und Kirchenvätern, die meist aus Frobenius' Officin hervorgiengen und zu den wichtigsten Bereicherungen des Büchermarktes für jene Zeit gehörten. Die selbständigen Schriften, welche Erasmus nun noch außerhalb des theologisch-polemischen Gebietes verfaßte, zeichnen sich meist durch Reife und Gediegenheit aus, ohne deshalb an Lebendigkeit Früherem nachzustehen. Fast alle stehen zur Pädagogik in einer näheren oder ferneren Beziehung. Hervorzuheben sind: *De conscribendis epistolis* (1520), die Principien des schriftlichen Unter-

richs umfassend,*) da die Briefform auf alles sich anwenden ließ; *Christiani matrimonii institutio*, wovon der letzte Abschnitt die Familienerziehung behandelt (1526); die *Dialoge Ciceronianus* (gegen die Nachäffung des einen Cicero, s. bei Raumer e. Auszug) und *de recta latini graecique sermonis pronuntiatione* (1528); *de pueris statim ac liberaliter instituendis* (1529) und *de civilitate morum puerilium* (1530).

— Erasmus starb zu Basel den 12. Juli 1536. Ueber seinen von den Fehlern des Egoismus, der Furchtsamkeit und Zweideutigkeit nicht frei zu sprechenden persönlichen Charakter vergl. von Raumers Darstellung in der *Gesch. der Päd.* mit der von Lange versuchten Milderung in *Jahrsb. LXXVI. S. 3, S. 110 ff.* und die übrige unten verzeichnete Literatur; bes. aber Strauß, Ulrich von Hutten 1872. S. 480 ff.

Die Pädagogik theilt Erasmus, vielleicht nach einer Eingebung des Augenblicks (*de civil. morum C. I.*), in 4 Theile, die wir bezeichnen können als: 1) religiös-sittliche Bildung (*ut tenellus animus imbibat pietatis seminaria*); 2) intellektuelle Bildung (*ut liberales disciplinas et amet et perdiscat*); 3) materielle Lebensbildung (*ut ad vitae officia instruat*); 4) formelle Lebensbildung (*ut a primis aevi rudimentis civilitati morum assuescat*). Folgen wir dieser zwar weder streng logischen noch ganz erschöpfenden, aber doch die meisten Gebiete umfassenden Einteilung, so sehen wir, daß Erasmus keinen Theil ganz unangebaut gelassen, wenn auch der Schwerpunkt seiner Leistungen in den zweiten fällt.

Die religiös-sittliche Erziehung findet ihre Bearbeitung zumeist in der Schrift von der christlichen Ehe, in der auch beiläufig die ästhetische, sehr nachdrücklich die physische Ausbildung zur Sprache gebracht wird; das eigentlich religiöse Element ist hier inniger und tiefer gefaßt als sonst meist bei Erasmus, verläuft aber doch vielfach in Aeußerlichkeiten. Gleich im Eingange dieser Schrift (S. 5 der Originalausgabe Basil. 1526. 4.) schreibt Erasmus der Ehe eine hohe Wichtigkeit eben wegen der Kindererziehung zu; von S. 141 bis zum Schluß folgt speciell Pädagogisches mit etwa folgenden Grundgedanken: „Paulus verheißt dem Weibe die Seligkeit durch Erzeugung von Kindern, wenn sie bleiben im Glauben und in der Liebe und in der Heiligung sammt der Zucht.**) Die Mutter, die dies an ihren Kindern nicht leistet, ist daher nur halb Mutter. Schon in der Zeugung und Schwangerschaft sind Pflichten gegen die Kinder zu erfüllen, worüber Aristoteles ausführliche Regeln giebt. Es ist eine Art von Aussetzung, wenn die Mutter nicht selbst ihre Kinder säugt. Wohl geboren zu werden ist schon etwas; allein die Erziehung übertrifft an Einfluß alles; sie vermag die sonst doch so mächtige Natur in ihr Gegenteil zu verwandeln.***) Die Natur liefert nichts als die *rudis massa*; Aufgabe der Erziehung ist es erst den Stoff zu formen. Das Geschäft der Erziehung beginnt gleich nach der Geburt: denn *statim ut nascitur homo, docilis est ad ea, quae sunt hominis propria*

*) Der Abschnitt *de emendando* bespricht z. B. eingehend die Handhabung der Correctur empfiehlt aber auch neben einigen praktischen und treffenden Bemerkungen Anwendung von Belohnungen und Spornung des Ehrgeizes.

**) I. Tim. 2, 15, wo *ἐὰν μετρώσῃ* auf die Kinder bezogen wird, während die neueren Interpreten es unter Annahme eines Wechsels im Numerus auf die Mütter zu beziehen pflegen.

***) Vgl. *de pueris inst.* S. 493: *Arbores nascuntur, licet steriles; agni nascuntur, licet inutiles; homines non nascuntur, sed finguntur*; ebenda. S. 491: *primum, medium ac tertium, id est totius humanae felicitatis caput et summa est recta institutio ac legitima educatio*. Diese Ueberschätzung der Erziehung, bei der nicht nur die Natur zu kurz kommt, sondern namentlich auch das dritte Element, das der allgemeinen, dem willkürlichen Einfluß sich entziehenden Lebensführung, ganz übersehen wird, ist ein Grundzug der Erasmischen Pädagogik. Er stammt direct aus den römischen Rhetorenschulen, von Quintilian. Es verbindet sich damit trefflich der Semipelagianismus, den Erasmus in pädagogischer Hinsicht am deutlichsten *de pueris statim etc. Opera I. 432 ed. Bas.* ausspricht, wo er den Haupttheil der Erbsünde auf Verführung und schlechtes Beispiel schiebt, somit von Rousseau's Standpunkt nur wenig entfernt bleibt.

(de pueris inst. S. 494). Der Knabe ist einem Brachfelde zu vergleichen, die Lehre der Saat. Bis zum siebten Jahre hat man nichts zu thun als den Acker zu bestellen und zur Aufnahme der Saat vorzubereiten. Zunächst sorge man für leibliches Gedeihen, nähre die Kinder mit Milchspeisen, halte Gewürz und starkes Getränk von ihnen fern, kleide sie weder zu leicht noch zu schwer. Namentlich veründigt sich der große Haufe der Eltern dadurch, daß sie die zarten Kinder nach Art der Alten kleiden, (S. 145 u. 146 eine lebendige Schilderung dieses Unsinns nach damaligen Moden). Was bewirkt man dadurch? Man verletzt den Körper, hemmt den Wuchs, wirft Geld für nichts weg und weckt frühzeitig thörichte Eitelkeit. Eltern, die daran Vergnügen finden, sollten ihre Thorheit lieber an Puppen oder an Affen auslassen. Auch das Zimmer für die Kinder ist sorgfältig zu wählen; dumpfe, feuchte, wie übermäßig heiße Räume sind zu vermeiden, eben so Lärm und Zug; Baden und Salben ist zu empfehlen, auf Gesellschaft fröhlicher und gesunder Kinder zu sehen u. s. w. — Es entsteht die Frage, wann mit dem Unterricht zu beginnen sei. Die Alten rathen meist nicht vor dem siebten Jahre zu beginnen, Aristoteles mit dem fünften, andere bald nach dem dritten. Alle haben Recht; denn sobald das Kind lernen kann, muß ihm spielend etwas beigebracht werden, allein die ernsthaftere Arbeit beginnt erst mit dem siebten Jahre. Spielend und ganz früh müssen die Kinder lateinische und griechische Buchstaben schreiben und aussprechen lernen; eben so in den Sitten: die Kniee beugen beim Namen Jesu, die Hände falten, das Crucifix küssen sind schon Anfänge der Religion. Uebrigens ist in diesen Jahren zwar Ehrfurcht zu fordern, aber herbe Strenge fern zu halten. Schmeicheln, Loben, Belohnen, Versprechen wende man an statt Drohen, Schlagen und Schreien. Durch unvernünftige Grausamkeit werden Kinder von guten Anlagen verdummt. Eine Mutter z. B. (die Erasmus kannte) bildete ihr fünfjähriges Töchterlein mit Fleiß zu höfischen Sitten. Die Hauptsache davon war, daß es nach jedem Wort „madame ma mère“ anbringen und statt „nany“ (non) antworten mußte: „salve vötre grace madame.“ Hierüber mehrmals am Tage fürchterlich geschlagen mußte das Kind auch noch das Schluchzen völlig unterdrücken. Die Mutter, eine junge Wittwe voll Einbildung auf ihre Weisheit, hätte vielmehr selbst Schläge verdient. Eben so unrecht ist es, um andere Kleinigkeiten, z. B. den Gebrauch der linken Hand, zu wüthen. Muß aber einmal die Ruthe angewandt werden, so folge auch wieder etwas darauf, was das kindliche Gemüth trösten kann.

Ist das siebte Jahr erreicht, so bedenke der Erzieher, daß er ein zartes nach allen Seiten biegsames Reis vor sich hat; weiches Wachs, feuchten Thon: er zeige sich als ein wackerer Künstler! Viele führen im Munde, wenige beherzigen, was Horaz sagt: „Quo semel est imbuta recens servabit odorem Testa diu.“ Der doppelte Zweck aller Erziehung, der intellectuelle und der religiös-sittliche ist zugleich zu verfolgen, doch vorzüglich für Frömmigkeit zu sorgen. Hinsichtlich der wissenschaftlichen Bildung ist zu verweisen auf die Schriften de institutione puerorum, princeps Christianus, und die colloquia familiaria; demnächst auf Plato und Aristoteles über den Staat. Diese ziehen die öffentliche Erziehung der privaten vor; allein jene wird jetzt nur durch Schulmeister besorgt, zu denen man, statt die höchste Sorgfalt auf ihre Wahl zu verwenden, meist schmutzige und verworfene Menschen nimmt, bisweilen solche, die nicht recht gescheit sind. Man giebt ihnen ein geringes Gehalt und ein unsauberes Local, daß man sagen sollte, es handle sich um die Erziehung von Schweinen, nicht von freien Söhnen der Bürger. Und doch setzt man hier die Zukunft des ganzen Staats aufs Spiel. Noch schlimmer ist es mit den Knaben, die in den Höhlen gewisser Finsterlinge überaus knauserig erzogen werden; denn gewisse Klöster reißen dies als Erwerbszweig an sich und erziehen ein Zwittergeschlecht von Mönchen und Weltlichen. Ist doch fast alles Unheil unter dem Vorwand der Religion in die Welt gekommen.

Die erste religiöse Unterweisung lehre, daß Gott über alles zu fürchten und zu lieben sei, der allgegenwärtige, allwissende Gründer und Erhalter des Alls; dieser habe durch seinen Sohn Jesus denen, die an ihn glauben und seine Gebote

halten, das ewige Leben gegeben und beide wohnen durch den heiligen Geist in den Herzen der Frommen. Gott belohne die Guten, bestrafe die Bösen. Der Namen Jesu aber werde den Herzen der Kinder so eingepägt, daß er ihnen so liebenswürdig als möglich erscheine. Man bringe ihnen auch die Ueberzeugung bei, daß immer Engel zugegen sind, die alles vernehmen, sogar die Gedanken. Demnächst ist die höchste Ehrfurcht vor der heiligen Schrift als einem beständigen Orakel Gottes einzuslößen und zwar dadurch, daß man mit dem Beispiel einer solchen Ehrfurcht vorangeht und das Kind gewöhnt das Evangelium zu küssen. Dann lerne der Knabe die Pracht des Himmels betrachten, die Fülle der Erde, die sprudelnden Quellen, gleitenden Flüsse, das unermessliche Meer, die zahllosen Arten der Thiere, und wie dies alles zum Dienst der Menschen geschaffen sei, damit der Mensch wieder seinem Schöpfer diene. Er lerne auch die Wohlthaten kennen, welche Gott insbesondere seinen Auserwählten durch seinen eingeborenen Sohn gespendet hat und durch den heil. Geist noch täglich spendet. Endlich welcher Lohn die Frommen, welche Strafen die Gottlosen erwarten. Er werde an sein Taufbündnis gemahnt und an die Gemeinschaft aller Christen, vermöge welcher Christus selbst in seinen Gliedern gepflegt oder verletzt wird. Er lerne, daß niemand elend sein kann, der in Christo bleibt, was ihm auch immer zustoße. Im Unglück müsse man Gott danken, daß er uns um unseres Heiles willen züchtige, im Glück seine Güte anbeten. Man mahne ihn an seine Pflichten gegen jedermann und lasse ihn wissen, daß Gott das Geleistete mit Wucher erstatten werde. Beispiele der Tugend gebe man ihm zunächst aus dem Leben Christi, sodann anderer, besonders derjenigen, deren Heiligkeit durch das Zeugnis der heil. Schrift festgestellt ist. Wenn dies und anderes der Art dem zarten Kinderherzen eingeslößt wird, wird es einst treffliche Frucht tragen. Für ganz besonders wichtig ist die Zeit vom 14. Jahre an zu halten. Das wichtigste Mittel gute Sitten in einem Knaben zu fördern ist das eigene Beispiel, da die Knaben einen vorzüglichen Hang zur Nachahmung haben.

Eine andere Sorge ist die der Wahl eines Lehrers*); und darin muß man sich über die Nachlässigkeit der Eltern wundern. Sie treffen eine Wahl, bevor sie einem ihr Pferd anvertrauen; den Sohn überlassen sie dem ersten besten; manche Mütter pflegen ihr Malteserküündchen sorgfältiger als ihren Sohn, und einen Pferdeknecht oder Falkenwärter mietet man theurer als einen Lehrer für die Kinder. In nichts anderem ist die Mehrzahl der Fürsten und Vornehmen so unglücklich, als darin, daß sie nicht würdigen und gesinnungstüchtigen Lehrern übergeben werden. Man muß dabei nicht nur auf Gelehrsamkeit sehen, sondern weit mehr auf gute Sitten. Hier kommt es auf ein freies und ernstes Urtheil an, nicht auf schmeichelnde Einführung oder dringende Empfehlung durch Freunde. Ist aber auch ein guter Erzieher gewählt, so lasse man nicht alle Sorge fahren, sondern führe fleißige Aufsicht. Es gehört keine geringe Kunst dazu, Elementarunterricht zu geben; Jünglinge zu bilden, erfordert vorzügliche Tüchtigkeit. Denn fast das ganze Leben der Menschen hängt ab von Lehrern, Predigern und Fürsten. Auch nicht jeder, der gelehrt und bieder ist, eignet sich zur Jugenderziehung. Vielen fehlt Milde, andern Geduld; wer sich aber wirklich eignet, kann nicht zu hoch bezahlt werden." (Dagegen heißt es in dem bekannten Trostbrief an den über die Mühsale des Lehrstandes ungeduldigen Sapidus: „magnitudo salarii dignitasque proposita sceleratissimum quemque ad hoc negotii pelliceret.“) „So lange die Knaben noch klein sind, halte man sie mit einem Erzieher zu Hause. Zwar ist die Einsamkeit schädlich, allein in den großen Anstalten der oben erwähnten Halbmonche, wo oft 200 Jünglinge in einem Hause gehalten werden, ist die Gefahr der Ansteckung durch schlimme Subjecte gar zu groß, die Sorge der Lehrer zu vertheilt,

*) Dies ist ein Gegenstand, mit welchem E. sehr oft und sehr eingehend sich beschäftigt, vgl. besonders die Schrift *De pueris instit.* Opp. I. pag. 499; *Dial. de pronunciatione* ibid. pag. 915 ff., wo besonders die Pflicht der Fürsten und Obrigkeiten betont wird, für gute Lehrer zu sorgen und dieselben nach Verdienst zu belohnen.

die freie Wahl derselben nicht möglich. In den Collegien und Bursen aber ist das gemeinsame Uebel mangelhafter Unterricht in der Grammatik; denn einmal wird hier gleich zu den Wissenschaften geeilt, in welchen akademische Grade ertheilt werden, sodann aber gewöhnlich aus Habsucht irgend ein neugeborener Magister von kaum 16 Jahren als Lehrer der Grammatik eingesetzt. Niemand kann aber die Grammatik ordentlich lehren, der nicht in den Schriftstellern jeder Art wohl belesen ist und seinen Stil geübt hat. Am besten lasse man daher 5 bis 6 Knaben zusammen von einem Lehrer unterrichten, oder man gebe wenigstens einem Knaben, der in einem Collegium ist, noch einen besonderen Privatlehrer. Die Reichen aber sollten sich talentvoller armer Knaben annehmen und sie mit ihren Söhnen zusammen erziehen lassen, was die verdienstlichste aller Arten von Almosen ist.

Deutliche Aussprache und geläufiges Lesen und Schreiben ist für jeden Stand die nothwendigste Vorbedingung. Reiche Eltern sollten aber ihre Kinder auch irgend eine Kunst lernen lassen, wie Malen, Bildhauen, Architektur. Obwohl die Philosophen dies nicht billigen, so kann es uns doch nicht verächtlich sein, die wir Christum, der ein Sohn des Zimmermanns genannt wird, verehren. Während sie dies lernen, meiden sie den Müßiggang; verläßt sie das Glück, so haben sie ein Zehrgeld, wo nicht, so bleibt das Sprüchwort wahr, daß Kunst keine Bürde ist.

Die Erziehung der Mädchen halten manche für vollendet, wenn sie dieselben bis zur Hochzeit eingeschlossen und fern vom Anblick der Männer halten, während sie indessen von den einfältigen Weibern, unter denen sie leben, mehr verdorben werden, als wenn sie mit Männern umgingen. Es ist freilich schon viel, die Züchtigkeit der Jungfrau unverletzt zu erhalten, allein recht züchtig ist erst die, die da weiß, was Züchtigkeit ist und wie sie erhalten werden kann. Der große Haufe hält es für thöricht, die Mädchen wissenschaftlich zu bilden, die Verständigen aber wissen, daß nichts zur Erhaltung edlen und keuschen Sinnes vortheilhafter sein kann; doch möge hierin jeder seinem Urtheil und seinen Umständen folgen. Jedenfalls verlangt ein heranwachsendes Mädchen mehr Sorgfalt als ein Knabe; die Verführung ist geschäftiger, der Geist schwächer, die Schande eines Fehltrittes größer. Die erste Sorge sei, ihr Gemüth mit heiligen Gefühlen zu erfüllen; die zweite, sie vor Ansteckung mit Schändlichem zu bewahren; die dritte, sie vor Müßiggang zu hüten. Die Unschuld leidet am meisten durch böses Beispiel. Ganz besonders sind daher die Eltern zu ermahnen, daß sie in Gegenwart ihrer auch noch so kleinen Tochter nichts unziemliches vornehmen." — Es folgt eine ebenso lebendige als abschreckende Schilderung der höfischen Mädchenerziehung und die Besprechung verschiedener Unarten seiner Zeit. Besondere Beachtung verdient, was Erasmus (S. 155 ff.) gegen die Liebeslieder und Romane, gegen die leichtfertige Musik und den Tanz äußert, ebenso (S. 157) gegen unzüchtige Gemälde, die sich, wie jene Musik, sogar in den Kirchen eingebrängt haben. Nachdem noch einmal beständige Thätigkeit für Knaben wie auch besonders für Mädchen empfohlen, Gestattung der Einsamkeit dringend widerrathen ist, werden zum Schluß die Principien der häuslichen Disciplin ausführlich erörtert, da die Summe des Ganzen darin bestehe, daß die Eltern wissen, was sie lehren sollen, die Kinder aber gehorchen. Dieser Gehorsam wird zunächst durch Exegese der betreffenden Stellen der heil. Schrift begründet und bestimmt. Dabei betont Erasmus vor allem, im Gegensatz gegen den damals herrschenden Rigorismus, die rechte Humanität und christliche Milde in Handhabung der Zucht. „Der Phryger wird, wie man sagt, durch Schläge gebessert. Aber ein Freigeborener, den weder Gottesfurcht, noch Ehrfurcht vor den Eltern, noch Scham, noch Gewissen bewegt, wird auch durch Schläge nicht besser. Davor aber müssen die Väter sich hüten, daß sie nicht in Leidenschaft schlagen oder schelten. Das Weib aber, weil seine Gemüthsbewegungen heftiger sind, muß sich des Schlagens enthalten. Der Apostel mildert die väterliche Auctorität im Colosserbriefe mit den Worten (3, 21): „Ihr Väter, erbittert eure Kinder nicht, auf daß sie nicht mutthlos werden.“ Es giebt nämlich Väter, die durch beständiges Zürnen und Schelten den Sohn dazu

bringen, daß er entflieht und entweder in Kriegsdienste tritt oder in ein Kloster geht, oder sich in einen andern Abgrund stürzt. Die Herrschaft des Vaters muß mit Ueberzeugung (*persuasio*) verbunden sein. Die jungen Leute fehlen meist aus Unwissenheit oder Unbedachtsamkeit. Gegen erstere dient *paideia*, gegen letztere *νοῦθεσία*, der die *ἀδελφία* widerspricht." (Ein Beispiel aus Terenz). „Es giebt jedoch auch eine verkehrte Milde, wie sie sich an dem Beispiel Eli's und seiner Söhne zeigt. Den Brutus aber, der seine Söhne hinrichten ließ, bewundern die meisten, loben nur wenige. Vor allen Dingen muß Fehlritten durch gute Lehren vorgebeugt werden." (Bibelsprüche und andere Sentenzen zum Lernen empfohlen). „Ganz besonders müssen sich die Eltern hüten bei der Berufswahl die Kinder zu etwas zu zwingen, wozu sie nicht geneigt sind, namentlich zum Klosterleben." (Ausführung der falschen Gründe, welche Eltern hiezu zu bestimmen pflegen, und Rath zur Vorsicht für die Fälle, in welchen die Kinder selbst zum Klosterleben zu neigen scheinen.) „Daselbe gilt von der Art der Studien und den unzähligen andern Einrichtungen des Lebens. Denn in der Regel geht das am glücklichsten von statten, wozu man von Natur geneigt ist.“

Viele der hier gegebenen Lehren finden sich, und zwar zum Theil ausführlicher und bestimmter ausgesprochen, in der Schrift *de pueris statim ac liberaliter instituendis* v. J. 1529, deren Tendenz ist, unter Verdrängung nutzloser Spiele und sinnloser Annemmärchen gleich die früheste Jugend schon zum spielenden Lernen heranzuziehen, und andererseits dem Prügelssystem und anderen Roheiten des damaligen Erziehungs- und Unterrichtswesens, von dem E. aus eigener Erfahrung schauerhafte Beispiele erzählt, den Garau zu machen. Diese wichtige und einflussreiche Schrift ist in der Geschichte der Pädagogik namentlich auch wegen der reichen Fülle charakteristischer Mittheilungen aus dem Leben mehr zu beachten als bisher geschehen ist; die Analogie mit den Tendenzen der Philanthropine tritt in derselben am unverkennbarsten hervor. Uebrigens gehört sie schon wesentlich dem Gebiete der intellectuellen Bildung an, das besonders in der kleineren und älteren Schrift *de ratione studii* v. J. 1512 vertreten ist, von der man einen ziemlich vollständigen Auszug findet in Erhards Geschichte des Wiederaufblühens wissenschaftlicher Bildung, II. S. 505 ff. Hier entwickelt E. in bindigster Form die Principien der humanistischen Didaktik. Alle Erkenntnis ist entweder Kenntniss der Sachen oder der Worte: diese ist die frühere, jene die wichtigere. Da man die Sachen nur mittelst der Worte erkennt, so ist es verkehrt, mit Vernachlässigung der Wort- oder Sprachkenntnis sofort zur Erlernung der Sachen eilen zu wollen; daher auch niemand mehr um Worte streitet, als die, welche behaupten, daß es ihnen nur um die Sache zu thun sei. Darum gilt es in beiden Gebieten sogleich das Beste von den Besten zu lernen. Denn nichts ist verkehrter, als mit großer Mühe Dinge zu lernen, die man nachher mit noch größerer wieder verlernen muß. — Die erste Stelle nimmt daher die Grammatik ein und zwar die der griechischen sowohl als der lateinischen Sprache, die beide von Anfang an zusammen zu treiben sind, weil beide so nahe mit einander verwandt und weil in diesen beiden Sprachen nahezu alles Wissenswerthe verfaßt ist. Dabei sind grammatische Regeln zwar nöthig, aber so wenige als möglich: die rechte Sprachfertigkeit gewinnt man durch Conversation und Lectüre. Für diese sind in erster Linie solche Schriftsteller zu wählen, bei denen correcte Sprache mit anziehendem Inhalt sich verbindet; so unter den Griechen Lucian, Demosthenes, Herodot, von Dichtern Aristophanes, Homer, Euripides; unter den Lateinern in erster Linie Terenz (vielleicht auch einiges von Plautus), dann Virgil, Horaz, Cicero, Cäsar, etwa auch noch Sallust. Damit aber soll es zur Erlangung der Kenntniss beider Sprachen genug sein. — Sobald man die nöthige Sprachkenntnis sich erworben, wendet man sich sofort zur Erkenntnis der Sachen. Diese aber ist am besten aus den griechischen Schriftstellern zu schöpfen, als den eigentlichen Quellen aller Wissenschaft (*omnis fere rerum scientia a Graecis autoribus petenda est; nam unde haurias purius quam ab ipsis fontibus?*). Bei der Lectüre selbst beachte und bezeichne man

sich jeden merkwürdigen Ausdruck oder Gedanken, jede durch Inhalt oder Form sich auszeichnende Stelle, jede Sentenz, die es verdient dem Gedächtnis eingeprägt zu werden. Das beste Mittel um eine Sprache sprechen zu lernen, ist das Schreiben (*optimus dicendi magister stilus*), das daher in jeder Weise geübt werden muß. Ebenso nöthig aber ist die Übung des Gedächtnisses (*memoria lectionis thesaurus*); dazu dienen (neben anderen nicht zu verachtenden Mitteln und Kunstgriffen, wie Bilder, Tabellen, Inschriften u.) doch vor allem drei Stücke: Verständnis, Ordnung, Sorgfalt. Das erste Erfordernis um eine Sache zu behalten ist, daß man sie gründlich versteht; die Ordnung dient dazu auch das Vergessene ins Gedächtnis zurückzurufen; Sorgfalt aber vermag hier, wie in allen Dingen, das Meiste. Ein Hauptmittel zum Lernen endlich ist in jedem Betracht das häufige Unterrichten anderer. — Was nun aber die Kunst des Unterrichtens betrifft, so verweist E. vor allem auf Quintilian als den besten Rathgeber. Wer einen andern unterrichten will, muß sich bemühen, gleich das Beste auf die richtigste Weise zu lehren, muß also eigentlich, wo nicht alles, doch aus jeder Disciplin das Wesentlichste wissen. Auch wer das Kleinste lehren will, muß den ganzen Kreis der Wissenschaft inne haben, also die verschiedenartigsten Schriften durchwandern, vor allem die besten lesen, aber auch das minder Gute nicht unbeachtet lassen. Um die Lectüre fruchtbar zu machen, wird er wohl thun, alles, was ihm beim Lesen aufstößt, in gewisse Fächer und Schemata einzuordnen. (Eine Anleitung hiezu hat E. in seiner früheren Schrift *de duplici copia verborum ac rerum*, bes. in dem zweiten Buch derselben *Opp. ed. Lugd. T. I, p. 5 ff.* gegeben.) Als besonders lehrreich für die verschiedenen Realien wird nun eine ganze Reihe von alten Schriftstellern, bes. Griechen, empfohlen: denn *ad fontes ipsos properandum i. e. Graecos et antiquos*. Der Lehrer aber soll eine möglichst umfassende Gelehrsamkeit ebendarum sich zu eigen machen, um seinen Schülern die Arbeit zu erleichtern: *unus evolvat omnia, ne singulis universa sint evolvenda*.

Der Knabe soll nach Aneignung der ersten Elemente möglichst schnell zur Übung im Sprechen der beiden alten Sprachen geführt werden: freilich wird das im Privatunterricht leichter möglich sein als in der Schule, aber auch hier muß es wenigstens versucht und durch allerlei Übungen im Interpretiren und Imitiren, durch das Vorbild des Lehrers, auch durch Belohnungen und Strafen u. angestrebt werden. Besondere Vorschriften werden noch gegeben über zweckmäßige Behandlung der Aufsatzübungen, wobei es bes. auf passende Wahl der Themata ankommt, über richtiges Aufsteigen vom Leichterem zum Schwereren in Regeln und Übungen; über Versionen aus dem Griechischen ins Lateinische, die als besonders nützlich bezeichnet werden; über das rechte Maß bei der Interpretation der Schriftsteller, über moralische Nutzenanwendung des Gelesenen, über ästhetische und literar-historische Bemerkungen u. Alles freilich wird ankommen auf die Gelehrsamkeit, Übung, den Fleiß und Takt des Lehrers: *is si continget, haec etiam facile percipient pueri; est omnino hic labor docenti gravissimus, sed discentibus utilissimus*. Sind nur die Rudimente in der ersten Schule gut beigebracht, so wird der Schüler leicht zu den höheren Disciplinen aufsteigen können.

Dies die Hauptgedanken der Erasmischen *Ratio Studiorum*: sind sie gleich mehr flüchtig hingeworfen als eingehend begründet und entwickelt, so enthalten sie doch eine Fülle treffender Beobachtungen und Rathschläge und sind jedenfalls höchst charakteristisch für die gesammte humanistische Pädagogik. Wir sehen hier deutlicher als irgendwo sonst die Principien jenes verbalen Realismus oder jenes realistischen Humanismus, der sich von dem späteren echten Realismus eines Bacon oder Comenius ebenso scharf unterscheidet als von dem einseitig formalen oder archaischen Humanismus der Italiener, insbes. der von Erasmus selbst so entschieden bekämpften sog. *Ciceroniani* (vgl. dessen *Dialog Ciceronianus sive de optimo dicendi genere* *Opp. t. I*; Auszug bei Raumer S. 98 ff.). Wenn das Bildungsideal der letzteren nichts anderes war als reine Imitation der Alten, und zwar zuletzt in der bornirtesten Form des papageiartigen Nachsprechens ciceronischer Latinität: so ist das erasmische

Bildungsideal Humanität im vollsten Sinne des Worts d. h. Bildung des ganzen Menschen (ut homo totus sit compositus — ut fingatur homo ad ea, quae sunt hominis propria etc.); zur Bildung des Geistes aber gehört beides cognitio rerum et verborum und zwar verborum prior, rerum potior. So hat bei ihm auch das humanistische Studium oder die Beschäftigung mit den beiden alten Sprachen und Literaturen eine reale Abzweckung (die Bildung zur humanitas, pietas, und ad officia vitae); aber dennoch bleibt er Humanist oder verbaler Realist, einmal weil ihm die cognitio verborum das Prius, und dann weil ihm die Alten, insbes. die Griechen, die vornehmste, wenn auch nicht ausschließliche Quelle auch aller realen Erkenntnis sind. Der Humanismus bleibt sein Ideal, aber auch seine Schranke: „der unglückliche Mann (sagt Raumer) hatte kein Vaterhaus, kein Vaterland, keine Familie und keine Kirche; er hatte zuletzt nichts als sich selbst, seinen literarischen Ruhm und die ebenso ungerechte als unmögliche Klage, daß die kirchliche Reformation, der er selbst vorgearbeitet, schuld sei am interitus literarum“ (Opp. III, pg. 636).

Daß Erasmus die materielle Lebensbildung am wenigsten bearbeitet hat, ist natürlich; doch kann man wenigstens die dem jungen König Karl von Spanien gewidmete institutio principis Christiani hieher rechnen, ein Buch, das übrigens nur im Eingange und an einzelnen Stellen pädagogischen, im ganzen mehr ideal-politischen Inhalt hat. Die formelle Lebensbildung dagegen hat in dem Büchlein „de civilitate morum“ einen sowohl für jenes Zeitalter als auch für den Verfasser höchst charakteristischen Ausdruck gefunden; es mußte dasselbe um so eher in der Geschichte der Pädagogik eine eingehende Beachtung finden, da es eine ungeheure Verbreitung gefunden hat. Erhard zählt allein in den 7 ersten Jahren nach seinem Erscheinen 10 verschiedene Auflagen; es erschien noch 1716 in Hamburg in Verbindung mit Vives' introductio ad sapientiam mit gegenüberstehender deutscher Uebersetzung. In wenig andern Büchern zeigt Erasmus so sehr sowohl seine moralische Oberflächlichkeit, die bis zur offenen Empfehlung der Unwahrheit aus Höflichkeitsrücksichten geht, als auch seine scharfe Beobachtungsgabe und vielseitige Menschenkenntnis. Es sind Anstandsregeln für das äußere Wohlverhalten eines gebildeten jungen Mannes und zwar: 1) de corpore, 2) de cultu, 3) de moribus in templo, 4) de conviviiis, 5) de congressibus, 6) de lusu, 7) de cubiculo. Ueber Mienen, Geberden, Gang, Verbeugung, Kleidung u. s. w. finden sich Beobachtungen an verschiedenen Nationen und Ständen, die für einen „Stubengelehrten“ etwas überraschendes haben und zum Theil, wie so vieles bei Erasmus, von allgemeinerem culturhistorischem Interesse sind (z. B. die Bemerkung, daß es bei den Deutschen ehemals als liebenswürdig gegolten habe, die Lippen zu spitzen, bei den Spaniern die Augen halb zu schließen, wie er aus alten Gemälden schließt). — Das Büchlein wurde den Knaben selbst in die Hände gegeben. Reinhard Porichius von Hadamar, der Verfasser einer deutschen Schrift über Prinzenerziehung (Marburg 1537), brachte es in Katechismusform (1534)* und erzählt uns in der Dedicationschrift, daß es bei dem zweimaligen jährlichen Examen des Marburger Pädagogiums und bei den abendlichen Repetitionen solle zu Grunde gelegt werden.

Eine Sammlung seiner Werke, wie Erasmus selbst sie vorbereitet hatte, veranstaltete Beatus Rhemanus: sie erschien bei Froben, Basel 1540 und 1541 in 9 Foliobänden. Tom. I enthält „quae spectant ad institut. liter.“ also u. a. die Bücher de copia, de conser. epistolis, de pueris statim etc., de ratione studii, die colloquia (von Rom verboten, viele giftige Ausfälle gegen die Mönche, das Klosterleben und dergl., aber auch sehr unzüchtige Stellen enthaltend) und die Dialoge de pronuntiatione und Ciceronianus. Tom. II enthält die Adagia, tom. III die Briefe, tom. IV die moralischen Schriften, worunter die institutio principis, tom. V die reli-

*) Diese Jahreszahl steht unter der Vorrede; ich finde die Bearbeitung gedruckt im Anschluß an Sadoleti de pueris recte ac liber. instit. und Erasmi de civil. mor. Basil. 1538 (per Thomam Platterum).

giößen, worunter die *matrimonii institutio*. — Vermehrt, namentlich in den Briefen, ist die Ausgabe, welche Clericus besorgte, Leiden 1703—1706 in 10 Bdn., indem tom. IX, Streitschriften, getheilt wurde. Von den Briefen erschien eine Ausgabe schon London, 1642, Fol. mit trefflichem index. Spätere Nachträge in Leipziger Programmen (*spicilegia autographorum*) von Burscher, 1784 ff. —

Eine Biographie von Erasmus selbst steht vor einigen Ausgaben der *colloquia* und in den *Opp.* (Ausg. von Clericus Bd. I), wozu auch zu vergl. der *catalogus lucubrationum* in t. I. ed. Bas. und Lugd.; ferner ebendaf. *Beatus Rhenanus* in seiner Dedicationschrift an Kaiser Karl V.; sämmtlich skizzenhaft und nicht durchaus zuverlässig. — Nach diesen Melchior Adam, *vitae theol.* S. 40 ff.; Bayle, *diet*; Le Clerc, *bibl. choisie* t. V; — werthvoll besonders für Erasmus' Aufenthalt in England und die gleichzeitige Gelehrtengegeschichte ist Knight, *life of Erasmus*, London 1726, übersezt von Th. Arnold, Leipzig 1736. — Burigny, *vie d'Erasmus*, 2 vol. 8. Paris 1757, reich an Material, weitsehnig und vom katholischen Standpunkt; sehr verbessert in Henke's deutscher Bearbeitung nach einer Uebers. von Reich, Halle und Helmstädt 1782. — Unbedeutender Jortin, *life of Erasmus*. Lond. 1758 2 vol. 4. — (Hef), *Erasmus von Rotterdam*, Zürich 1789 u. 1790. — A. Müller, *Leben des Erasmus*, Hamburg 1828. — In pädagogischer und literarischer Hinsicht besonders zu beachten sind die Arbeiten Erhards in der Geschichte des Wiederaufblühens wissenschaftlicher Bildung 2 Bde. Magdeburg 1830, Seite 461 ff., und in Ersch und Grubers *Encyclopädie*, Th. XXXVI. sowie Raumer's *Gesch. der Pädagogik* Bd. I, S. 93 ff. — Von katholischem Standpunkt und vielfach oberflächlich rhetorisch ist Rottier, *la vie et les travaux d'Erasmus in Mém. couronn. de l'acad. roy. de Belg.* t. VI. 2. Bruxelles 1855; für Erasmus' Beziehungen zu Belgien zu beachten. Neueste Arbeiten: Martin, *Erasmus en zijn tijd*. Amsterdam 1870. — Durand de Laur, *Erasmus précurseur et initiateur de l'esprit moderne*. Paris 1872. — Drummond, *Erasmus, his life and works*. London 1873. — Pennington, *life and character of E.* London 1875. — Feugère, *Erasmus, étude sur sa vie etc.* Paris 1874. Ueber seine theologische Stellung s. Herzogs *theol. R. Encyclopädie* Bd. II. — Keines dieser Werke genügt den Anforderungen der modernen Wissenschaft; eine genügende Biographie und allseitige geschichtliche Würdigung des Mannes muß immer noch als fehlend bezeichnet werden.

Albert Lange f. — J. Wagenmann.

Erbünde. — Zu vergleichen ist: Zul. Müller, die christl. Lehre von der Sünde, 3. Aufl. Bresl. 1849, in welchem classischen Werke die Lehre von der Sünde und Freiheit nach allen Seiten aufs eingehendste behandelt wird. — Ernst Sartorius, die Lehre von der heiligen Liebe. Erste Abtheilung von der ursprünglichen Liebe und ihrem Gegensatz. 2. Aufl. Stuttg. 1843. — Hundeshagen, der Weg zu Christo, Frankfurt, 1853. IV., V. u. VI. Rede. — Desselben über die Natur und geschichtliche Entwicklung der Humanitätsidee, Berlin 1853. — *Oeuvres complètes de J. J. Rousseau*, Bruxelles 1827. — G. Baur, über die neueste Umgestaltung in der deutschen Pädagogik. Studien und Kritiken, 1854, 3. Heft. — Palmer, evang. Pädagogik unter dem Capitel „anthropologisches Princip.“ — Diesterweg, pädagogisches Jahrbuch von 1852 in der Abhandlung „Kirchenlehre und Pädagogik.“

Der Artikel vom Bösen hat, unter Hinweisung auf die grundlegende Bedeutung der Frage nach dem Begriff und dem Ursprung des Bösen für die Erziehung, den Begriff festgestellt und die falschen Theorien über den Ursprung abgewiesen. Der Artikel von der Erbünde führt die Erörterung vom Begriff zur Thatsache und von der Ablehnung falscher Theorien über den Ursprung zu der geoffenbarten Geschichte vom Eintritt des Bösen als Sünde in die Welt. Die Aufhebung desselben, die Zurückführung des Menschen aus der Knechtschaft zur Freiheit wird der spätere Artikel „Freiheit“ mit zu besprechen haben. — Die Sünde ist eine Thatsache. Sie ist nicht eine partielle, sondern eine totale Verderbnis des menschlichen Wesens, die vom inwendigen Menschen aus den ganzen Organismus durchdrungen hat. Sie ist nicht eine nur zerstreut in der Mensch-

heit vorkommende Erscheinung, sondern eine dem ganzen Menschheitsleibe anhaftende Krankheit. Sie tritt nicht etwa erst spät und plötzlich als eine Verkehrung der Lebensentwicklung beim Individuum auf, sondern soweit unser Bewußtsein zurückreicht, ist es ein Bewußtsein unsres sündlichen Zustandes, und dem ernststen Beobachter kann es nicht entgehen, wie in dem Kinde vor dem Erwachen des Selbstbewußtseins bereits Ungeordnetes, Unrechtes zum Vorschein kommt. Wie nun diese grauenhafte Thatfache einer gottwidrigen und der Bestimmung des Menschen zuwiderlaufenden Entwicklung des menschlichen Lebens zu erklären sei, das zu enthüllen, hat der menschliche Geist, wie der Artikel vom Bösen gezeigt hat, seinen ganzen Scharfsinn und Tiefsinn aufgeboten. Das christliche Bewußtsein wendet nichts dagegen ein, wenn die Sünde immer aufs neue Gegenstand der theologischen und philosophischen Speculation wird, weil jede ernste speculative Thätigkeit dazu dienen muß, den Feind des Menschengeschlechts von einer neuen Seite kennen zu lernen, aber es wird, unabhängig von dem Ergebnis solcher Speculation, der Wahrheit über die Sünde durch die Schrift und unmittelbare Erfahrung immerdar gewiß sein. Diese in Schrift und Erfahrung bezeugte Wahrheit in kurzen Sätzen darzustellen, ist hier zunächst die Aufgabe.

Während aller Naturalismus das, was ist, als ein zur Natur gehöriges Moment oder als Wirkung eigener und nothwendiger Naturentwicklung ansieht, liegt es im Wesen aller religiösen und sittlichen Denkweise, wie im Geiste der geoffenbarten Religion, daselbe als Folge einer That, eines persönlichen Wollens und Handelns zu erkennen. So ist für den Naturalisten die Welt immer und von selbst dagewesen; wir aber sagen: sie ist geschaffen; es war eine That des persönlichen Gottes, durch die sie geworden ist. So ist für jenen auch die Sünde, wofern er überhaupt noch den Gegensatz von gut und böse als einen realen gelten läßt, etwas rein menschliches, das von jeher dagewesen ist und gar nicht ausbleiben kann; wir aber sagen: die Sünde ist als That erst zeitlich in die Welt gekommen. Denn als Geschöpf Gottes nach seinem Bilde ist der Mensch gut ins Leben eingetreten; daß er es nicht mehr ist, kann nur Wirkung einer geschichtlichen Ursache sein, die wir den Sündenfall nennen.

Mit der Behauptung eines reinen, vollkommenen Urzustandes des Menschen und eines Sündenfalles entsteht die Frage: wie ist der Mensch aus der gottgefälligen in die gottwidrige Lebensentwicklung hineingekommen? Die Möglichkeit der Sünde lag in der Freiheit, in dem Vermögen selbstbewußter Selbstentscheidung auf dem Gebiete des sittlichen Handelns. Daß der Mensch dies Vermögen als ein ursprüngliches, mit der Gottebenbildlichkeit gegebenes besaß, ist die durchgehende Anschauung der Schrift, durch welche nicht allein die deterministischen Konsequenzen aus einzelnen Stellen der Schrift, sondern auch jeglicher aus der Anwendung metaphysischer Kategorien entspringende Determinismus für den Offenbarungsgläubigen zurückgewiesen wird. Die ganze Offenbarung mit all ihrem Gericht über begangene Sünden und mit all ihren Forderungen sittlichen Lebens würde zum Schein ohne die in der Freiheit gegebene Möglichkeit zur Sünde, die aber nicht Wirklichkeit werden sollte. Der Mensch konnte sündigen, aber mußte nicht sündigen. Er mußte sündigen können, damit sein Nichtsündigen als freies, sittliches Handeln erscheine. Aber die formale Freiheit des Sündigenkönnens sollte zur realen Freiheit des beharrlichen Thuns des göttlichen Willens umschlagen. An diesen mit der Möglichkeit zur Sünde ausgestatteten Menschen trat die Sünde heran; es ist hier nicht von Belang, auf die Weise, wie sie an ihn herantrat, einzugehen. Der Mensch entschied sich zur Sünde. Der Unglaube, durch den Hochmuth erzeugt, und selbst sofort Ungehorsam erzeugend, ist die Urform derselben. Durch den Sündenfall des Geistes ward die ursprünglich reine Sinnlichkeit zum sündlichen Reize. Vom Quellsprung der menschlichen Persönlichkeit ergoß sich das Gift in die Außentheile. Stellen wir uns den Menschen vor in der in sich selbst und mit Gott harmonischen Gestalt seines Wesens im Stande der Unschuld, so kann die Störung, die Zerrüttung, die Todesentwicklung, die mit der Sünde begann, nicht furchtbar genug gedacht werden. Es war nicht ein vorübergehendes Einmal, das durch ein rasches Wiedereinklinken in die verlassene Bahn

zu einem Reimmal gemacht werden konnte: es war ein Einmal, das die Kraft eines in alle Zukunft fortwirkenden Principis hatte. Das Selbst war an Gottes, die Selbstsucht an die Stelle der Liebe getreten: mit dem einmaligen Widerstreben gegen den göttlichen Willen war alles im Menschen in Unordnung gerathen, der Wille war geschwächt, die Erkenntnis verdunkelt, in der Leiblichkeit regten sich ungeordnete Triebe, zur Natur war die ursprüngliche Stellung verloren, der Tod begann in Furcht und Schrecken, in Mühe und Arbeit, in Schmerz und Krankheit sich anzukündigen. Keine noch so starke Erschütterung, die in unserm gegenwärtigen Zustande einem Menschen durch Leib, Seele und Geist geht und seinem Wesen für die Zukunft einen beharrlichen Charakter ausdrückt, kann mit der Zerrüttung verglichen werden, die im Momente der Sünde dem Menschen den Charakter der Sündhaftigkeit gab. Aus diesem Grunde, und weil das niederwärts ziehende sündige Princip in der niedern Sphäre der nun nicht mehr vom heiligen Willen des Geistes beherrschten Leiblichkeit seinen unbestrittenen Wohnplatz fand, ist nichts natürlicher, als daß die Sündhaftigkeit, die durch die erste Sünde des ersten Menschen Natur geworden war, sich durch die Zeugung auf die Nachkommen fortpflanzte. Und weil Adam nicht ein beliebiges Menschenexemplar, sondern der Mensch gewesen ist, der von Gott zum Stammvater des Menschengeschlechts geschaffene Mensch, und weil auf der Erde niemals ein menschliches Individuum gewesen und nie eines sein wird, das nicht in Adam war und aus ihm stammt, darum haben auch alle Menschen an der sündhaften Natur Theil, die dem Stammvater eigen war. Und diese angeborene Sündhaftigkeit des Menschengeschlechts, dieser Hang zum Bösen, der wie das natürliche Leben von Adam her auf uns übergegangen ist, ist die Ersünde. So ist, was ursprünglich That war, ein Zustand geworden, der im einzelnen Individuum nicht mehr wie im ersten, auf die That erst folgt, sondern als innere Geneigtheit — wie sie selbst das Heidenthum mit seinem *Nitimur in vetitum* eingestanden hat — der That immer schon vorausgeht.

Mit der christlichen Anschauung von der Natur des Menschen wird der Wahn der Kinderunschuld, in dem Sinne völliger Reinheit der Natur des Neugeborenen, verworfen, damit aber den Worten des Kinderfreundes, der die Kinder zu sich lockt und ihnen das Himmelreich zuspricht, nicht widersprochen. Gerade, weil der Herr uns sagt, daß alles vom Fleisch Geborne Fleisch ist (Joh. 3, 6.), d. i. nach dem Sprachgebrauch der Schrift, verderbte, vom Sündenprincip durchdrungene Natur, gerade darum, weil er auch die Kinder mit dem Hange der Sünde behaftet weiß, will er auch die Kinder bei sich haben, daß er sie erlöse. Und daß er die Kinder den Erwachsenen zum Vorbild setzt, davon ist nicht die natürliche Unschuld der Kinder die Ursache, sondern die theils in ihrer Schwachheit theils in ihrer Unbefangenheit begründete Anschließlichkeit der Kinder. Daß der Sünder sich als ein Hilfsbedürftiger in frischem Glauben an Christum anschließen müsse, das sollen die Erwachsenen von den Kindern lernen. So wird durch das Wort des Herrn über die Kinder nichts weiter gesagt, als daß die Kinder leichter glauben als die Erwachsenen und etwa dies, daß sie durch ihr Leben in frischer Unmittelbarkeit, in Vergleich mit den Erwachsenen, eine relative Unschuld haben, und so dem Auge, das sonst überall bewußte Sünde sieht, ein lieblicher und erfreulicher Anblick sind. Aber der sündige Hang, der den Kindern innewohnt, ist dadurch nicht geleugnet und kann nicht geleugnet werden. Schon am Säugling bemerkt der, welcher ein heiliges Ideal gottgefälligen Lebens in der Seele trägt, Regungen des Eigensinns, der Begehrlichkeit, die wir um ihrer Unbewußtheit willen nicht mit strafendem Blicke betrachten, bei deren Anblick wir uns aber eines wehmüthigen Mitleids nicht erwehren können, weil unser sittliches Gefühl uns sagt: das ist die Sünde, die sich ankündigt! So geschieht es, daß, weil eine sündige Anlage von der Geburt an im Kinde wohnt, die Kraft, sobald sie sich regt, die Bahn der Sünde einschlägt, weil die Sünde als Hang älter ist als das Bewußtsein, dieses nicht anders als durch die Sünde bereits getrübt erwacht. (Vgl. den Art. Anlagen, I. S. 124.) Natürlich hilft es zur Erklärung dieser Erscheinung nichts, daß man sie auf die in der Sinnlichkeit liegende Schwäche zurückführt, denn

diese Zurückführung, bei Leugnung der menschlichen Schuld, wirft die Schuld auf Gott und will ein Räthſel durch die Aufſtellung des größeren Räthſels löſen: wie ein vollkommener und heiliger Gott ein ſo Unvollkommenes und Unheiliges habe ſchaffen können. Auch das Beiſpiel der Großen, das Verflochtenſein in die verderbten Zuſtände der Welt, reicht zur Erklärung nicht aus, denn es iſt nicht zu begreifen, wie das Kind, das unter frommen, in der Heiligung ſtehenden Eltern und Geſchwiftern aufwächſt, zu ſo großer Sünde, als wir an ihm wahrnehmen, durch die Anſchauung des Beiſpiels ſollte verleitet werden. Und wenn man den Keß des alten Menſchen bei den erſten Chriſten auch als ſehr groß annehmen wollte, das bliebe immer ein Räthſel, wie gerade ſolche Sünden, die, wenn ſie an den Eltern auch wären, ſich der Wahrnehmung des ungeübten kindlichen Blickes am meiſten entziehen, z. B. Begehrlichkeit, Trotz, Zorn, Lüge, alſo die Selbſtſucht in ihren charakteriſtiſchen Erſcheinungen, von den Kindern mit ſolcher Virtuosität ſollten nachgeahmt werden. Es iſt kein Zweifel: die Beobachtung des Menſchen von der zartesten Kindheit an durch jedes Alter hindurch führt uns auf etwas nicht von außen herein, ſondern von innen heraus wirkendes, auf ein radicales Böſes, auf ein ſündiges Princip von ſolcher Stärke, daß die ſorgfältigſte menſchliche Bemühung daran ſcheitert. Es giebt auf die Frage, warum der Sohn des hochmüthigen Vaters in frühſtem Alter ſchon mit einem beſondern Grade von Hochmuth behaftet iſt, warum bei den Kindern der frommſten Eltern oft dieſelben Sündenerſcheinungen vorkommen, wie bei den Kindern der Gottloſen, warum die verſtändigſte Belehrung des Vaters, die klarſte Einſicht des Sohnes, der feſteſte Vorſatz, der Einſicht gemäß zu handeln, und der treueſte Schutz das Hervorbrehen der Sünde in immer neuer Geſtalt, wie aus ſchauerlichen Abgründen des innern Menſchen, nicht hindert, keine irgendwie befriedigende Antwort als die in dem Begriffe der Erbſünde liegt.

Die Erbſünde iſt als angeborener Hang im neugeborenen Kinde ſchon da und wird in jedem Menſchen, wenn die Zeit kommt, zur wirklichen bewußten Sünde. Dieſe in ihrer Geſamterſcheinung iſt für die religiöſe Betrachtung Unglaube, für die ſittliche Ungehörſam, ihr innerſtes Princip iſt die durch den Abfall von Gott unmittelbar gegebene Selbſtſucht, von der unbewußteſten, instinctiv aus der böſen Natur herauswirkenden Geſtalt an bis zu der bewußteſten und vollendetſten, in welcher der „Menſch der Sünde ſich ſetzt in den Tempel Gottes als ein Gott und giebt ſich vor, er ſei Gott“ (2 Theſſ. 2, 4). In tauſend Geſtaltungen der bibliſchen Grundformen: Fleiſchesluſt, Augenluſt und hoffährtiges Leben (1 Joh. 2, 16) bleibt ſie immer dieſelbe. Von Gott, in deſſen Liebe er das Leben hatte, abgefallen, ſucht der Menſch ſich ſelbſt in der creatürlichen Welt und verliert ſich ſelbſt in ihr. Einmal aus Gottes Liebe herausgewichen durch die Sünde kann er Gott nicht mehr wahrhaft erkennen, fürchten und lieben. Die Creatur, in der Gottes Herrlichkeit ſich ſpiegelte, wird ihm zur Hülle, das kindliche Hinzutreten zu Gott zur knechtſchen Flucht, die Liebe zur Angst und zum Haß. Der geiſtliche Menſch, urſprünglich frei, fühlt ſich in der Knechtſchaft. Er weiß von ſich ſelbſt nicht mehr, was er ſoll, und wenn es ihm geoffenbart wird, will er nicht was er weiß; und wenn das Wollen in ihm ſich regt, kann er es nicht. Das Gute, das er will, das thut er nicht; das Böſe, das er nicht will, thut er (Röm. 7, 19). Der ganze Menſch iſt auf eine Bahn gerathen, auf der er nur ſich ſelbſt in ſeiner natürlichen Richtung gehen laſſen darf, um in den Zuſtand einzulaufen, in welchem der Abfall von Gott als Gottverlaſſenheit, Tod und Hölle zur reifen Frucht wird. Knechtſchaft (Joh. 8, 34), Gefangenſchaft und Verkauftſein (Röm. 7, 23 und 24), ja Tod ſogar (Col. 2, 13) nennt die Schrift den ſündigen Zuſtand des Menſchen, in welchen er durch Geburt und That eingetreten iſt.

Gegen dieſe Darſtellung der menſchlichen Sündhaftigkeit kann ſich, ſobald ſie auf dem Gebiete der Erziehung gelten ſoll, der Einwand erheben, ob denn da, wo von der Knechtſchaft des Menſchen die Rede ſei, überhaupt noch von Erziehung geredet werden könne. Und in der That, wenn der Wille in abſoluter Knechtſchaft ſich befände, daß ihm gar keine Selbſtentſcheidung zugemuthet werden könnte, ſo hätte die Erziehung mit

den Menschen nichts zu ſchaffen. Nun könnte es ſcheinen, als ob die Kirchenlehre, wenn ſie in ihrer ſchärſten Ausprägung, z. B. in der Concordienformel, von dem Menschen als Block und Stein ſpricht, der zum Guten unkräftig, nur kräftig iſt, dem Guten Widerſtand zu leiſten, der Erziehung des Menschen durchaus ungünſtig ſei. Aber es iſt nur Schein. Denn wenn auch die Kirchenlehre in ihrem Streben, das lange ſchmähtlich verkannte Verdienſt Chriſti um die Menſchenſeele wieder zur Anerkennung zu bringen, die absolute Unfähigkeit des Menschen zur Heilsbeſchaffung aus eigener Kraft in den ſtärkſten Ausdrücken ſchildert, ſo hat ſie doch daneben, wenn auch etwas unvermittelt, Lehrſätze, von denen aus die Freiheit des Menschen als eine nicht erſtirpirt, ſondern nur gebundene und darum herſtellungsfähige erwieſen werden kann. Hängt doch nach ihrer Lehre das Heil vom Glauben ab, alſo von einem ſelbſtbewußten und ſelbſtwilligen Sicherſchließen oder Nichtverſchließen für die Gnade! Wird doch eine Freiheit auf dem Gebiete der „bürgerlichen Gerechtigkeit“ anerkannt, wozu, freilich ohne den geringſten Werth für die Heilsbeſchaffung aus eigener Kraft, auch die Freiheit, Gottes Wort aufzuſuchen oder ihm aus dem Weg zu gehen, gerechnet wird! Und was uns das Wichtigſte dünkt: verwirft doch die Concordienformel ausdrücklich die Lehre, „daß die Erbſünde des verderbten Menschen Natur, Subſtanz, Weſen, Leib oder Seele ſei, alſo daß ganz und gar kein Unterſchied zwiſchen unſerer verderbten Natur, Subſtanz und Weſen und zwiſchen der Erbſünde ſein ſolle.“ Damit iſt auf ein fruchtbares Princip zu genauerer Lehrentwicklung hingewieſen. Die Sünde iſt nicht der Menſch, ſondern an dem Menſchen. Wie groß auch das vom Stammvater herriührende Verderben iſt, den Menschen ſelbſt hat es nicht vernichten können. Formaler Weiſe iſt er noch immer das Ebenbild Gottes, denn er iſt noch immer ſelbſtbewußte und ſich ſelbſt beſtimmende Perſönlichkeit. Nur das Realprincip der Perſönlichkeit des Menschen iſt ein anderes geworden: an die Stelle der Liebe iſt die Selbſtſucht getreten. So gewiß nun der Menſch eine zu einheitlichem Bewußtſein und Leben geſchaffene Perſönlichkeit iſt, konnte das Princip der Sünde den Menschen nicht etwa nur theilweiſe inſiciren, ſondern mußte von der Lebenswurzel aus die ganze Natur beſchädigen. Es iſt nicht eine Stelle am Menschen geblieben, dahin das Verderben nicht gedrungen wäre. Die Sünde wirkt nicht atomiſtiſch, ſondern deſorganifiſirend, nicht quantitativ, ſondern qualitativ. Wie hoch darum auch die äußerliche Gerechtigkeit eines Menschen ſich erheben mag, ſo iſt ſie eben doch nur eine äußerliche, nicht bis ins innerſte Weſen des Menschen hinab reichende, nicht die Gerechtigkeit, die vor Gott gilt, und es iſt ihm unmöglich, daß er dieſe erwerbe, er iſt darum völlig unfähig, ſein Heil ſelbſt zu ſchaffen. Aber ein Menſch iſt er noch. Die Grundlinien des göttlichen Ebenbildes, welche das Leben der Liebe umſchließen ſollen, ſind noch vorhanden. Und darin, daß der Menſch noch iſt, ſich noch als Perſönlichkeit fühlt, iſt die Möglichkeit gegeben, ſich auch als geknechtete Perſönlichkeit zu fühlen und damit die Möglichkeit zur Wiedererlangung der Freiheit. Ob nun das urſprüngliche Gewiſſen eine Erinnerung deſſen, was der Menſch war, bewahrt, ob das Geſetz Gottes den Menschen durch Wort oder Kreuz erſchüttert hat, ob es ihm in lebendiger Geſtalt im frommen Leben des Einzelnen oder der Gemeinſchaft vor die Seele getreten iſt: die Zeit tritt ein, wo der Sünder ſein Elend fühlt. Und wenn dann die Stimme des Evangeliums an ihn herandrängt, wer kann leugnen, daß er hören und durch das Hören augenblicklich die Fieſel gelockert fühlen, daß er aber auch in die alte Gebundenheit durch träge Benützung der eben erlangten Wohlthat wieder zurückgeworfen werden kann? Hört er nicht, ſo iſt es ſeine Schuld, hört er und kommt durch das Hören zum Glauben und damit von Freiheit zu Freiheit, ſo iſt es nicht ſein Verdienſt, weil nicht ſeine Kraft geweſen: ſo wenig als der Durſt des Verſchmachtenden, der Seufzer des Gefangenen, das Erbeben des Gerichteten und das Sicherfaſſenlaſſen von der Hand des Befreiers ein Verdienſt iſt. Sich ziehen laſſen von der Gnade iſt weder Kraft noch Verdienſt des Menschen, aber das Gefühl, daß die ziehende Gnade ſein eigentliches Lebenselement iſt. Darum, ſobald der von der Gnade gezogene Menſch ſein Lebenselement wieder berührt, verwandelt ſich das Gefühl des Elends durch die

Kraft des heiligen Geistes zu energischer Sehnsucht, zu einer Willensregung, die zur realen Freiheit der Liebe Gottes heranwachsen soll. An diesen ersten Anfang wiedererlangter Freiheit kann sich alsbald die Mahnung richten, zu ringen und Gewalt zu brauchen zum Eintritt ins Himmelreich, weswegen wir in der Schrift das merkwürdige Nebeneinander der Beschreibung des Menschen als zum Heil durch eigene Kraft völlig unfähig, und der Forderung, die Seligkeit mit Furcht und Zittern zu schaffen, finden. An diese Möglichkeit der Herstellung der Freiheit und an den ersten Anfang der Wirklichkeit knüpft aber auch die Erziehung ihre Bemühungen. Und es braucht ihr vor der Knechtschaft des Willens als vor einem unübersteiglichen Hindernis um so weniger bange zu sein, als sie es doch eigentlich nicht mit dem Menschen in seiner völligen Natürlichkeit, die wir bisher ins Auge gefaßt haben, sondern mit Christenkindern zu thun hat, die bereits zur Freiheit berufen und in das Element der Freiheit versetzt sind. Denn wie vom ersten Adam ein Verderben ausgegangen ist, dem sich der Einzelne nicht entziehen kann, so von dem zweiten Adam ein Heil, daß sogar auf die Widerstrebenden noch einen gewissen Einfluß übt, so lange sich ihnen nicht in völliger Verstockung das Heil in Unheil verwandelt hat. Die Erscheinung Christi ist eine Thatfache von so außerordentlicher Wirkung, daß die Welt nach Christo, trotz dem massenhaften Unglauben, doch immerhin zum guten Theil eine Welt in Christo ist. So wird das Christenkind nicht in die Knechtschaft schlechthin, sondern zugleich in die Freiheit geboren. Es tritt in diese Welt ein, begleitet von Gebeten, die auf das vom Fleisch fleischlich Geborne die Kräfte der neuen Geburt herabrufen. In der Taufe wird es dem dargebracht, der nicht auf ein bewußtes Streben zur Freiheit zu warten braucht, um auf die Kinderseele mit seinen erlösenden Kräften zu wirken. Dem erwachenden Bewußtsein kommt das Wort von Gott und seinem Sohne aus der Eltern und Verwandten Mund entgegen. Das ganze Leben, von dem das Kind umgeben ist, so sehr es auch noch an der Sünde krankt, stellt sich doch als ein Versuch dar, Gottes Willen auf Erden geschehen zu lassen. Die Ordnungen des Staats beruhen auf Principien, die durch das Evangelium in die Welt getreten sind, und dienen wenigstens zur Förderung der bürgerlichen Gerechtigkeit. Die Kirche bemüht sich, dem kindlichen Gemüthe die volle Kraft des Gotteswortes als eine vom Sündendienste befreiende einzulösen. Die Schule greift mit der Kirche zum Werke, um das Kind zu einer solchen Weltthätigkeit heranzubilden, die mit dem Evangelium sich verträgt. Das Haus bewacht aufs sorgfältigste die Lebensäußerungen des Kindes, um die sündlichen zu unterdrücken und die von der Gnade gewirkten zu befestigen. Es ist natürlich ein großer Unterschied in der Stärke, mit welcher das Element der Gnade die Kinder trägt; aber an getaufte, mit der Wahrheit, die von oben stammt, nur etwas vertraute und in heilige Ordnungen eingefügte Kinder kann die Erziehung die Forderung stellen, sich mit Freiheit zur Vollbringung des göttlichen Willens zu entscheiden, zumal wenn sie immer eingedenk bleibt, daß es hier mit Forderungen nicht gethan ist, sondern mit ihnen die Darreichung durch Wort und Sacrament, Fürbitte und Vorbild, durch die Einführung des Zöglings in die ganze Atmosphäre der erlösenden Gnade, Hand in Hand geht.

Gegen diese schriftmäßigen Gedanken von der Erbünde und Gebundenheit des Willens, wie wir sie ausgesprochen haben, sträubt sich fortwährend aufs heftigste die herrschende Durchschnittsbildung, in der Meinung, der Humanität damit einen Dienst zu thun, während sie ohne Glauben, daß der Mensch, nach Gottes Bild geschaffen, nach Gottes Bild erneuert werden könne, ihn zu einem bloßen Naturwesen macht und so der Barbarei in die Hände arbeitet. Der Erste, der vom pädagogischen Standpunct aus die Lehre von der Erbünde verwarf, war J. J. Rousseau (s. d. Art. *).

*) Nur ein paar Hauptsätze! „La seule passion naturelle à l'homme est l'amour de soi même, ou l'amour propre pris dans un sens étendu“ (Emile, Oeuvres V. 143). In dieser Eigenliebe hätte er die Selbstsucht erkennen sollen, deren natürliches Vorhandensein eben die Erbünde ist, neben welcher aber der Christ doch auch noch andere Keime im Kinde findet:

So sehr dieser in seinen Bekenntnissen seine eigene Jugend als eine nichts weniger als unschuldige hinstellt, so machte ihn doch sein Wahn von dem, was er den Naturzustand nannte, ohne die Natur selbst recht zu kennen, zu einem fanatischen Leugner der Erbfinde. Seine Erklärung der unleugbaren Thatsache des allgemeinen Bösen — daß es aus dem Beispiel stamme — ist so ungenügend, so oberflächlich, daß nur die bornirte Oberflächlichkeit seiner Zeit sich damit begnügen konnte. Ebenso brachte der Aberglaube seiner deutschen Nachtreter an die Allmacht der pädagogischen Kunst es mit sich, daß sie die Lehre von der Erbfinde haßten; denn giebt man diese zu, so reicht die ganze pädagogische Weisheit der Menschen, die alle selbst an jener Krankheit darniederliegen, nicht aus, um diesen Naturfehler zu corrigiren. Um andere eben so nichtsagende Entgegnungen (wie wenn einige behaupten, der Mensch sei nicht schlecht, aber faul von Natur) zu übergehen, führen wir nur noch die Polemik Diesterwegs als Ausdruck an, wie auch die neue antikirchliche Pädagogik, weil sie sonst jenen Aberglauben an sich selbst aufgeben müßte, dieselbe Leugnung der Erbfinde wiederholt, ohne bessere Gründe aufbringen zu können als: 1) die Erfahrung wisse nichts davon und 2) die Erziehung (die dieser Pädagogik an die Stelle der Erlösung tritt) sei unter jener Voraussetzung unmöglich. So weiß aber die Erfahrung d. h. unsere Erfahrung auch nichts davon, woher das Menschengeschlecht, woher die Welt stammt; es bleibt also nichts übrig, als mit den Materialisten etwa einen Uebri anzunehmen und das weitere Denken darüber ganz aufzugeben, oder es mit der h. Schrift zu halten, die da sagt: durch den Glauben merken wir 10. Hebr. 11, 3. In gleicher Weise haben wir allerdings vom ersten Sündenfalle eben so wenig eine Erfahrung; aber die Thatsache, die für jeden Sehenden eine unumstößliche Erfahrung ist, daß der böse Hang in jedem Individuum zum Vorschein kommt, und andererseits die all diesen sogenannten Humanitarismus an Würde weit übersteigende Lehre, die unserm innersten Bewußtsein von dem, was wir sein sollten, worauf wir also angelegt sind, genau entspricht, daß die Sünde nicht des Menschen eigenstes Wesen, daß er nicht gleichsam ihr Erfinder ist, — dieses Klare und Gewisse läßt sich vernünftig nur so erklären, wie es die Kirchenlehre thut. Diesterweg entstellt die biblische und kirchliche Lehre vielfach; was aber gerade der Pädagog vor andern kennen lernt, was sich ihm aufdrängt, wenn er klaren Auges ist, daß nämlich die Widersprüche, welche Paulus Röm. 7 schildert, im menschlichen Herzen wirklich vorkommen, das leugnet er kurzweg, indem er sich durch psychologische Oberflächlichkeit seine Argumentation leicht macht. Wer aber solche Dinge leugnet, mit dem ist nicht zu streiten; seine Psychologie hat nicht den wirklichen Menschen sondern ein Phantom zum Gegenstande.*) Für die

„das kleinste Kind kann seine Mutter lieben.“ „L'enfant n'est méchant que parcequ'il est faible; rendez-le fort, il sera bon“ (V. 90); von der physischen Kraft verstanden ist der Satz offenbar falsch, da die Kinder keineswegs, je mehr jene zunimmt, um so besser werden; ist aber sittliche Schwäche gemeint, so räumt R. mit dem zweideutigen Worte das ein, was er bekämpft. „Le premier de tous les biens n'est pas l'autorité, mais la liberté. L'homme vraiment libre ne veut que ce qu'il peut et fait ce qui lui plait. Voilà ma maxime fondamentale. Il ne s'agit que de l'appliquer à l'enfance et toutes les règles de l'éducation vont en découler“ (V. 123 f.); ganz gut! aber wenn das Kind, wie R. zugiebt, schwach ist, so muß es sich zuerst an der Auctorität emporranken, um erst allmählich zur Freiheit der Kinder Gottes zu gelangen, vraiment libre zu werden. Von Irrwegen führt den Zögling auf den rechten Weg das Wort zurück: „à quoi cela est-il bon? Voilà désormais ce mot sacré, le mot déterminant entre lui et moi dans toutes les actions de notre vie“ (VI. 33); da weiß der Christ dem Zögling doch würdigere Normen für seine Entscheidungen an die Hand zu geben.

*) Noch ein paar Sätze von D.: Die Pädagogik findet keinen Grund zu der Annahme, „daß die Kinder jemals in anderer Geistesbeschaffenheit geboren worden seien, als jetzt“ — aber welche Kirchenlehre nimmt das an? „Ein Naturproduct soll den Lebenstrieb haben, das Gegentheil von dem zu wollen, was es seiner innersten Natur nach wollen sollte, was nichts anders heißt, als: dieses Wesen will vermöge seiner Natur das Gegentheil dieser Natur. Das Wider- und Unsinnige dieses Gedankens springt in die Augen.“ Das ist allerdings widersinnig, aber nicht

Praxis der Erziehung folgt aus solchen Hypothesen, daß es, weil das Böse nur durch das Beispiel, durch Unverstand u. in das Kind einbringen soll, auch genügt, theils äußerliche Maßregeln zu ergreifen — wie Rousseau seinen Emil isolirt — theils gehörige Vorstellungen zu machen, als ob die bloße Einsicht: das ist nicht recht und bringt Schaden — die Gewalt der Begierde zu brechen im Stande wäre. Daß auch Pädagogen dieser Richtung, sobald sie einen wirklichen Menschen und nicht die Puppe eines Romans, einen Emil, zu erziehen haben, die Zucht nicht ganz aufgeben, was sie consequenterweise müßten, das hat nur den Grund, weil sie die Nothwehr dazu zwingt, ihrer eigenen Theorie in der Praxis untreu zu sein. Was aber das Zweite betrifft, daß bei Annahme der Erbfinde eine Erziehung allerdings möglich ist, so genügt es vorerst, auf das nächste beste christliche Haus oder Institut zu verweisen; die Wirklichkeit beweist uns satzhaft die Möglichkeit. Aber allerdings wird die Erziehung durch diese Voraussetzung sehr wesentlich anders bestimmt.

Sie muß fürs erste eine durchaus religiöse sein. Religion, das völlige Bezogensein des Menschen in allen seinen Lebensäußerungen auf Gott, das Leben und Weben in ihm, die Gottebenbildlichkeit, die von Gott geschenkt immerdar zu Gott zurückstrebt, das ist das wahre Wesen des Menschen. So ist der Mensch geschaffen und dazu muß er erneuert werden. Darum ist unumgänglich nothwendig, daß der aus der Gemeinschaft mit Gott herausgewichene, des wahren Lebens verlustige Mensch zu Gott zurückgeführt, in den Lebensquell wieder eingetaucht werde. Der natürliche Mensch vermag nichts durch eigene Kraft, darum können wir nicht eilig und nicht sorgfältig genug sein, ihn mit Gott, von dem das Wollen und Vollbringen kommt, zum Empfang der Himmelskräfte in Rapport zu setzen. Darum bringen wir das Kind zur Taufe, damit es alsbald mit Christo verbunden werde, welcher der Weg zum Vater ist und die Wahrheit und das Leben und außer dem niemand zum Vater kommen kann (Joh. 14, 6). Wir bemühen uns in unserm eigenen Wandel, daß das Kind, noch im Zustand schlummernden Bewußtseins, durch die äußern Sinne keine anderen Eindrücke von dem es umgebenden Leben in sich aufnehme, als daß auch dieses ganz auf Gott bezogen sei. Wenn das Bewußtsein erwacht, sagen wir ihm alsbald vom himmlischen Vater und malen ihm den vor Augen, in welchem die Fülle der Gottheit leibhaftig erschienen ist. Dies alles muß geschehen, damit, noch ehe die Erbfinde sich zu einem System wirklicher Sünden entwickeln kann, schon auch ein Gegengewicht im Bewußtsein vorhanden sei; damit die Macht des Gewissens, gehoben und entbunden durch die Macht der

mindest unbegreiflich ist es, daß ein Prediger der Humanität die menschliche Natur so tief degradirt, daß er den Menschen einfach für ein Naturproduct erklärt. Ein Thier begehrt freilich nichts anderes, weder Besseres, noch Schlechteres, als was der thierischen Natur entspricht; ein Mensch aber — das sollten die Verkündiger der Freiheit doch wissen, — hat in seiner Willensfreiheit allerdings die Fähigkeit, auch seiner eigenen Natur entgegenzuhandeln. Wer kann es leugnen, daß es unnatürliche Laster, unnatürliche Gefühlslosigkeit, unnatürliche Gelüste giebt? Nun, solch ein unnatürliches Ding ist nach der Kirchenlehre die Sünde, weil ihr des Menschen Natur eine an sich viel edlere ist; aber die Sünde, einmal mit Freiheit gewollt und geübt, wird zuletzt zum Natürlichen d. h. zur andern, zur falschen Natur. Eine Theorie, die solche factische Widersprüche in der menschlichen Natur kurzweg für Unsinn erklärt, kann den Ruhm ernststen und gründlichen Denkens nicht für sich in Anspruch nehmen. — Wenn aber D. behauptet, die Kirchenlehre sei nur im Dogma streng, in ihren sittlichen Forderungen aber schon eher liberal, so heißt dieses, — mag es nun den allgemeinen Vorwurf enthalten, daß sie den Menschen nur nach seiner Orthodoxie taxire, über sittliche Mängel aber hinwegsehe, oder mag es den speciellen Sinn haben: sie stelle den Menschen in ihrem Dogma (von der Erbfinde nämlich) sehr schlecht hin, nehme ihm aber wirkliche Sünden nicht sonderlich übel, — in jedem Falle eine Verirrung, welche sich allerdings während einer Geschichtsperiode die lutherischen Orthodoxen haben zu Schulden kommen lassen, der Kirche selbst und ihrem Geiste zuschreiben d. h. sowohl unwissenschaftlich als ungerecht verfahren. Warum hat man doch von jener Seite so sehr gegen alle Kirchenzucht geeifert, wenn die Kirche nur in der Lehre von der Sünde streng, gegen die Sünde selbst aber lax ist?

objectiven Wahrheit, im Kinde selbst schon dem erwachenden Bösen entgegenwirken könne. Das ist der Weg, auf dem die Erlösung sich am Kinde thatsächlich realisiert; es ist die Erkenntnis Gottes in Christo, es ist die Macht seiner Wahrheit und Liebe, die im Kinde selber etwas aufbaut, was durch die angeborene Sünde nicht mehr zerstört werden kann, sondern wodurch sie allmählich, wenn auch in langsamer Annäherung, verdrängt werden mag.

Ein zweites Moment besteht darin, daß die Erziehung, welche die Erbünde anerkennt, den Intellectualismus in der Erziehung in dem Sinne, daß der Wille durch die Erkenntnis zur Freiheit zurückgeführt werden soll, verwirft. Nicht Mangel an Erkenntnis war die erste Sünde, sondern bewußtes Widerstreben des Willens gegen das göttliche Gesetz, Unglaube und Ungehorsam. Erst durch die Verkehrtheit des Willens ist die Trübung der Erkenntnis eingetreten. Darum kann der Mensch nicht von der Seite der Erkenntnis aus erneuert werden, sondern auf den Willen wirkt die Gnade mit ihren Wirkungen, den selbstfüchtigen Willen des Menschen sucht die göttliche Liebe in einen Liebeswillen zu verwandeln. Darum hören wir aus Paulus' Munde, daß er Lust hat am Gesetz nach dem inwendigen Menschen, daß er also das Gesetz kennt (Röm. 7, 22), daß er aber, je genauer seine Erkenntnis ist, desto schwerer die Fesseln der Sünde fühlt, daß es ihm also an der wahren Freiheit fehlt, in Liebe das Gesetz zu erfüllen. Und wie einerseits die Erkenntnis des Gesetzes ohne den geneigten Willen vorhanden sein kann, also die Erkenntnis sich als nicht hinreichend zum neuen Wandel darstellt, so lehrt andererseits die Schrift, daß die völlige Erkenntnis der Geheimnisse Gottes durch die Liebe vermittelt wird: „so jemand will des Willen thun, der wird inne werden, ob diese Lehre von Gott sei oder ob ich von mir selber rede“ (Joh. 7, 17.). Also nicht Aufklärung reicht hin, sondern Brechung des Willens ist auf dem sittlichen Gebiete das Durchgreifende, und eine häufiger durch die Erfahrung widerlegte Meinung giebt es kaum, als die, daß die verständige Belehrung überall das sichere Mittel zur Besserung sei. Der Rationalismus hat die Welt mit diesem Wahne erfüllt und hat in Predigt, Cultus, Erziehung ihn praktisch gemacht. Und doch hätte schon Rousseau hier auf den richtigen Weg leiten können, indem er sich aufs kräftigste gegen die „Raisonnements“ ausspricht (vgl. Baur a. a. O. S. 736. Oeuvres V. 135 f., XIV. 91). Wir werden also zwar, des Wortes eingedenk: „alles ist euer,“ dem Zögling gerne zu einem Reichtum von Kenntnissen und Einsichten verhelfen, aber dabei nicht vergessen, daß ein neues Herz vor allem Noth thut, und daß eine Mannigfaltigkeit von Kenntnissen, wenn sie nicht durch eine aus der Religion stammende Sittlichkeit in Zucht gehalten wird, nur dazu dient, den Menschen in der Vielheit der Creatur zu zerstreuen, statt ihn dem Centrum wieder zuzuführen. Wir werden, weil der Intellectualismus als herrschendes Princip verflachend auf den Glauben, erschlassend auf die Sittlichkeit wirkt, weil die intelligentesten Leute, wenn sie weiter nichts sind, in den Krisen des eigenen, wie des gesellschaftlichen Lebens eine klägliche Haltungslosigkeit beweisen, auf Vereinfachung des Unterrichts, auf die Durchdringung der Fächer mit dem Princip der Erziehung, unter Umständen auf Ausscheidung mancher weltlichen Kenntnis vom Lehrplan dringen, gewiß, daß dadurch die Weltlichkeit nicht gemindert, sondern vermittels der dadurch geförderten Charakterbildung gleichfalls gefördert wird. Was aber die eigentliche erzieherische Thätigkeit anbelangt, so führt uns die Wahrheit, daß der Wille nicht durch verständige Belehrung gebrochen werden kann, auf ein Drittes, das von der pelagianischen Erziehung gar sehr vernachlässigt wird, aber von einer Erziehung, welche die Sünde kennt, aufs stärkste betont werden muß. Das ist die Zucht, die auf der Auctorität beruht.

Es giebt eine Auctorität, die absolut ist und in Bezug auf welche es keineswegs frei steht, ob der Einzelne sie achten will oder nicht: das ist der in seinem Worte offenbarte Wille Gottes. Diesen Willen müssen wir dem Zögling bekannt machen, in der Hoffnung, daß er sich für den heiligen Geist erschließe, welcher das zunächst äußerlich an den Menschen herantretende Gesetz in die fleischernen Tafeln des Herzens schreibt.

Wenn aber der Zögling gegen diesen Willen sich sträubt, dann haben wir nicht etwa, wie der Pelagianismus thut, um der Willkür des Individuums willen, das Gesetz Gottes daran zu geben, bis es jenem beliebt, die Auctorität als vernünftige Ueberzeugung in sich hereinzunehmen, sondern der selbstische Wille, der gegen Gott sich empört, muß gebrochen werden, das Gesetz muß an ihm als strafende Gerechtigkeit so lange sich erweisen, bis der Zögling sich von der Liebe Gottes ziehen läßt. Der Weg zur realen Freiheit geht durch das Gesetz. Das Gesetz ist der Zuchtmeister auf Christum (Gal. 3, 24). Durch Zuwarten, bis der Zögling sich aus sich selbst zu dieser Freiheit entwickelt, versenken wir denselben immer tiefer in die Unkräftigkeit des Willens zum Guten, also in die Knechtschaft der Sünde. Die Auctorität des göttlichen Gesetzes hat aber ihre Stellvertreter auf Erden, die in der Ueberzeugung, in Gottes Dienste zu stehen, die Kraft haben sollen, den Willen des Zöglings, wenn er gegen Gottes Willen sich auflehnt, zu brechen und über dem Recht des Individuums nicht vergessen dürfen, daß Ein Wille allein für die Individuen wie für die Menschheit der heilsame ist. Und weil dieser Wille Gottes ein inhaltvoller ist und auf Erden durch die heiligen Ordnungen, die Gott dem menschlichen Gemeinschaftsleben gegeben hat, real wird, so muß sich der Zögling in die Ordnungen der Familie, der Kirche, des Staats einleben. Keine Robinsone haben wir zu erziehen, sondern Menschen, die in concreten Gemeinschaftsverhältnissen leben und ihren Willen denselben unterordnen. Sollen wir Deutsche zumal aus dem leeren Pathos für die Menschheit zur Kraftentwicklung in den bestimmten göttlichen Ordnungen gelangen, so muß eine Ueberzeugung gewirkt werden, für welche das Individuum sein selbstisches Leben gerne hinopfert, so gilt es Bildung des Willens, Befestigung des Charakters. Damit steht in unmittelbarem Zusammenhang, daß, Erbünde und Unfreiheit des Willens im Zögling vorausgesetzt, die Persönlichkeit des Erziehers eine hohe Bedeutung in der Erziehung gewinnt. Hat die Persönlichkeit des Zöglings eine so tiefgehende Beschädigung durch die Sünde erfahren, daß sie nicht durch intellektuelle Aufklärung und moralische Besserung, sondern nur durch eine bis in die tiefste Lebenswurzel hinabgehende Erneuerung durch das persönliche Leben eines Erlösers hergestellt werden kann, so wird die persönliche Einwirkung überhaupt, das vertrauensvolle Sichanschließen an den Erzieher, das unmittelbare Schöpfen von Kraft aus Kraft für den Zögling von größter Wichtigkeit. Der Erzieher, der den Zögling zur realen Freiheit leiten soll, müßte selbst eine vom heiligen Geist erneuerte, in Christi Bild gestaltete Persönlichkeit sein. Er müßte die Noth der Sünde unter dem Gesetze selbst erfahren und zu Christo getrieben, bei ihm Friede und Freude geschmeckt haben, um das rechte Mitleid mit des Zöglings Sünde zu fühlen, aber auch mit rechtem Ernste ihn zum Heile zu führen. Er müßte des Zöglings Herz zu gewinnen suchen, daß es sich ihm aufthäte. Alles Lehren des ausgezeichnetsten Lehrers, alles Mahnen des moralischsten Menschen wird den Zögling nicht zur sittlichen Freiheit der völligen Liebe bringen. Aber von der glaubensvollen und liebesinnigen seelsorgerlichen Persönlichkeit des Erziehers wird eine aus Christo stammende befreiende Kraft auf den Zögling ausgehen.

Hieraus erhellt auch, daß wir Recht hatten zu sagen, die Annahme der Erbünde mache die Erziehung, näher die Entwicklung des Zöglings keineswegs unmöglich. Indem die pelagianische Anschauung vom Menschen mit fetter Schrift: Entwicklungsfreiheit auf ihr Erziehungsmanifest schreibt, geberdet sie sich, als ob auf unserm Standpunct von einer Entwicklung des Zöglings gar nicht die Rede sein könne, als ob hier in der Erziehung alles auf ein zwingendes Verfahren durch äußerlich geltend gemachte Auctorität und im Unterricht auf mechanisches Eintrichtern von Kenntnissen hinauslaufe. Dem ist aber durchaus nicht so. Wir haben ja, bei aller Strenge, mit welcher wir den natürlichen Menschen als Sünder bezeichnen, doch keinen Bloß, sondern einen Menschen zu erziehen, dem sein Wesen, eine Persönlichkeit zu sein, nicht abhanden gekommen ist, und nicht etwa bloß ein unausgefülltes Menschenschema, sondern einen von Gott mit bestimmten Naturgaben ausgestatteten Menschen. Auch wir müssen demnach darauf bedacht sein, daß die körperlichen Kräfte und geistigen

Talente des Zöglings sich entwickeln. Nur halten wir uns von dem Wahn frei, als läge in dem Kinde von Natur auch die volle Kraft, sich zur wahren Humanität der Gottebenbildlichkeit zu entwickeln; sondern, weil, wie Völter treffend bemerkt, die Taufe Programm und Manifest der Erziehung ist, so sehen wir darauf, daß der Zögling genau nach diesem Programm und Manifest sich entwickle. Wir glauben, daß in der Taufe schon Christus das Kind ergriffen habe, daß es im christlichen Hause fort und fort von ihm ergriffen werde, wir suchen durch die Zucht zu ihm, das Wort von ihm dies Ergriffensein immer inniger werden zu lassen, und wenn erst Christus angefangen hat, in dem Zögling eine Gestalt zu gewinnen, wenn die Gestalt Christi erst begonnen hat, die natürlichen Kräfte sich zu assimiliren, so ist damit die Möglichkeit einer lebendigen Entwicklung zu dem vollen Mannesalter Christi gesetzt und wir haben nur darüber zu wachen, daß die Möglichkeit zur Wirklichkeit werde. „Er muß wachsen, ich aber muß abnehmen“ (Joh. 3, 30), das muß dann freilich der Zögling von sich sagen. Aber das ist bei diesem Wachsthum und dieser Abnahme das Wunderbare, daß jede Kraft, welche der natürliche Mensch verliert, sofort in eine Kraft des geistlichen Menschen verklärt wird; das Sterben des alten Menschen ist immer zugleich die Lebensentwicklung des neuen, also daß kein Stillstand eintritt, und kein mechanisches Weiterschieben, sondern ein freies, selbstbewusstes Sichentwickeln nach der Richtung der ziehenden Gnade in Gemäßheit des Wortes: „Nicht daß ich schon ergriffen habe, oder schon vollkommen sei, so jage ihm aber nach, ob ichs auch ergreifen möchte, nachdem ich von Christo Jesu ergriffen bin“ (Phil. 3, 12). So wenig wir darum den Zögling gewähren lassen, ob es ihm beliebt, sich unter Gottes Gesetz zu beugen und sich nützlich Wissen anzueignen, so gewiß wir den Widerstrebenden durch die Zucht zum Beugen bringen und dem Unverständigen aufgeben, was ihm nützlich ist zu lernen, wenn er es zunächst auch nur mit dem Gedächtnis fassen könnte, so gewiß ist unsre Erziehung die Leitung einer Entwicklung, eines freien Ineinander irdischer und himmlischer Kräfte, zu einem klar erkannten, längst in die Seele des Zöglings geschriebenen, aber immer neu vorzuhaltenden Ziele, der hergestellten Gottebenbildlichkeit, dem Leben in der Liebe, dem gliedlichen Sicheinfügen in den Leib, daran Christus das Haupt ist.

Der wichtigste und zugleich gewöhnlichste Einwand, der gegen die Lehre von der Erbünde vom Standpunkt der Erziehung aus gemacht wird, ist der, daß jene Lehre eine freundliche, dem Kindesalter entsprechende, die Kinderherzen gewinnende Erziehung nicht zulasse. (Vgl. Palmer, a. a. O. Hundeshagen, Weg zu Christo S. 162 ff.). Viele, wenn sie von der angeborenen Sündhaftigkeit der Kinder hören, denken sofort mit Schrecken an die gefährdete Engelsunschuld der Kleinen und fürchten, daß jene finstere Lehre auf das fröhliche Blütenleben der Kinder wie ein böser Hauch erdrückend niederfallen müsse. Es ist wahr, wir können für die Kinderunschuld nicht schwärmen, nach alle dem, was wir darüber schon gesagt haben. Wir können uns nicht verbergen, daß die Lebensäußerungen der Kinder, die als unschuldig bewundert werden, oft nur den Schein der Unschuld durch ihre Unbewußtheit an sich tragen, und sehen mit Bedauern in ihnen schon den Keim zur Sünde, der einmal zur Frucht reifen wird. Aber eine relative Unschuld erkennen auch wir am Kinde an: manche Reize sind für das Kind noch nicht vorhanden, da sie noch wenig in die arge Welt versflochten sind; da noch kein Gesetz in ihr Bewußtsein getreten, so ist die Sünde noch ohne den sie treibenden Stachel; selbst die sündlichen Äußerungen haben etwas so vereinzelt und flüchtiges, daß wir vor ihnen nicht den Abscheu haben wie vor dem beharrlichen Charakter im Bösen; die mit dem kindlichen Alter gegebene Abhängigkeit tritt im Gewande der Hingabe, des Vertrauens, der Liebe auf. So ist auch an dem natürlichen Kinde gar vieles, vor dem die Erwachsenen mit ihrer entwickelten, im Kampfe mit dem Willen Gottes liegenden, raffinirten, consequenten Sündhaftigkeit beschämt und mit dem Gefühl eines verlornen Paradieses stehen mögen. Aber das, was das Kind von Natur hat, ist nicht das einzige, was wir an ihm sehen. Sein natürlicher Zustand treibt uns vorzugsweise zur helfenden Liebe. Mit dieser verbindet sich aber eine heilige Freude an

dem, wozu das Kind durch die Gnade bestimmt ist und was es im Reime schon hat, an der Gotteskindschaft, die ihm durch Christum zu Theil wird. Wir bedürfen der Kinderunschuld des Pelagianismus nicht, um zu den Kindern mit ganzer Liebe und Freude uns niederzubeugen und im Leben mit ihnen das schönste Erdenglück zu empfinden: wir haben, abgesehen von der natürlichen Liebe, die unabhängig von der Ansicht über die Sünde ist, ein besseres, das uns dazu treibt: das ist die Geburt des Gottessohnes in die menschliche Kindheit, die heilige Kindheit Jesu, die Liebe, mit welcher dieser Kinderfreund die Kinder zu sich hat kommen lassen. Indem uns dies leutselige Herablassen Jesu zur Kinderwelt Zeugnis ist von der Nothwendigkeit solchen Herablassens, von der Erbſünde, von dem angeborenen Verderben auch der Kleinsten, ist es uns zugleich Zeugnis, daß die Kleinsten schon mit den Kräften Gottes gesegnet werden sollen. Von der Geburt Christi in Bethlehem und von der jedesmaligen Erneuerung dieser Geburt bei jeder Taufe verbreitet sich ein solcher Freudenglanz über die Kinderwelt, daß gerade die, welche von Herzen an die Nothwendigkeit dieser Geburt um der Sünde willen glauben, mit der frischesten, fröhlichsten Liebe der Kinder sich annehmen. An Luthers Freude an die Kinderwelt wollen wir nicht einmal erinnern, weil dieser Gewaltige immer wieder auch von denen in Anspruch genommen wird, die „seines Geistes keinen Hauch verspürt.“ Es ist überdies Gebrauch bei den Pädagogen, die gegen die Erbſünde schreiben, daß sie diese nicht als Kirchenlehre, sondern als die Lehre kleinerer religiöser Gemeinschaften, die in Uebertreibungen gerathen seien, wie die Herrnhuter und Methodisten, oder als die Lehre gewisser Parteien innerhalb der evangelischen Kirche ansehen. Wir dürfen aber getrost auf Zinzendorf hinweisen, dem in seiner wunderbaren Jesusliebe der Quell der Liebe zu den Kindern warm und voll sprang. Und wenn damals ein Wesley, Zinzendorf gegenüber, allerdings wie ein finsterner Pedant in der Betrachtung der Kinderwelt erscheint, so dürfte doch heute bei den Methodisten reichlich so viel herablassende Liebe zu den Kindern zu bemerken sein, als bei den Männern der Kinderunschuld und Entwicklungsfreiheit (vgl. z. B. den in Bremen herauskommenden methodistischen „Kinderfreund“). Was aber die gegenwärtige Erneuerung des alt-evangelischen Glaubens betrifft, die als Pietismus bezeichnet wird und gegen welche die Polemik besonders gerichtet ist, so haben die neuen Verkündiger der Erbſünde Zeugnisse genug in die Welt gestellt, daß sie mit Christo die verderbten Kinder voll Liebe und Freundlichkeit anzufassen wissen. Eine einzige Rettungsanstalt wie das Rauhe Haus (vgl. d. Art.) widerlegt alle Einwände, die vom Pelagianismus aus gegen unsre Erziehung gemacht werden und beweist, daß, wo Christus geglaubt wird, ein frisches, freies, fröhliches Leben erwacht, viel frischer, freier und fröhlicher als da, wo über der Bewunderung der Kinderunschuld der vergessen wird, der durch seine Geburt in die Finsternis dieser Welt den Morgenglanz der Ewigkeit hat leuchten lassen. Wir dürfen den Lieblingspruch derer, die gegen die Erbſünde streiten, getrost als Canon der Beurtheilung für die evangelische Erziehung, welche den Schaden der Erbſünde zu heilen sucht, gelten lassen: „An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen.“ *)

Wilhelm Baur.

*) Wir bringen den Artikel der ersten Auflage zu unverändertem Abdruck. Unter Berufung auf die principiellen Ausführungen des Artikels vom Bösen glauben wir uns mit den kurzen Sätzen begnügen zu dürfen, in denen der obige Artikel das Wesentliche der christlichen Lehre über die Erbſünde in einfacher Weise entwickelt, ohne auf die der Dogmatik als Fachwissenschaft angehörigen Sätze sich einzulassen, in denen die schwierigsten Fragen dieses Lehrartikels, so namentlich die Zurechnung der Sünde Adams an seine Nachkommen ihre Beantwortung finden. Es mag dies manchem Leser der ersten Auflage als eine Lücke fühlbar geworden sein. Allein so entschieden wir uns der Nothwendigkeit bewußt sind, die Lehre vom Bösen nicht nur, sondern auch ihrer theologischen Weiterbildung, die sie in dem Dogma von der Erbſünde gefunden hat, eine eingehendere Besprechung in unserer pädagogischen Encyclopädie zu widmen, so gilt es dennoch auch hier nicht weiter einzugehen, als es Bedürfnis ist. Von entscheidender Wichtigkeit für die Pädagogik ist die Frage, ob das Böse als eine radicale Verkehrung des menschlichen Willens anerkannt wird oder nicht. Der gesetzliche Standpunct der Pädagogik wird in den evangelischen erhoben,

Erfahrung, f. Pädagogische Erfahrung.

Erhaltung der Schulen, f. Errichtung und Erhaltung der Schulen.

Erholung. In dem Art. Arbeit ist bereits der nothwendige Wechsel von Arbeit und Ruhe besprochen worden, so daß hier nur noch diejenigen Punkte über das Wesen der Erholung hervorzuheben sind, welche dort ihre Erledigung nicht finden konnten. Erholung ist ein Begriff, dessen Correlate Arbeit, Anstrengung, Abspannung, Ermattung, Schwäche und ähnliche Begriffe sind. Wir denken dabei an einen Defect von Kräften, der wieder gedeckt werden soll. So scheint Erholung die Wiedergewinnung verlorener Kraft zu sein. Die verlorene Kraft wird gewöhnlich als körperliche gedacht. Denn einmal ist nicht abzusehen, wie geistige Kräfte, die ihrer Art nach als unendliche gedacht werden müssen, sollen verloren gehen und durch Ruhe wieder gewonnen werden können, daher denn auch die oft gehörte Behauptung, der Geist bedürfe der Ruhe nicht, sondern nur die von der Seele in Bewegung gesetzten leiblichen Kräfte erlahmen und fordern die Erholung. Sodann aber scheint jenes allgemeinste Schema für den Wechsel zwischen Anstrengung und Erholung, das uns im Leben des Menschen gegeben ist, der Wechsel von Wachen und Schlafen, so eng an den großen Rhythmus des uns umgebenden Naturlebens, an den Wechsel zwischen Tag und Nacht sich anzuschließen, daß wir berechtigt scheinen, das Wachen und Schlafen des Menschen und sodann alle Erholung desselben ganz von den natürlichen Bedingungen seiner Existenz abhängig zu denken. Dagegen erhebt sich indessen schon die Erfahrung des täglichen Lebens, die uns so viele Beispiele davon giebt, mit welcher Energie etwa die Liebe am Krankenbette oder der Trieb nach Erkenntnis oder die Sorge des gedrückten Gemüthes gegen das leibliche Schlafbedürfnis zu kämpfen vermag. Auch der Begriff des Geistes scheint unvereinbar mit einer so vollständigen Abhängigkeit desselben vom Leibe. In der That fehlen die Beispiele nicht, aus denen geschlossen werden darf, daß der Leib in diesem Stücke eben so sehr abhängig vom Geiste ist, wie dieser von jenem. Leibnitz hat 24 Stunden hintereinander über ein Problem nachdenkend in seinem Lehnstuhle zugebracht. Von einem Mörder wird erzählt, daß er, von Gewissensangst gefoltert, obgleich er nach und nach 40 Gran Opium genommen hatte, keinen Schlummer finden konnte. Soll der Mensch schlafen, so muß die Seele selbst jenen heilsamen Wechsel ihres Zustandes sich gönnen, sie muß schlafen wollen, und bei manchen energischen Menschen steigert sich diese Willenskraft so, daß sie innerhalb gewisser Grenzen schlafen können, wenn sie wollen, wie bekanntlich Napoleon unter den verschiedenartigsten Verhältnissen, selbst während der Schlacht bei Leipzig diese eigenthümliche Fähigkeit offenbart hat. Nicht nur dadurch also kommt es zum Schlaf, daß die leiblichen Organe dem Geiste den Dienst versagen, sondern eben so sehr dadurch, daß der Geist sie nicht mehr gebrauchen will, daß er sie auf eine Weise aus seinem Dienste entläßt. Wer längere Zeit die Augen verschließt, wird bald die Klarheit seiner Gedanken in ein träumerisches Helldunkel übergehen sehen, welches leicht zum Schlafe hinüberleiten kann. Aber es geschieht eben so oft, daß ohne alle körperliche Ursache, etwa durch eine trockene Lectüre oder ein langweiliges Gespräch, der Geist sich von der interesselosen Außenwelt abwendet, und daß dann auch der Körper dem Geiste willig in den Schlaf nachfolgt. Wachen und Schlafen sind also eben so sehr verschiedenartige Zustände und Bethätigungen der Seele, wie

wo der Widerstreit zwischen Geist und Fleisch nicht bloß als leidige Thatsache zugegeben, sondern auch für eine Störung erklärt wird, die, wie sie durch menschliche Schuld hereingekommen, ebenso durch die erlösende Gnade in jedem einzelnen wieder aufzuheben ist. Dagegen ob die adamitische Schuld mittelbar oder unmittelbar den Nachkommen zugerechnet werden muß, ob der Stammvater als das natürliche Haupt oder als der Repräsentant der Gattung in Betracht kommt, ob zwischen der Erbschuld und der persönlichen Schuld ein Unterschied stattfindet, — an solchen Fragen glauben wir in unserm Werk vorübergehen zu dürfen. Die Dogmatik wendet mit Recht allen Scharfsinn auf, um dieselben zu einer befriedigenden Lösung zu bringen. Aber ob sie nun so oder so beantwortet werden mögen — eine Verschiedenheit des pädagogischen Standpuncts werden sie nicht begründen.

D. Red.

sie Modificationen des leiblichen Lebens sind. Zwar in gewissem Sinne wird man von dem menschlichen Geiste, wie von dem Geiste, von dem er ausgegangen ist, sagen können, er schläft und schlummert nicht, da er nicht ohne Bewegung und Thätigkeit gedacht werden kann, aber die Thätigkeit der Seele im wachen oder im bewußten Zustande ist eben eine andere als im Schlafen oder im unbewußtem Zustande. Ganz ebenso verhält es sich mit dem leiblichen Schlafe. Auch dieser ist nicht ein Zustand bloßer Ruhe und Unthätigkeit, kein bloßer Mangel oder Defect, kein niederer Grad des Lebens, sondern es offenbart sich in ihm ein eigenes positives Wesen, eine zweite Seite unseres körperlichen Daseins (s. Wagners Physiologie III. 2. Abth. S. 412 den Artikel: über Wachen, Schlaf und Traum und verwandte Zustände von Purkinje). Wenn der Mensch schläft, so feiern zwar die Bewegungstrieb und die der sinnlichen Empfindung, aber das nimmer ruhende Herz arbeitet auch an dieser Grenze des Todes ruhig fort, ja der Blutumlauf und der Athmungsproceß geht kräftiger von statten als im Wachen. Der Leib ist gewissermaßen in ein embryonisches Dasein zurückgekehrt, zurückgekehrt in den Schoß der alles ernährenden Naturkraft. Schon Aristoteles hat gesagt, daß der Mensch im Schlafe das Leben der Pflanze lebe. Sind wir aber berechtigt, die leiblichen Zustände als eine Symbolik der geistigen anzusehen, so werden wir auch von der Seele sagen müssen, daß sie in ihren unbewußten Functionen der Außenwelt sich abwendend dem Urquell, aus dem sie hervorgegangen, sich zukehre. Und so hat man wohl die Gleichung vollzogen: im Schlafe geht Leib zu Leib, Geist zu Geist.

Diese Andeutungen, welche weiter zu verfolgen hier nicht am Orte wäre, weisen schon darauf hin, daß die Erholung von den Anstrengungen des Tagelbens, die wir im Schlafe suchen, nicht bloß in einem Ersatz verloren gegangener Kräfte, noch weniger in einer bloß leiblichen Stärkung besteht. Daß der Schlaf stärkend sei, hängt wesentlich von der geistigen Disposition des Schlafenden ab. Auch der ungestörte Schlaf ist nicht an sich und unter allen Umständen heilsam, es giebt ein gewisses Maß, über welches hinaus er entnervend, erschlaffend, schwächend wirkt und zu den Thätigkeiten des bewußten Lebens untüchtig macht. Wäre die leibliche Stärkung die vorwiegende, so müßten diejenigen Menschen, deren leibliche Kräfte am meisten angestrengt werden, den Schlaf am meisten bedürfen, was erfahrungsmäßig nicht der Fall ist. Es stellt sich in dem nothwendigen Wechsel zwischen Wachen und Schlafen vielmehr eine Polarität des geistigleiblichen Menschenlebens dar, deren innerste psychische und physiologische Natur wir zwar wissenschaftlich noch nicht begreifen, die aber nicht ungestraft vernachlässigt werden darf, wie mannigfach abweichend auch die Grenzen sein mögen, welche der individuellen Freiheit hierin gezogen sind. Es ist der Gegensatz einer centrifugalen, den Erscheinungen der Außenwelt zugewendeten Richtung des Geistes und des Körpers im Tagleben und einer centripetalen, dem Urquell des Lebens zugewendeten Richtung im Nachtleben, innerhalb dessen unser Leben verfließt, und wenn wir mit Recht das bewußte, wachende Leben des Tages als die Region ansehen, in welcher die eigentliche Aufgabe und der Beruf des menschlichen Daseins auf Erden nur gesucht und erfüllt werden kann, so werden wir doch immer anerkennen müssen, daß die menschliche Natur sich nur dann zu einem geistigklaren und leiblichkräftigen Tagleben zu entwickeln vermag, wenn sie auch der andern dunkleren Richtung des Nachtlebens volle Rechnung trägt. Beiden Richtungen kann der Mensch nur in einem gewissen Grade nachgehen, und jede Ueberschreitung der von der Natur gesetzten Grenze wirkt zerstörend auf Seele und Leib. Die Natur selbst ruft, wo die Grenze der Kraft nach irgend einer Seite hin überschritten worden, eine Ausgleichung der polaren Gegensätze dadurch hervor, daß sie eine Vertiefung und Verstärkung der entgegengesetzten Richtung fordert. In dieser Ausgleichung der Gegensätze liegt aber das Wesen nicht nur derjenigen Erholung, welche der Schlaf uns darbietet, sondern aller Erholung überhaupt. Es kommt überall, wo es sich um Erholung handelt, darauf an, die übermäßige Spannung, welche die menschliche Kraft nach irgend einer Seite hin erfahren hat, dadurch aufzuheben, daß nun auch der entgegengesetzten Richtung und Kraft

die entsprechende Bethätigung gegönnt werde, damit das heilsame Gleichmaß, die harmonische Entwicklung aller Kräfte, in welcher die Gesundheit des Menschen wurzelt, erhalten werde. Nicht absolute Ruhe und Unthätigkeit machen also die Erholung aus, sondern eine relative Unthätigkeit nach der einen Seite, die eben die Thätigkeit der entgegengesetzten Seite ermöglicht. Für die Erziehung ist es von Wichtigkeit, keins jener polarischen Verhältnisse aus dem Auge zu lassen, innerhalb deren die Entwicklung des Menschen verläuft und die nothwendige Ausgleichung der obwaltenden Gegensätze nicht nur als eine natürliche Bedingung des gesunden Lebens, sondern auch als eine sittliche, auf Unterordnung unter die göttliche Ordnung beruhende Gewöhnung zu behandeln.

Die wesentlichsten Verhältnisse dieser Art sind 1) das schon erwähnte kosmisch begründete, das gesammte geistige und leibliche Leben des Menschen beherrschende Verhältnis zwischen Wachen und Schlafen, 2) das Verhältnis zwischen geistiger und leiblicher Entwicklung, 3) das Verhältnis der Berufsthätigkeit zur freien Thätigkeit der Muße.

Was den ersten dieser Gegensätze betrifft, so darf nicht außer Acht gelassen werden, daß das ganze Leben des Einzelnen sich aus dem Schlafe erst allmählich zum Wachen entwickelt, daß daher der Körper bis zum Ende der Wachstumsperiode eines längeren Schlafes bedarf. Schreber (*Kallipädie* S. 172) fordert vom 8. bis 10. Jahre etwa 9 Stunden, später bis zur Vollendung des Wachstums etwa 8 Stunden. Der erwachsene Körper bedarf durchschnittlich 7 Stunden, bei anstrengender Lebensweise etwa $7\frac{1}{2}$. Was darüber geht, ist vom Uebel. Ueber die allgemeine Behandlung des Verhältnisses von Schlafen und Wachen giebt Schleiermacher gelegentlich die gute Regel, daß der Gegensatz gut gespannt bleiben müsse. Darin liegt die zwiefache Forderung, sowohl die Ermüdung nicht zu ängstlich zu vermeiden, wie auch die Erregung, namentlich unmittelbar vor der Schlafzeit nicht zu stark werden zu lassen. Jenes würde das Schlafbedürfnis, dieses den Schlaf selbst aufheben. Daher ist es nicht rathsam, die Kinder in den letzten Stunden des Tages durch anstrengende Arbeit, lärmende Spiele oder spannende Erzählungen in einen unnatürlich aufgeregten Zustand zu versetzen. Eine leichte mechanische Beschäftigung dürfte, wie Schreber andeutet, am meisten geeignet sein, dies naturgemäße Hervortreten des Schlafbedürfnisses zu unterstützen. Ist der Gegensatz des Wachens und Schlafens gut gespannt, so wird sich dies durch den schnellen Uebergang in den Schlaf ankündigen. Der Erzieher wird, wo dieses Zeichen normaler Entwicklung fehlt, wie dies bei nervösen Naturen nicht selten ist, durch Beförderung der körperlichen Ermüdung und durch Abwendung geistiger Erregungen auf die Herstellung der richtigen Spannung hinwirken, übrigens aber sich aller künstlichen Einschläferungsmittel von der frühesten Jugend des Zöglings an enthalten. Ueber die Tageszeit, wann die Kinder zu Bette gebracht werden sollen, sagt Schreber, daß dies bei Kindern vor 7 Jahren mindestens drei Stunden vor Mitternacht geschehen müsse. Er scheint darin dem wahren Bedürfnisse noch nicht genug zu thun. Wir Deutsche sind in diesem Stücke überhaupt nicht so gewissenhaft, wie andere Nationen, z. B. die Engländer, welche ein Kind unter 7 Jahren nicht leicht später als um 8 Uhr zur Ruhe bringen. Bei zunehmendem Alter wird natürlich die Schlafzeit weiter hinaus geschoben werden können, im Alter von 7—9 Jahren bis $8\frac{1}{2}$ Uhr, im Alter von 9 bis 12 Jahren bis 9 Uhr, von 12—15 Jahren bis gegen 10 Uhr. Je älter der Zögling wird, desto freier wird er natürlich auch diesem Punkte; doch bleibt es Aufgabe der Erziehung, diesen Rhythmus zwischen Schlafen und Wachen so zu regeln, daß er einer gewissen, womöglich festen Ordnung unterliegt, durch welche der Zögling allein dahin gelangen kann, auch diese Seite seines Lebens einst wirklich zu beherrschen. Dem frühen Schlafengehen entspricht das frühe Aufstehen, welches im allgemeinen aus physischen und sittlichen Gründen bei jedem Zöglinge erzielt werden sollte (s. d. Art. Frühaufstehen). Wird die oben angegebene Dauer der Schlafzeit festgehalten, so kann bis zur Vollendung des Wachstums darauf gedrungen werden, daß der Zögling mindestens um

6 Uhr aufstehe. Sollten sich die physiologischen Wahrnehmungen bestätigen, nach welchen diejenigen Partien des Gehirns, die den Bewegungstrieben dienen, vor Mitternacht, diejenigen dagegen, welche das Substrat der rein geistigen Thätigkeit bilden, erst gegen Morgen in Schlaf sinken, wodurch die häufig vorkommende Vorliebe für die späte Nachtarbeit und das späte Aufstehen eine bedeutsame Rechtfertigung erhielte, so würde dem Jünglingsalter auch in diesem Stücke eine freiere individuelle Entwicklung zugestanden werden müssen. Für die diätetische Behandlung des Schlafes ist wichtig, was Schreber (a. a. O. S. 82 f.) anführt, daß die Kinder gewöhnt werden, auf dem Rücken liegend und vom 2ten Lebensjahre an auf einer Matratze zu schlafen, daß das Kopfkissen nur etwa 3 bis 4 Zoll erhöht sei, daß im Winter ein leichtes Federbett, im Sommer eine wattirte Decke zur Bedeckung des entkleideten Körpers diene und daß das Schlafzimmer eines Kindes über 7 Jahre ungeheizt bleibe, wodurch die Ruhe und Tiefe des Schlafes begünstigt wird. Was das Aufstehen betrifft, so ist mit Entschiedenheit darauf zu dringen, daß die Kinder nach dem Erwachen sich sofort erheben, und daß sie nie wach oder im Halbschlaf liegen bleiben (s. d. Art. Geschlechtliche Verirrungen). Die erzieherische Behandlung des Schlafes wird aber auch nicht außer Acht lassen, daß gerade an den Grenzen zwischen Wachen und Schlafen die Mahnungen der Ewigkeit den Menschen mit einer Gewalt überkommen, die für die Erweckung des religiösen Factors von großer Bedeutung ist. Es ist gewiß nicht bloß die Stille des Abends und die Abgezogenheit der Sinne von den Erscheinungen der Außenwelt, die vor dem Einschlummern unser besseres Selbst erwachen läßt, es ist ein tieferes Heimatsgefühl der Seele, mit welchem sich dieselbe den Einflüssen eines höhern und reinern Lebens zuwendet. Hat das Gewissen bisher geschwiegen, in diesen Minuten redet es oft ein ernstes Wort von der Nichtigkeit aller irdischen Dinge; hat das Herz bis dahin den Empfindungen der Reue über eitles und thörichtes und unlauteres Beginnen keinen Raum gegeben, jetzt stellen diese Empfindungen sich mit doppelter Gewalt ein, oft mit einer so großen, daß sie der Seele geradezu den Eintritt in die friedvollen Gefilde des Schlafes versagen. Auch diejenigen Gefühle, mit denen wir aus dem Schlafe erwachen, tragen das Gepräge nicht bloß der Beruhigung und Beschwichtigung, sondern einer reinern höhern Seelenstimmung, welche jeden Morgen unseres Lebens gleichsam zu einer neuen Kindheit macht und uns mit einer tieferen Empfänglichkeit für Alles Gute und Heilige erfüllt. Diese Zeiten sind es daher, in denen das Kind zum Gebete angeleitet werden soll. Kein Kind sollte überhaupt in der Stunde des Schlafengehens und Aufstehens allein gelassen werden, bis die guten und heilsamen Gewohnheiten, von denen im Vorhergehenden die Rede war, sich demselben für alle Zeit befestigt haben.

Blicken wir auf den zweiten allgemeinen Gegensatz, der eine fortdauernde Ausgleichung fordert, den Gegensatz zwischen geistiger und leiblicher Entwicklung, so ist in neuerer Zeit die Berücksichtigung desselben in der Pädagogik von mancher Seite her sehr stark betont (wir erinnern an den Vorinserschen Streit), von anderer Seite als die Erziehung gar nicht berührend angesehen worden, wie z. B. Ziller (Einleitung in die allgem. Pädagogik, S. 2) die Sorge für das Leibliche ganz ausgeschlossen wissen will, da die Erziehung nicht für den ganzen Menschen sorgen könne, vielmehr nur das geistige Innere desselben durch sie gestaltet werden solle. Aber die Bemerkungen Schleiermachers (Erziehungslehre, S. 614), daß die Grenze zwischen körperlicher und geistiger Erziehung nicht angegeben werden könne, daß der Gegensatz von Leib und Seele sich mit dem Principe der neuen Zeit entwickelt habe, und daß die Ueberspannung dieses Gegensatzes ein Symptom des Verderbens sei, sind so unwiderleglich, daß die Pädagogik, wenn sie nicht ihre letzten Zwecke zum großen Theile ganz aufgeben will, auch der Sorge für das leibliche Wohl des Züglings sich nicht entschlagen kann, und dies um so weniger, je dringender die sich immer mehr steigenden Anforderungen an die geistige Bildung des heranwachsenden Geschlechts mit der natürlichen Entwicklung in Widerspruch treten. „Es ist die Aufgabe unserer Zeit,“ sagt Schreber mit Recht, „die körperliche Seite der Menschennatur so zu heben, daß sie der geistigen Entwicklung gewachsen

bleibe.“ Die höchste Auffassung des leiblichen Lebens kann erst auf christlichem Standpunkte gewonnen werden; von diesem Standpunkte aus kann sich für den Leib als Organ und Tempel des Geistes noch eine Fürsorge entwickeln, welche auch die Wirkungen der hellenischen Gymnastik weit zu übertreffen vermag.

Bei der Ausgleichung geistiger und körperlicher Thätigkeit ist es schwer, das Maß für die Anstrengung zu finden. Schleiermacher stellt als allgemeine Forderung auf, daß keine Gymnastik die andere hindere, daß also weder die geistige Uebung durch die leibliche, noch diese durch jene erschwert oder unmöglich gemacht werde. Aber genau betrachtet, ist dies eben nur das Wesen der geforderten Ausgleichung selbst, und enthält noch nichts näheres über das Maß der einen oder der anderen Thätigkeit. Vieles wird hierbei immer ganz individueller Natur bleiben. Es ist Pflicht des Erziehers, darauf zu achten, daß die geistige Anstrengung zur rechten Zeit abgebrochen werde und dies desto früher, je concentrirter die geistige Thätigkeit war. Die Erholung muß im allgemeinen nicht in der bloßen Ruhe, sondern in der körperlichen Bewegung gesucht werden, die Bewegung aber muß eine mannigfaltige, allen Systemen des leiblichen Organismus zu Gute kommende sein, daher geleitet, in einen richtigen Stufengang gebracht und nach richtigen Grundsätzen geordnet werden, wie dies beim Turnen allein möglich ist. Die Wichtigkeit des Turnens nach der diätetischen Seite liegt ganz besonders in dieser systematischen Anordnung der Bewegungen, und wird von Tag zu Tag, besonders in größeren Städten, fühlbarer, da unsere Jugend nicht so viel Zeit übrig und nicht so viel Gelegenheit hat, dem Bedürfnisse körperlicher Bewegung auf dem gewöhnlichen und natürlichen Wege zu entsprechen (vgl. d. Art. Fleiß). Nach Schreber läßt sich körperliche Aus- und Durchbildung auf keinem andern, als diesem systematischen Wege so umfassend erreichen und ist es für die körperliche Entwicklung heilsamer, wenn in der Woche zu drei bis vier Malen eine Stunde auf geregelte Turnübungen verwendet wird, als wenn täglich mehrere Stunden in anderer Weise der körperlichen Erholung gewidmet werden. Derselbe fordert, daß kein Kind länger als höchstens zwei Stunden ununterbrochen sitzend oder geistig beschäftigt werde, da anhaltendes, bis über den Eintritt der Rückenermüdung fortgesetztes Sitzen bei den Kindern eine der häufigsten Ursachen von Formfehlern des Rückgrates und Beckens, mithin für die Zukunft, besonders der Mädchen verderblich ist. Er will daher, was ja auch an manchen Orten schon mit Glück versucht worden ist, daß die Zwischenminuten zwischen den Lehrstunden nicht als bloße Pausen des Unterrichts behandelt, sondern zu ausgleichenden Körperbewegungen benützt werden sollen. So begründet alle diese Forderungen sein mögen, so sehr muß doch hervorgehoben werden, daß die der körperlichen Erholung gewidmeten, Stunden außer dem Unterrichte und die Zwischenminuten während desselben nicht immer durch geregelte und von Erwachsenen geleitete Uebungen erfüllt werden dürfen, sondern daß dem Zöglinge auch eine nicht allzu karg bemessene Zeit gelassen werden muß, von welcher er einen seinen Neigungen entsprechenden durchaus freien Gebrauch machen kann. Nur dadurch kann auch wieder die individuelle Verschiedenheit körperlicher Kraft und Anlage mit den allgemeinen Forderungen ausgeglichen werden. Voraussetzung für die geregelte wie für die freie Bewegung ist, daß dieselbe in der guten Jahreszeit im Freien geschehe. Der Genuß der freien Luft gehört zu den wesentlichsten Bedingungen körperlichen Gedeihens, zumal dem schädlichen Einflüsse überfüllter Schulstuben gegenüber, wie denn eine besonnene Abhärtung gegen die atmosphärischen Einflüsse die allgemeine Lebenskräftigkeit am meisten fördert und gegen die Gefahren epidemischer Krankheiten den besten Schutz verleiht. Nach Schreber verlangt der Gesundheitszweck für Kinder von 8—16 Jahren im Sommer täglich 5 Stunden lang den Aufenthalt in freier Luft, im Frühjahr und Herbst drei Stunden, bei mildem Winterwetter 2 Stunden, bei hartem Frost mindestens 1 Stunde. Doch darf hierbei die Luftströmung nicht übersehen werden, da in unserem Klima die Ost- und Nordostwinde bekanntlich den schwachen Naturen so leicht gefährlich werden. Auch der regelmäßige Gebrauch von frischen Waschungen und Bädern wirkt durch Beförderung der Hautthätigkeit

sehr stärkend. Kalte Bäder im Freien geben zu einer der gesundesten und heilsamsten Uebungen, zu der des Schwimmens, Gelegenheit, deren treffliche Wirkung auf die Athmungsorgane Schreiber (a. a. O. S. 171) dargestellt hat. Kindern mit schwacher Brust ist es aber nur mit großer Vorsicht zu gestatten, und überhaupt darauf zu achten, daß die Dauer des kalten Bades für Schwimmer bis höchstens 20 Minuten ausgedehnt werden darf, sonst aber auf 10—15 Minuten abgekürzt werden und das individuell zuträglichste Maß überhaupt der Natur abgelauseht werden muß (vgl. d. Art. Baden). Die Abhärtungs-idee darf überhaupt, wie G. Baur treffend hervorhebt, nicht zur Fixe werden, sie soll weder rücksichtslos herrschen, noch die Sitte verletzen. Der richtige Weg führt zwischen übermäßiger Beschleunigung, welche die vorhandene Kraft überschätzt, und zwischen ängstlicher Behütung, welche sie ignorirt, hindurch. Der sittliche Einfluß, den das Schwimmen üben kann, indem es einem Elemente gegenüber, das dem Menschen oft feindselig entgegentritt, das Selbstvertrauen hervorruft, läßt nur an einem bestimmten Punkte deutlicher erkennen, was von der Kräftigung des leiblichen Lebens überhaupt gilt, daß dieselbe mit der Kräftigung des intellectuellen und sittlichen Lebens auf das innigste verbunden ist. Bildung der Sinne ist Bildung des Verstandes, Bildung der Muskeln ist Bildung des Willens. Mit Recht hebt G. Baur (Erziehungslehre, 2. A. S. 215 f.) darum hervor, daß das Verhalten des Erziehers rücksichtlich der Bildung der physischen Kraft nicht bloß ein negatives, Verweidlichung abhaltendes, sein dürfe, sondern ein positives werden und darauf gerichtet sein müsse, den Körper zur Erfüllung seiner Aufgabe, Organ des Geistes zu werden, immer fähiger und geschickter zu machen. Auch die zur Ausgleichung gegen geistige Anstrengung anzuwendenden körperlichen Erholungsmittel dürfen sich darum nicht auf die bloße, gleichsam elementarische Kräftigung der einzelnen Organe beschränken, sondern sie müssen auch den ganzen Körper in seiner Beziehung auf den Geist und dessen Zwecke ins Auge fassen und solche Uebungen aufnehmen, durch welche die dem Geiste dienende Kraft der Glieder, d. h. die Gewandtheit im Gebrauche derselben gefördert wird. Bei kleineren Kindern werden diese Uebungen schon durch die geselligen und die Bewegungsspiele (s. d. A.) angebahnt, im eigentlichen Knaben- und Mädchenalter bis zur Pubertät treten zum Turnen noch der Tanz- und Exerzierunterricht, namentlich für Mädchen, hinzu, jener nicht als gesellige Unterhaltung in Gemeinschaft beider Geschlechter, sondern als natürlicher Ausdruck der Freude an der rhythmischen Bewegung. Für beide Geschlechter in dieser und in den späteren Altersperioden ist auch das Schlittschuhlaufen sehr zu empfehlen (nach Schreiber auch das Stelzengehen). Dem Jüngling werden Reiten, Fechten und Spiele, in welchen zwei Parteien gegeneinanderwirken, wie im Ballspiele, jene Gewandtheit im engeren Sinne geben, die, wie G. Baur bemerkt (a. a. O. S. 214), mit der Geistesgegenwart so innig zusammenhängt und den Körper befähigt, zu solchen Thätigkeiten schnell überzugehen, die durch unvorhergesehene Umstände gefordert werden. Sucht so der Jüngling seine Erholung schon in einer Sphäre, die dem berufsmäßigen Wirken des Mannes sich annähert und auf dasselbe vorbereitet, so soll dagegen die heranreifende Jungfrau ihre Erholung von geistigen Anstrengungen eben so in der eigentlich weiblichen Sphäre des häuslichen Lebens, in mancherlei Handarbeiten und in der Theilnahme an den wirthschaftlichen Geschäften finden. Es ist eine ganz unrichtige Maxime, Mädchen während ihres Schullebens von der Theilnahme an den häuslichen Geschäften ganz auszuschließen, angeblich um sie in der Erfüllung ihrer Pflichten für die Schule nicht zu stören. Man beraubt dadurch die Mädchen nur einer körperlichen und sittlichen Kräftigung, die für die Zwecke der Schule sehr heilsam werden könnte, und nur zu oft ist es weniger die Unklarheit der Ansicht als die verwerfliche Bequemlichkeit der Mütter, die sich nicht die Mühe geben wollen, die kleinen Hilfsleistungen in der Küche und Stube, im Garten und auf dem Hofe zu lehren und zu überwachen, durch welche sich jedes gutgeartete Mädchen so beglückt fühlt. Es ist daher verdienstlich, daß Julie Burow in ihrer Schrift „das Buch der Erziehung in Schule und Haus“ S. 170 f., diesem

Thema einen besondern Abschnitt gewidmet und darin gezeigt hat, welche häuslichen Beschäftigungen einem Schulmädchen sehr wohl übertragen werden können. Wenn wir so die körperliche Erholung von der Kräftigung einzelner Organe bis zur Uebung berufsmäßiger Thätigkeit aufsteigen sehen, so dürfen wir eine Art der leiblichen Erfrischung nicht übergehen, in der sich alle bisher genannten Vortheile vereinigen: die Fußreisen (s. d. Art.). Was über dieselben Schreber (a. a. O. S. 279) und G. Baur (a. a. O. S. 216) sagen, verdient durchaus Beachtung. Eine bedeutungsvolle Seite der Fußreise und schon des Spazierganges, wo er ohne pedantische Steifheit und mit Rücksicht auf das Wesen des jugendlichen Geistes geleistet wird, besteht darin, daß beide Gelegenheit darbieten, die Jugend zum aufmerksamen Beschauen der Werke Gottes anzuleiten, ihr Sinn und Achtung für die Mannigfaltigkeit der Natur, der menschlichen Bestrebungen und Zustände einzusflößen und sie vor jeder Beschränktheit zu bewahren, die im wunderbarsten Reichthume des Lebens immer nur die Belege für den eigenen einseitigen Gedankenkreis erkennt.

Aber hiermit haben wir bereits jenen dritten fundamentalen Gegensatz berührt, dessen Ausgleichung für die geistige Gesundheit des Menschen wesentlich nothwendig ist und unter den Erholungen, deren wir bedürfen, eine wichtige Rolle spielt. Dieser Gegensatz liegt ganz innerhalb des geistigen Lebens, es ist der Gegensatz zwischen der berufsmäßigen Arbeit, in welcher der Mensch für das Gemeinwohl wirkt, und zwischen der Muße, in welcher der Mensch sich selber und seiner eigenen Neigung lebt. Schon die Alten haben wohl gewußt, daß ein allzu geschäftiges Leben in beständiger Arbeit die Seele zu sclavischer Gesinnung niederdrücke. Und wenn die Sitte aller Völker Feste gefeiert hat, an welchen die Arbeit ruhte, weil es sich um etwas größeres handelte, so hat die christliche Sonntagsfeier dieser Idee der Muße die heiligste Berechtigung und den erhabensten Ausdruck verliehen. Einker bei sich selbst ist die Voraussetzung aller rechten Einker bei Gott und die Sabbathruhe die Bedingung jeder Sabbathstimmung. So wenig aber wie die Sabbathruhe in bloßer Unthätigkeit besteht, eben so wenig die Muße überhaupt, und viele werden es jenem Alten nachsprechen können, daß sie niemals weniger müßig seien, als wenn sie Muße haben. Freilich ist der Begriff der Arbeit und der Muße rein persönlich bestimmt, denn was der eine in dem Kreise seines Berufes als Arbeit ansieht, gewährt dem andern in seiner Mußezeit die erwünschte Befriedigung der Neigung und gereicht ihm eben darum zur Erholung. Auch kann gegenüber der einseitigen Beschäftigung, welche die Berufsarbeit fordert, die Muße dem allgemeinen Bildungsstreben dienen, durch welches eben jene Einseitigkeit ergänzt werden und die Anlagen unseres eignen Wesens ihre Entwicklung finden sollen. Nun ist freilich die höchste sittliche Aufgabe des Menschen in Beziehung auf diesen Gegensatz von Arbeit und Muße, daß er die Ausgleichung beider in jedem Augenblicke innerlich vollziehe, daß die Arbeit ihm in demselben Maße zur Muße, wie diese zur Arbeit werde, d. h. daß er immer mehr die Neigung mit der Selbstverleugnung vereinige; aber eben diese höchste, bis zu einem gewissen Grade immer ideale Forderung ist am wenigsten schon an die Jugend zu stellen, vielmehr festzuhalten, daß gerade in dieser Zeit die Thätigkeit der Neigung und die der äußern Pflicht um so mehr auch äußerlich ausgeglichen werden muß, je äußerlicher beide sich noch zu einander verhalten. In der Kindheit ist dieser Gegensatz noch gar nicht vorhanden. Das Kindesleben ist Spielleben, und das Kind bedarf der Erholung nach dieser Seite nicht, weil das Spiel eben die Indifferenz der Pflicht und Neigung ist. Im Spiele meint es das Kind ganz ernst mit seinen Zwecken, aber es wählt und wechselt diese Zwecke nur nach der Neigung. Mit dem Schulleben, mit dem Unterrichte überhaupt bekommt das Spiel eine andere Bedeutung für das Kind; es tritt in einen Gegensatz gegen die ernste Thätigkeit des Lernens. Dieser Gegensatz ist zuerst fast ganz an die äußern Unterschiede der Schule und des Hauses gebunden. Schulleben ist Arbeitsleben, Leben im Hause ist Spielleben. Aber so bleibt es nicht. Die äußere Differenz beider Sphären verringert sich mehr und mehr, denn auch in das häusliche Leben greift all-

mählich der Ernst der Arbeit und der Selbstverleugnung über. Desto deutlicher wird für das Bewußtsein der Unterschied solcher Thätigkeiten, die sich auf den Beruf beziehen, in denen daher der Zögling auf sich selbst und seine eigenthümlichen Triebe und Neigungen verzichten muß, und solcher Thätigkeiten, welche diesen Kampf der Selbstverleugnung nicht fordern. Je ernster die Anstrengung ist, die von jener ersten Art der Thätigkeit in Anspruch genommen wird, desto nothwendiger ist für die Jugend die Erholung in der freien, eigen gewählten Beschäftigung. Wollte man diese Nothwendigkeit etwa durch die Hinweisung darauf abschwächen, daß ja die Jugend noch nicht in das eigentliche Berufsleben eingeführt werde, so ist daran zu erinnern, daß auch die Vorbereitung auf den Beruf schon wirkliche Berufsarbeit ist, und daß die geforderte Selbstverleugnung der Jugend eben darum um so schwerer ist, weil ihr die sittliche Erhebung, welche das wirkliche Berufsleben darbietet, eben noch nicht zu Theil wird, weil sie also den Lohn für ihre Anstrengung noch viel zu sehr in der Ferne sieht. Je mehr freilich das sittliche Bewußtsein erstarkt, je mehr die Arbeit selbst zur Freude wird, desto mehr und desto sichtbarer wird auch die Muße in den Dienst der sittlichen Lebensaufgabe treten, aber auch diese höchste Ausgleichung beider Pole wird nur da wirklich eintreten, wo jedem Gliede des Gegensatzes seine Berechtigung zugestanden worden ist. Das pädagogische Interesse an dieser Ausgleichung von Arbeit und Muße scheint mehr ein negatives und darauf gerichtet zu sein, daß nur neben der geforderten Thätigkeit der Arbeit dem Zögling auch wirklich eine angemessene freie Zeit bleibe, in welcher er seiner Neigung leben könne; denn auf die wirkliche Freiheit von jedem äußern Zwange scheint alles hier anzukommen. In der That ist aber das positive Interesse an der Muße der Jugend gerade darum ein so großes, weil eben die Jugend den rechten Gebrauch der Freiheit noch nicht kennt. Der Erzieher wird also die Muße des Zöglings im Auge behalten und auf die Anwendung derselben sich immer einen gewissen Einfluß bewahren müssen. Er wird zunächst die Muße wie jede andere Art der Erholung einer bestimmten Ordnung unterwerfen, er wird sodann die Muße nicht zum Müßiggange werden lassen, und wird schließlich die individuellen Anlagen des Zöglings beobachten, um diejenigen Thätigkeiten anzuregen, welche jenen Anlagen entsprechen. Schon das Spiel (s. d. Art.) fordert eine solche Berücksichtigung der Individualität, welche darüber entscheiden muß, ob dem Kinde vornehmlich ruhige oder bewegte, einsame oder gesellige Spiele zu gestatten sind, ob ihm ein mannigfaltiger Spielstoff oder ein einfacher oder gar keiner zu gewähren ist. Für die Erfüllung der Mußestunden im Jünglingsalter ist es von Wichtigkeit, auf jene Verhältnisse gegenseitiger Ergänzung zu achten, in denen gewisse Geistesrichtungen zu stehen scheinen, z. B. Tonkunst und höhere Mathematik, wie in dem Leben Keplers und Galilei's sichtbar wird, oder das abstracte Studium der Sprachen und die Liebe zur Natur, wie bei den Philologen Gruter und Schneider und bei dem Mineralogen Werner wahrzunehmen ist. Auch der erwachende Sammeltrieb bei Knaben ist zu benützen und zu leiten, während es den Mädchen wohl ansteht und zu gönnen ist, wenn sie durch sorgsame Pflege von Blumen ihre Liebe zur Natur beweisen, wie man wohl gesagt hat, daß die Blumen in unserem Leben die weibliche Hand verrathen. Den ästhetischen Neigungen kann in größern Anstalten durch Gründung freier Vereine unter Leitung eines Lehrers auf sehr erspriessliche Weise entsprochen werden. Auch die Lectüre (s. d. Art.) und die geselligen Freuden fallen in das Gebiet dieser Art von Erholungen und bedürfen der umsichtigsten Leitung. Schließlich greift der Gegensatz zwischen geistigem und leiblichem Leben in das Verhältnis von Arbeit und Muße auf mannigfache Weise hinüber und die Erziehung hat in der Berücksichtigung aller dieser Verhältnisse nur darauf zu achten, daß eben jedem derselben Rechnung getragen werde.

Flaschar †.

Erkenntnisvermögen. Da aller Unterricht darin besteht, daß der Schüler durch den Lehrer zur Erkenntnis eines Gegenstandes gebracht wird, so muß jeder Lehrer, wenn er seinen Unterricht mit klarem Bewußtsein erteilen will, mit der Natur und den Gesetzen der Erkenntnis gründlich bekannt sein. Andererseits ist nicht

zu leugnen, daß ein fruchtbarer Unterricht viel dazu beitragen kann, die Gesetze und Methoden der Erkenntnis in ein klareres Licht zu stellen; wie ja die Praxis nicht bloß stets dazu dient, die Theorie zu bewähren, sondern oft auch dazu, die Theorie zu berichtigen oder zu erweitern. Da die Erkenntnislehre und die Unterrichtskunst in lebendiger Wechselwirkung mit einander stehen, so ist es zu erklären, daß bedeutende Psychologen, wie Herbart und Beneke, eben so sehr auf die Entwicklung der Pädagogik und insbesondere auf die Entwicklung der Unterrichtskunst eingewirkt, als umgekehrt bedeutende Pädagogen, wie Comenius und Pestalozzi, zur Aufstellung psychologischer Bestimmungen, z. B. des so wichtigen Begriffs der Anschauung wesentlich beigetragen haben. Auf diese Wechselwirkung zwischen der psychologischen Natur der Erkenntnis und der Unterrichtskunst wird daher auch in den folgenden Erörterungen möglichst Rücksicht genommen werden, um für dieselben auch das Interesse der praktischen Pädagogen zu gewinnen.

1) Von dem allgemeinen Wesen der Erkenntnis. Um nun vor allem einen deutlichen Begriff von der Erkenntnis zu gewinnen, erscheint es erforderlich, die Erkenntnis, die doch jedenfalls eine Thätigkeit des Geistes ist, mit den andern Geistes-thätigkeiten zu vergleichen und ihren Unterschied von denselben klar und deutlich hervorzuheben. Bekanntlich pflegt man drei Hauptthätigkeiten des Geistes zu unterscheiden, Erkenntnis, Willen und Gefühl. Selbst Hegel, dessen Psychologie von einer Zweitheilung ausgeht, ist doch schließlich genöthigt, auf diese Dreitheilung zurückzugreifen. Zunächst unterscheidet er freilich nur den theoretischen und den praktischen Geist, oder die Erkenntnis und den Willen. Aber wie nun mit dem Gefühl? Es wird ein theoretisches und ein praktisches Gefühl unterschieden, von welchen jenes zur Erkenntnis, dieses zum Willen gerechnet wird. Ist da nicht klar, daß das Gefühl selbst doch etwas ist, welches weder bloß theoretisch noch bloß praktisch, weder bloß Erkenntnis noch bloß Wille, sondern ein drittes ist, welches von jenen beiden bestimmt sich unterscheidet? Im weiteren Verlauf der Hegel'schen Philosophie zeigt sich denn auch, daß sie der geistigen Potenz des Gefühls, besonders in der Form des Gemüths nicht entbehren kann, man denke nur an seine Theorie der Musik, sowie an die der lyrischen Poesie.

Die meisten anderen der in der neueren Zeit Epoche machenden Philosophien, wie vor allen die Kant'sche unterscheiden gleich von Haus aus das Erkenntnis-, das Begehrungs- und das Gefühlsvermögen. Wenn wir uns nun hier an diese Unterscheidung halten, so müssen wir im voraus bemerken, daß sie zu einer todten Abstraction wird und z. B. auch auf den Unterricht angewandt tödtend einwirken muß, wenn nicht ebenso sehr auch die Einheit dieser Unterschiede und die lebendige Wechselwirkung der Geistes-thätigkeiten auf einander festgehalten wird. Ein fruchtbarer Unterricht kann uns am besten von der lebendigen Einheit und gleichzeitigen Wirksamkeit der drei Geisteskräfte überzeugen. Denn wenn der Unterricht zunächst auch vorzugsweise auf die Erkenntnis des Schülers berechnet ist, so wird er doch in demselben Maße todt und unfruchtbar, in welchem er das Gefühl und den Willen unberührt läßt, und hinterläßt für diesen Fall in der Seele des Schülers ein todttes Wissen und Gedächtniswerk, welches für die Bildung und Erziehung nur einen sehr zweifelhaften Werth hat. Ein lebendiger Unterricht ergreift allerdings zuerst die Erkenntnis des Schülers und setzt den Verstand und die Urtheilskraft desselben in Bewegung; aber je gründlicher dieses geschieht, desto lebendiger wird auch das Gefühl angefeuert und der Wille gekräftigt.

Unterricht und Erziehung sind nicht, wie so häufig noch behauptet wird, zwei ganz gesonderte Gebiete, als würde der Unterricht nur auf die Erkenntnis, die Erziehung nur auf den Willen und das Gefühl sich beziehen, vielmehr wirkt der gute Unterricht immer auch disciplinirend und erziehend. Kann man sich davon im Unterrichte praktisch überzeugen, so folgt es ebenso auch aus der Natur der Sache: wenn auch von den drei Grundthätigkeiten der Seele immer eine gleichsam die tonangebende ist, so sind sie doch so untrennbar mit einander verbunden, daß jede derselben stets die beiden anderen als lebendige Momente in sich hält und zu ihren Zwecken verwendet und daß die Dreifaltigkeit der menschlichen Seele, des Erkennens, des Wollens und des Fühlens, in der

That eine lebendige Dreieinigkeit ist. Man findet in der ganzen Natur kein Verhältniß und keine Existenz, welche mit dieser wunderbaren Trichotomie des inneren Seelenlebens verglichen werden könnte. Das einfache Sonnenlicht unterscheidet sich, wenn es von einem Prisma gebrochen wird, in bestimmte Farben, die, obgleich sie alle zum Lichte gehören, doch stets außer und neben einander liegen; aber der Geist unterscheidet sich in Erkenntnis, Wille und Gefühl, die nicht neben einander liegen, auch nicht nach einander folgen, überhaupt nicht außer einander, sondern in einander sind, so daß die erkennende Seele stets auch wollend und fühlend sich verhält und so auch in den beiden anderen Fällen. Andererseits gehen in einem chemischen Proceß die beiden Stoffe, welche in den Proceß eintreten, zu einem einfachen Producte zusammen, in welchem sich die specifischen Unterschiede aufgezehrt haben; dagegen bleiben in dem menschlichen Seelenleben, so einfach es ist, die drei Unterschiede doch eben so sehr auch erhalten, und wenn ich mich z. B. auch wesentlich erkennend verhalte, so wirkt doch auch der Wille mit bei dem Erkennen und ebenso das Gefühl. Jeder, der seine innere Seelenthätigkeit aufmerksam beobachtet, wird finden, daß er niemals etwas erkennen kann, ohne zugleich fort und fort erkennen zu wollen, d. h. ohne sich fort und fort dazu zu bestimmen, sich auf den Gegenstand der Erkenntnis zu richten und nicht davon abzulassen. Die Lehrer werden täglich darauf hingewiesen, welche unendlich wichtige und schlechterdings unentbehrliche Potenz der Wille in allem Unterrichte bildet, obgleich es bei demselben doch zunächst nur auf die Erkenntnis einer Sache abgesehen ist. Denn die Grundbedingungen für alles gedeihliche Lernen sind Aufmerksamkeit und Fleiß der Schüler; aber beide Eigenschaften sind Wirkungen des Willens und die Aufmerksamkeit insbesondere ist der im Erkennen wirkende Wille, nämlich die selbstthätige Richtung des Ich auf einen bestimmten Gegenstand und die Abweisung aller anderen Gegenstände, die sich sonst noch in das Bewußtsein hereindrängen möchten.

Aber auch das Gefühl in irgend einer seiner reichen Bestimmtheiten ist in jeder Erkenntnis gegenwärtig und wirksam. Je lebendiger das Interesse ist, das ich an dem Gegenstande der Erkenntnis nehme, desto fruchtbarer ist die Erkenntnis, und je mehr sich dieses Interesse zur Freude oder gar zum Enthusiasmus steigert, desto mächtiger schreitet die Erkenntnis fort; aber Interesse, Freude, Enthusiasmus und ähnliche Seelenzustände sind Gefühle. Umgekehrt aber kann jede Erkenntnis gehemmt oder ganz aufgehoben werden, wenn das die Erkenntnis begleitende Gefühl der Seele ein widerstrebendes und unfreies ist. Es gehört mit zur Kunst des Unterrichts, demselben eine solche Form zu geben, daß er nicht bloß den Verstand, sondern auch das Gefühl anspricht. Ein Lehrer, der keine Lust und Liebe zur Sache hervorbringt, der drischt so zu sagen leeres Stroh, und mag er durch Strenge und Ausdauer dem Schüler mancherlei Kenntnisse beibringen, so schadet er doch dadurch seiner Bildung mehr, als er ihr hilft; denn dasjenige kann für den Menschen kein wirkliches Lebenselement werden, was er nicht mit freiem Gefühl aufnimmt. Namentlich ist es bei dem Unterrichte, der es mit den höchsten Gegenständen zu thun hat, z. B. bei dem Religionsunterricht von der größten Wichtigkeit, daß neben der Erkenntnis das Gefühl erregt wird. Es ließe sich ebenso sehr aus der Erfahrung nachweisen, daß auch in jedem Willensact die Erkenntnis und das Gefühl als lebendige Factoren mitwirken und endlich auch jedes lebendige Gefühl z. B. das Gefühl der Liebe die Erkenntnis des Gegenstandes, der geliebt wird, theils voraussetzt, theils erstrebt und daß auch das Wollen in der Liebe gegenwärtig und wirksam ist, wenigstens das Wohlwollen, d. h. das Wollen alles Guten für den Gegenstand meiner Liebe.

Aber so untrennbar diese drei Thätigkeiten des Erkennens, des Wollens und des Fühlens von einander sind, so bestimmt unterscheiden sie sich auch von einander und der Begriff einer jeden derselben wird gerade durch die Merkmale bestimmt, durch welche sie sich von den beiden andern unterscheidet. Hier kommt es uns zunächst nur darauf an, den Begriff der Erkenntnis zu bestimmen. Die deutsche Sprache, die sich namentlich auch in ihren psychologischen Bestimmungen als eine der tiefsinnigsten Sprachen bewährt, unterscheidet in der menschlichen Seele zunächst Geist und Gemüth und versteht unter dem

Geist die Erkenntnis- und Willensacte und ihre Resultate, während das Gemüth die Welt der Gefühle bezeichnet. Dieser Gegensatz ist scharf und wohlbegründet, denn das Gefühl ist von der Erkenntnis und von dem Willen dadurch aufs bestimmteste unterschieden, daß es das rein subjective Leben oder auch die subjective Stimmung der menschlichen Seele ist, während das Ich sowohl in der Erkenntnis als in dem Willen sich auf ein bestimmtes Object bezieht. Vergleichen wir das Gefühl insbesondere mit der Erkenntnis, so tritt in jeder Form der Erkenntnis, heiße sie Anschauung oder Vorstellung oder selbstbewußtes Denken, eine nothwendige Unterscheidung ein zwischen dem Ich, welches anschaut, vorstellt und denkt, und zwischen dem bestimmten Object, welches angeschaut, vorgestellt oder gedacht wird; in dem Gefühl aber ist dieser Unterschied zwischen dem Ich und dem Object entweder noch gar nicht herausgestellt oder wieder ausgelöscht und der Inhalt, den das Gefühl allerdings auch in sich hat, ist trennungslos mit dem Inneren als solchem verwoben. Zwar können die Gefühle auch durch äußere Objecte entzündet werden und auf äußere Objecte sich beziehen; aber Gefühle heißen sie nicht in Bezug auf diese Objecte, sondern losgelöst von diesen, als Zustände und Bewegungen der Seele in sich selbst, als subjective Erregungen und Stimmungen. Das Gefühl der Freude z. B. kann bewirkt sein durch einen Gegenstand und kann sich fortwährend nähren durch diesen Gegenstand; aber die Freude selbst ist die von dem Gegenstande abgelöste subjective Harmonie der Seele mit sich selbst, und was an ihr gegenständlich ist, das fällt schon in das Gebiet der Erkenntnis und des Willens und ist durch diese Thätigkeiten vermittelt. Wie in der Saite eines Instruments durch Berührung mit einem äußeren Körper ein Ton erzeugt wird, so erzeugt sich auch in der menschlichen Seele ein Gefühl, wenn sie erkennend oder wollend und handelnd mit einem Objecte in Berührung kommt, aber wie der Ton doch auch etwas für sich ist, eine eigenthümliche, die Innerlichkeit des Körpers offenbarende und sich auch nach außen mittheilende Erscheinung an dem Körper der Saite, so ist auch das Gefühl etwas für sich, eine Offenbarung der Innerlichkeit des Seelenlebens, die zum Vorschein kommt, wenn die Seele etwas erkennt oder will oder wenn sie handelt. Wenn die Gefühle auch wohl in den meisten Fällen durch Erkenntnis- und Willensacte erregt werden, so können sie sich ja auch bekanntlich zu einer solchen Herrschaft in der Seele aufschwingen, daß sie alle Erkenntnis- und Willensacte zu ihrem Dienste verwenden und so ihr Fürsichsein mächtig documentiren. Wenn z. B. das Gefühl der Liebe in der menschlichen Seele rege ist, so muß ihm alles dienen, was der Mensch sonst noch ist und hat und thut. Der höchste Grad der Gefühlsthätigkeit — die Leidenschaft — nimmt alle Acte des Erkennens und des Wollens gefangen.

Während nun die Erkenntnis und der Wille darin mit einander übereinstimmen und von dem Gefühle sich unterscheiden, daß in beiden das Ich sich von einem Objecte unterscheidet, wogegen im Gefühl der Inhalt in dem Ich aufgeht, so unterscheiden sich nun weiter die Erkenntnis und der Wille durch die Richtung von einander, nach welcher das Subject mit dem Object in Gemeinschaft tritt und sich vermittelt. Der Erkenntnisproceß ist eine Bewegung von dem Aeußerlichen zum Innerlichen, ein Uebersetzen des Objectiven in die Sphäre des subjectiven Bewußtseins; dagegen besteht das Wollen und Handeln gerade umgekehrt aus einem Uebersetzen dessen, was im subjectiven Bewußtsein lebt, in das objective Dasein.

Der Ausgangspunct im Wollen ist eine Bestimmung des Selbstbewußtseins mit der Tendenz, diese Bestimmung ins äußere Dasein überzusetzen, also ein Entschluß, ein Vorsatz, ein Zweck oder wie man den Anfang des Wollens sonst nennen mag; die Richtung des Wollens geht von innen nach außen und besteht in der Thätigkeit, ein äußerliches Object so umzugestalten, daß mein innerlicher Vorsatz darin realisirt erscheint und das Ziel des Wollens ist eben das von meiner Subjectivität losgelöste Werk, welches ein Ausdruck meines inneren Zweckes ist. Der Ausgangspunct des Erkennens dagegen ist ein Object, welches ich von meinem Ich getrennt und unterschieden weiß; die Thätigkeit des Erkennens selbst ist ein Aufnehmen des Objects nach seinen

wesentlichen Bestimmungen in das Bewußtsein und das Ziel des Erkennens ist die lebendige Gegenwart des Objects im Bewußtsein, dessen Eigenthum es durch die Erkenntnis geworden ist. Das Erkennen und das Wollen können sich auf ein und dasselbe Object beziehen und in diesem Falle tritt der Unterschied beider Thätigkeiten am schärfsten hervor. Die Erkenntnis oder die theoretische Thätigkeit bringt nämlich an dem Objecte, auf welches sie sich bezieht, keinerlei Veränderung hervor, sondern nimmt es, wie es ist, nach seinen wesentlichen Bestimmungen auf und macht es zu einem Eigenthum des Bewußtseins. Der Wille oder die praktische Thätigkeit dagegen bringt an dem Objecte, auf welches er sich bezieht, Veränderungen hervor, durch die das Object den Zwecken des wollenden Subjects gemäß umgestaltet und verwandt wird. Das uns am nächsten liegende Beispiel von diesen entgegengesetzten und doch sich gegenseitig bedingenden Thätigkeiten bietet das Verhältnis dar, in welchem der Lehrer zu dem Schüler steht. Das Gedeihen des Unterrichts und der Erziehung ist offenbar mit davon abhängig, daß der Lehrer seinen Zögling kennt. Er wird sich daher in jeder Weise bemühen, ihn kennen zu lernen; das geschieht aber dadurch, daß er ihn beobachtet, wie er ist, nach seinen Eigenschaften und Anlagen, nach seinen Tugenden und Fehlern, daß er also nichts von seinem! Eigenen hinzuthut, sondern sich nur ein deutliches Bewußtsein von dem objectiven Wesen des Schülers und seiner Bestimmung macht. Diese Thätigkeit ist die Erkenntnis und sie ist vollendet, wenn die subjective Erkenntnis des Lehrers mit dem objectiven Wesen des Schülers vollständig übereinstimmt. Verhalte ich mich aber praktisch zu meinem Zöglinge, so wirke ich auf ihn ein, wandle ihn um und entwickele ihn von Stufe zu Stufe, so daß die praktische Einwirkung auf ihn in der That eine fortwährende Veränderung desselben ist. Die praktische Veränderung des Zöglings ist eine unvernünftige, wenn ich etwas anderes aus ihm machen will, als wozu er seiner Natur nach bestimmt ist — insofern hängt also die rechte Praxis von der Erkenntnis seiner Natur ab; aber eine Veränderung des Objects bleibt das praktische Thun, mag es vernünftig oder unvernünftig sein.

Das eigentliche Wesen der Erkenntnis besteht also darin, daß die Natur der Sache selbst, auf welche die Erkenntnis sich bezieht, in das Bewußtsein aufgenommen wird, so daß ich auf die Übereinstimmung meiner subjectiven Vorstellung mit dem nicht bloß in meinem Kopfe vorhandenen Wesen des vorgestellten Objects mich verlassen kann. Diese Übereinstimmung ist ein Hauptmerkmal des Begriffs der Erkenntnis; in ihr besteht die Objectivität, die Wahrheit der Erkenntnis. Wenn freilich oft der wahren Erkenntnis eine falsche gegenübergestellt wird, so beruht das auf der Unterscheidung eines doppelten Begriffs von Erkenntnis, eines weiteren und eines engeren. Erkenntnis im weiteren Sinn kann jede Vorstellung heißen, welche auf objective Wahrheit Anspruch macht; Erkenntnis im engeren Sinn ist nur in dem Maße vorhanden, als dieser Anspruch erfüllt wird, als die Eigenschaften des Objects vollständig und unverändert ins Bewußtsein aufgenommen werden. Des Mathematikers Lehrsätze über Eigenschaften und Gesetze des Kreises sind nur dann wirkliche Erkenntnis, Erkenntnis im engeren Sinn, wenn sie die objective, von aller menschlichen Meinung unabhängige Natur des Kreises aussprechen. Des Grammatikers Regeln sind nur dann solche Erkenntnis, wenn sie die wirklichen, nicht nur in seinem Kopfe existirenden Gesetze der Sprache ausdrücken. Versuchen wir aber auf Grund dieses allgemeinen Begriffs das Wesen der Erkenntnis näher zu bestimmen, so führt uns dies sofort zu den verschiedenen Formen der Erkenntnis.

2) Von den verschiedenen Formen der Erkenntnis. Kehren wir noch einmal zurück zu unserer Unterscheidung eines doppelten Begriffs von Erkenntnis, eines weiteren und eines engeren. Zur Erkenntnis im weiteren Sinn gehören alle diejenigen Formen unseres Bewußtseins, welche weder dem Willen noch dem Gefühl zuzuschreiben sind; in wie weit dieselben aber wirkliche Erkenntnis, Erkenntnis im engeren Sinne liefern, ist eine andere Frage. Constatiren wir also zunächst die verschiedenen Formen, in welchen die Natur der Objecte — ob nun getreu, oder nicht getreu — in unserem

Bewußtsein sich abbildet, die Formen der Erkenntnis in diesem weiteren Sinn. Drei Grundformen der Erkenntnis werden meist unterschieden: Anschauung, Vorstellung, Begriff; nur wird Inhalt und Umfang dieser Bestimmungen, sowie ihr gegenseitiges Verhältnis von den Psychologen verschieden bestimmt. Am bestimmtesten setzt Kant Anschauung und Begriff einander gegenüber und subsumirt beide unter den Begriff der Vorstellung, als Arten unter die nächsthöhere Gattung, daselbe findet sich bei Schopenhauer, wenn dieser zwischen anschaulichen und abstracten Vorstellungen unterscheidet; Hegel dagegen betrachtet Anschauung, Vorstellung, Begriff als drei verschiedene Bestimmungen, von denen die eine naturgemäß aus der andern sich entwickelt. Kant erläutert die Bedeutung dieser Formen unter anderem durch folgendes Beispiel: „Sieht ein Wilder ein Haus in der Ferne, dessen Gebrauch er nicht kennt, so hat er zwar eben daselbe Object, wie ein anderer, der es bestimmt als eine für Menschen eingerichtete Wohnung kennt, in der Vorstellung vor sich; aber der Form nach ist diese Erkenntnis eines und desselben Objects in beiden verschieden. Bei dem einen ist es bloße Anschauung, bei dem anderen Anschauung und Begriff.“ Legen wir die Kant'sche Auffassung zu Grunde und suchen wir sie zunächst genauer zu präcisiren. Bei den Anschauungen verhalte ich mich receptiv, sie werden mir ohne mein Zuthun gegeben; bei den Begriffen verhalte ich mich spontan, sie werden durch meine Selbstthätigkeit gedacht. Meine Anschauungen, d. h. also diejenigen meiner Vorstellungen, welche ich als ohne mein Zuthun gegeben in mir ausfinde, zerfallen in zwei Classen, in äußere und innere: die ersteren beziehen sich auf sinnlich wahrnehmbare Gegenstände, ihr Stoff ist die Sinnesempfindung, ihre Form der Raum, das Außereinander; die letzteren beziehen sich auf mein eigenes Ich als den Gegenstand des „inneren Sinnes“, ihr Stoff ist auch eine Empfindung, herrührend von der Einwirkung des Ich auf den inneren Sinn, ihre Form ist die Zeit, denn all meine eigenen Zustände, die ich wahrnehme, sind nacheinander. Da aber auch meine äußeren Anschauungen als meine Vorstellungen zu meinen Zuständen gehören, so ergiebt sich mittelbar auch als Form dieser — neben deren eigenthümlicher Form, dem Raum — noch die Zeit. Bisher war von den empirischen Anschauungen die Rede, welche auf einen gegebenen Gegenstand des äußeren oder inneren Sinnes sich beziehen und den Empfindungsstoff als Element in sich haben; wird aber die Form für sich angeschaut, so entstehen die reinen Anschauungen des Raumes und der Zeit, die in Begriffe gefaßt werden können, aber an sich noch keine Begriffe sind. Also Anschauungen sind alle diejenigen Vorstellungen, welche meiner Receptivität, und zwar in räumlicher, bezw. zeitlicher Form sich aufdrängen; die empirischen Anschauungen (an welche gewöhnlich gedacht wird, wenn von Anschauungen die Rede ist) sind Einzelvorstellungen, theils Vorstellungen einzelner äußerer Gegenstände, theils Vorstellungen einzelner innerer Vorgänge, die reinen Anschauungen sind Vorstellungen der Form, welche all diesen Einzelvorstellungen nothwendig anhaftet; Begriffe dagegen sind diejenigen Vorstellungen, welche durch meine Spontaneität producirt werden, als das den Einzelvorstellungen gemeinsame, unsinnliche Allgemeine. Eine Erkenntnis nun aber liefern nach Kant weder die Anschauungen noch die Begriffe für sich, sondern nur eine Verbindung beider; „Begriffe ohne Anschauungen sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind.“

Was wären also die Formen der Erkenntnis in dem oben präcisirten weiteren Sinn?

Die erste wäre die Anschauung; zunächst die äußere Anschauung. Diese bezieht sich immer auf einzelne, in diesem Augenblick innerhalb meines Gesichtskreises liegende, den Sinnen zugängliche Gegenstände, ein Licht, ein Haus, eine Blume, einen Baum, einen Menschen u. dgl.; genau genommen nur auf diejenige Seite jedes einzelnen Gegenstands, dieses Hauses, dieses Baumes, dieses Menschen, welche gerade jetzt den Sinnen zugänglich ist. Äußere Anschauungen sind diejenigen Bilder räumlicher Gegenstände, welche — nach der gewöhnlichen Auffassung wenigstens — ohne Zuthun

einer geistigen Thätigkeit durch den physiologischen Apparat der Sinneswerkzeuge geliefert, also einfach gegeben werden. Diese äußeren Anschauungen kann man auch Anschauungen im engeren Sinn, oder Wahrnehmungen heißen. Grundlage dieser Anschauungen sind die Sinnesempfindungen (Empfindungen der Farben, des Tons, der Schwere, der Dichtigkeit u. s. w.), genau genommen allerdings nur die des Gesichtsinns, vielfach unterstützt von denen des Tastsinns. Auf Grundlage der anderen entstehen keine wirklichen Bilder äußerer Gegenstände.

Was ist nun aber die innere Anschauung? Sie bezieht sich natürlich nicht auf von mir verschiedene Gegenstände, sondern auf das eigene Selbst mit seinem ganzen Inhalt: sie ist Selbstanschauung. Dahin würden auch all' meine Gefühle und Willensacte gehören; sie wären Gegenstände innerer Anschauung, sobald sie — ohne eigentliches Begriffe anwendendes und Begriffe bildendes Nachdenken — meinem Bewußtsein sich aufdrängten. Und in der That, auch meine eigenen Willensacte und meine eigenen Gefühle sind Gegenstände meiner Wahrnehmung, meiner Erkenntnis. Doch pflegt man, wenn von der inneren Anschauung als einer Form der Erkenntnis die Rede ist, zunächst an denjenigen Inhalt des eigenen Selbst zu denken, der — im Unterschied von den Gefühlen und Willensacten — irgendwie, wenn auch nur mittelbar, Anspruch darauf erhebt, Abbild äußerer Gegenstände und Vorgänge zu sein. Es giebt eine bewunderungswürdige Kraft der menschlichen Seele, das ist die Einbildungskraft; sie vermag die Dinge, welche im äußeren Raum der Natur mit den Augen gesehen wurden, als congruente Bilder im inneren Raum des Bewußtseins aufzubewahren, so daß sie zu jeder Zeit reproducirt werden können. Die Einbildungskraft ist ein Theil des Erkenntnisvermögens, nämlich derjenige Theil, durch welchen Bilder geschaffen werden, die den Bildern der äußeren Anschauung congruent sind. Sehe ich mir ein Haus wiederholt und sorgfältig an, so schaffe ich mir im Innern ein dem Hause gleiches Bild, und wenn ich ein geübter Maler wäre, so könnte ich dieses Bild mit allen seinen Gestalten, Verhältnissen und Farben auf Papier oder Leinwand malen und würde so eine der ursprünglichen Gestalt völlig gleiche Gestalt gewinnen. Aber die Einbildungskraft wirkt noch mehr, indem sie das von mehreren einzelnen Seiten beobachtete Einzelne zu einem in sich geschlossenen Gesamtbilde, welches alle Seiten in ihrer naturgemäßen Verbindung wiedergiebt, zusammenfaßt. Von einem Hause sehe ich mit den sinnlichen Augen immer nur eine Seite, aber indem ich eine nach der anderen mir ansehe und congruente Bilder in meinem Innern davon gewinne, so setze ich dann unwillkürlich alle einzelnen Seiten zu einem Totalbilde zusammen. Hat nicht jeder ein Totalbild in sich von seiner Wohnstube, ja von seinem Wohnhause und vielen anderen Dingen, die er oft und genau beobachtet hat? Und doch kann er die meisten von diesen Gegenständen mittelst der Sinne nicht mit einem Male übersehen, sondern nur einzelne Seiten und auch diese immer nur von einem einzigen Gesichtspuncte. Noch nach einer anderen Seite geht die Einbildungskraft über den Rahmen der äußeren Anschauung hinaus. Sie reproducirt auch diejenigen Sinnesempfindungen, welche zur Grundlage eines Anschauungsbildes nicht ausreichten, z. B. Töne, ja die Verbindung letzterer zu einer Melodie, die ich noch lange nachher auswendig singen und spielen kann u. s. w. Diese inneren Anschauungen, wie die Einbildungskraft sie reproducirt und aus dem Schätze des Gedächtnisses sie hervorholt, kann man auch Vorstellungen im engeren Sinn heißen, während Vorstellung im weiteren Sinn der Gesamtname bleiben mag, welcher allen Thatfachen des erkennenden Bewußtseins beigelegt wird. Genauer noch wären diejenigen inneren Anschauungen, welche bis jetzt besprochen wurden, Einzelvorstellungen im engeren Sinn, während Einzelvorstellungen im weiteren Sinn sowohl die äußeren als die inneren Anschauungen sind, wie sie bis jetzt unserer Betrachtung vorlagen.

Während nun aber die äußeren Anschauungen, die Wahrnehmungen, alle Einzelvorstellungen sind, so giebt es unter den inneren Anschauungen, den Vorstellungen im engeren Sinn, auch solche, welche die Psychologie als allgemeine Vorstellungen

bezeichnet und denen dieser Name in Ermangelung eines anderen auch dann reservirt werden muß, wenn man, wie wir, Vorstellung als das höhere, Anschauung und Begriff unter sich befassende, Genus betrachtet. Wer viele Gegenstände sieht, die ihm als Bäume bezeichnet werden, dem fließen — ohne geistige Thätigkeit von seiner Seite — ganz von selbst die Einzelbilder zu einem Gesamtbild zusammen, welches in verschwommenen Umrissen das Gemeinsame der Einzelbilder enthält; und wenn er — wenn auch vielleicht noch undeutlich — einen Gegenstand sieht, der diesem Gesamtbilde entspricht, so wird er geneigt sein, denselben für einen Baum zu halten. Wenn ein heranwachsender Jüngling mehrere Menschen kennen lernt, die er als liebenswürdig loben hört, so bildet sich in ihm instinctiv ein allgemeines Bild von derjenigen Art des Benehmens, welche dieses Lob verdient, er wird ähnlich sich Benehmende ebenso prädiciren. Die allgemeine Vorstellung bildet den Übergang von der Anschauung zum Begriff. Erstere, wie wir als äußere und innere Anschauung sie bis jetzt kennen lernten, ist immer Einzelvorstellung, letzterer enthält immer ein Allgemeines, das mehreren Einzelnen gemeinsam ist; erstere drängt sich ohne absichtliches Nachdenken von selbst auf, letzterer ist ein Product der Reflexion, welche das Einzelne unter einander vergleicht, um dessen Gemeinsames hervorzuheben. In der ersten Beziehung steht die allgemeine Vorstellung auf Seiten des Begriffs, in der zweiten auf Seiten der Anschauung. Fassen wir unter letzterem Begriff all' den Inhalt des erkennenden Bewußtseins, alle die Vorstellungen zusammen, welche abgesehen von denkender Reflexion gegeben sind, so ist die sogenannte allgemeine Vorstellung diejenige Form der Anschauung, welche dem Begriff am nächsten steht.

Was unter dem Begriff als zweiter Form der Erkenntnis zu verstehen ist, geht schon aus dem Bisherigen hervor. Er ist die klar und deutlich gedachte Vorstellung des Allgemeinen, welches einer Reihe von Individuen gemeinsam ist und wodurch dieselben von anderen Individuen sich unterscheiden. Wo gar keine Thätigkeit des klaren und deutlichen Denkens ist, wo nur das Gemeinsame der Einzelvorstellungen mit Verwischung der individuellen Unterschiede zusammenfließt, da ist eine allgemeine Vorstellung, noch kein Begriff. Bei letzterem kann natürlich die Klarheit und Deutlichkeit des Denkens in höherem oder niedrigerem Grade vorhanden sein, wodurch er selbst mehr oder weniger klar und deutlich wird. Klar ist der Begriff, wenn er gegen andere Begriffe derselben Gattung scharf abgegrenzt ist, wenn z. B. der Begriff des Kreises so bestimmt wird, daß er nicht mit dem der Ellipse verwechselt werden kann, also nicht bloß als eine auf derselben Ebene in sich zurückkehrende krumme Linie. Schwierig ist deshalb eine klare Begriffsbestimmung bei allem Lebendigen, da die Grenzen vielfach in einander fließen, wie z. B. beim Begriff des Thiers im Unterschied von dem der Pflanze, vor allem auch, wie auch vorliegende Arbeit zeigt, bei den Formen des Seelenlebens. Deutlich dagegen ist der Begriff, wenn die Merkmale, welche seinen Inhalt bilden und von allen unter seinen Umfang fallenden Individuen gelten, genau angegeben werden, wenn z. B. in der Psychologie das Gefühl nicht bloß als das definirt wird, was weder Erkenntnis noch Wille ist (dies wäre zur Klarheit des Begriffs hinreichend), sondern das Gefühl selbst in seine Merkmale aufgelöst wird. Einfache Vorstellungen, welche keine Mehrheit von Theilvorstellungen in sich enthalten, können klar von anderen unterschieden sein (wie z. B. die Vorstellung einer bestimmten Farbe), allein es fehlt ihnen die Deutlichkeit, weshalb sie streng genommen nie Begriffe genannt werden können. Ein Begriff läßt sich definiren durch Aufzählung seiner wesentlichen Merkmale, das Wort, welches ihn bezeichnet (und ohne Wort hat man keinen Begriff), läßt durch andere Wörter sich erklären.

Dies die Formen der Erkenntnis in dem oben präcisirten weiteren Sinn. In wiefern liefern sie aber wirkliche Erkenntnis, Erkenntnis im engeren Sinn, in wiefern bilden sie die Natur äußerer Objecte getreu in unserem Bewußtsein ab? Dies ist bekanntlich eine der unstrittensten philosophischen Fragen. Irgendwie muß solche Erkenntnis möglich sein, das verlangen Vernunft und Gewissen;

ihre absolute Unmöglichkeit behaupten, das hieße einen geistigen Selbstmord begehen, was doch im Grunde niemand will. Mag auch die populäre Anschauung von der Möglichkeit einer solchen Erkenntnis philosophisch die größten Umgestaltungen sich gefallen lassen müssen — man denke an Kant, Schopenhauer, Helmholtz, Lotze — so wird sie doch gegen allen Skepticismus soweit sich rechtfertigen lassen, als sie für die wirklichen Lebensinteressen des Menschen von Bedeutung ist. Welchen Antheil haben nun die einzelnen Erkenntnisformen an der Bildung wirklicher Erkenntnis? Hier wird der Kant'sche Satz Recht behalten: „Anschauungen ohne Begriffe sind blind, Begriffe ohne Anschauungen sind leer“, nur beide zusammen liefern wirkliche Erkenntnis. Hier ist nun sofort zu bemerken, daß wir zwar für die abstracte Betrachtung beide Erkenntnisformen scheiden mußten, daß aber in concreto, im Bewußtsein des wirklichen Menschen, die beiden immer in und mit einander vorkommen. Das Kind allerdings hat in der ersten Zeit nur Anschauungen; es hat zunächst äußere Anschauungen, Anschauungen des Gesichtsinns, welche es zu Bewegungen, zum Tasten, Greifen bestimmen; es bekommt bald innere Anschauungen, Vorstellungen im engeren Sinn, auf Grund seiner Erinnerung ahnt es bei äußeren Gegenständen, z. B. bei Nahrungsmitteln, sofort deren Zweck und Bestimmung; wie frühe die Einzelvorstellungen zu allgemeinen Vorstellungen zusammenfließen, läßt sich nicht bestimmen, dann sind sie jedenfalls da, wann es die Bedeutung eines Wortes ahnt und ähnliche Gegenstände mit diesem Wort benennt. Aber verhältnismäßig erst spät — mit und nach dem Sprechen — entwickelt sich das eigentliche Denken und mit ihm kommen Begriffe ins menschliche Bewußtsein. Der erwachsene Mensch nun aber, der soweit sich entwickelt hat, wird bei allen Anschauungen, die sich ihm aufdrängen — wenn sie nicht ganz flüchtig am unaufmerksamen Sinn vorüberziehen — sofort einen Begriff parat haben, den er auf sie anwendet, ein Wort, mit dem er sie benennt, er wird wissen, daß es ein Haus, ein Baum, ein Mensch ist, was er jetzt gerade sieht. Sieht man von den Eigennamen ab, welche — nicht an sich, aber für unser Bewußtsein — sinnlose unarticulirte Laute sind, so bezeichnen alle Wörter der Sprache allgemeine Vorstellungen; die Einzelvorstellungen werden unter die allgemeinen Vorstellungen subsumirt, indem man deren Gegenstände, die Individuen, mit den entsprechenden Wörtern benennt. Mit Ausnahme der einfachen Vorstellungen (von einfachen Farben, Tönen u. dgl.) sind nun all diese allgemeinen Vorstellungen fähig, klar und deutlich gedacht, d. h. zu Begriffen erhoben zu werden; und da sie alle schon klar und deutlich gedacht worden sind, so kann man sie, objectiv betrachtet, Begriffe heißen. Subjectiv betrachtet wird sich aber sagen lassen, daß die Masse der Menschen in der Mehrzahl der Wörter ihrer Sprache, welche an sich Begriffe bezeichnen, nur allgemeine Vorstellungen hat, weil dieselben nicht klar und deutlich gedacht werden, vielmehr nur wie eine Münze mit abgeschliffenem Gepräge von einem zum anderen cursiren.

Erkenntnis entsteht nur durch die Aufeinanderbeziehung von Anschauungen und Begriffen. Die bloße Anschauung, wie sie beim Kinde, oder beim dumpf und gedankenlos dahinbrütenden Erwachsenen sich findet, giebt noch keine Erkenntnis. Wenn auf eine Anschauung ein Eigennamen angewandt, im Gegenstande der Anschauung eine bestimmte Person gefunden wird („das ist August, das ist Cäsar“), so ist das ein „Erkennen“, aber keine Erkenntnis. Mit der Anwendung einer allgemeinen Vorstellung auf die Anschauung („das ist roth, das ist ein Baum“) beginnt die Erkenntnis. Aber nur da ist volle Erkenntnis, wo ein klar und deutlich gedachter Begriff zur Anwendung kommt. Jede Erkenntnis hat natürlich die Form eines Urtheils. Subject des Urtheils ist entweder, wie wir bisher voraussetzten, eine Anschauung; es kann aber auch ein Begriff sein, nur muß derselbe, damit das Urtheil Werth hat, irgendwie auf Anschauung sich gründen. „Metalle sind Körper, welche dehnbar sind, glänzen u. s. w.“ „Der Kreis ist eine ebene Figur, deren sämtliche Punkte vom Mittelpunct gleich weit entfernt sind.“ „Das Mittelalter ist die Blütezeit kirchlicher Auctorität.“ Bei Satz Nr. 2 beruht der Begriff auf einer vom Geometer selbstconstruir-

ten Anschauung; bei Satz Nr. 3 auf der durch Urkunden vermittelten Gesamtanschauung eines Zeitraums. Auch die Begriffe vom Übersinnlichen beruhen auf irgend einer Anschauung; soweit Gotteserkenntnis dem endlichen Menschen möglich ist, beruht sie auf der Analogie der menschlichen Persönlichkeit. Die Urtheile, aus denen die Erkenntnis besteht, beruhen entweder unmittelbar auf der Anschauung („das ist roth“) oder sind aus anderen Urtheilen vermittelt nothwendiger Folgerungen abgeleitet, erschlossen. Der Schluß spricht nicht bloß die Wahrheit aus, sondern rechtfertigt sie auch als solche, indem er aus den Urtheilen jeden subjectiven Schein eliminirt. Erst durch den Schluß kommt in die Erkenntnis Methode, d. h. sie wird ein von der menschlichen Meinung, Willkür und Eitelkeit unabhängiges Verfahren, durch welches sich der Mensch der Wahrheit und der Wirklichkeit bemächtigt und das Objective in sein Bewußtsein aufnimmt, ohne es zu alteriren.

3) Von den Erkenntnismethoden. Man pflegt zwei Methoden der Erkenntnis zu unterscheiden, nämlich die analytische und die synthetische, und in der That kann man nur auf diesen beiden Wegen zur Erkenntnis der Wahrheit gelangen; nur ist dabei festzuhalten, daß die eine derselben, wenn sie auch in dem Erkenntnisprocesse die vorherrschende und bestimmende ist, doch immer auch die andere als ein Moment voraussetzt und ohne sie nicht geübt werden kann. Für den Unterricht insbesondere ist es von universeller Wichtigkeit, beide Methoden zu kennen und von einander zu unterscheiden, aber doch eben so sehr sich stets bewußt zu sein, daß beide sich gegenseitig voraussetzen und ergänzen müssen, wenn eine klare und lebendige Erkenntnis der Wahrheit möglich sein soll.

Um nun zuerst beide Methoden bestimmt von einander zu unterscheiden, stellen wir voran, daß alle Erkenntnis zwischen den beiden Extremen des Einzelnen und des Allgemeinen sich bewegt und beide Extreme mit einander vermittelt. Denn jede Erkenntnis, wie wir sehen, ist ein Urtheil, und jedes Urtheil ist die Anwendung eines Allgemeinen auf das Einzelne. Der Ausgangspunct in dem Erkenntnisprocesse kann aber ein doppelter sein; entweder wird von dem Einzelnen ausgegangen und von dieser Basis aus durch Vergleichung das Allgemeine gefunden; oder es wird von dem Allgemeinen ausgegangen und aus ihm das Besondere und Einzelne abgeleitet. Die Erhebung vom Einzelnen zum Allgemeinen ist die analytische Erkenntnismethode; dagegen die Ableitung des Besonderen und Einzelnen aus dem Allgemeinen die synthetische. Wenn der Naturforscher einen bestimmten Kreis gleichartiger Erscheinungen z. B. die elektrischen Erscheinungen genau beobachtet, sie mit einander vergleicht und die in ihnen liegenden allgemeinen Gesetze hervorhebt, so hat er im wesentlichen die analytische Erkenntnismethode in Anwendung gebracht; denn er hat in dem Einzelnen das Allgemeine gefunden. Wenn dagegen der Geometer von bestimmten sich von selbst verstehenden Grundsätzen und von allgemeinen Definitionen aus bestimmte Lehrsätze beweist, die von den geometrischen Figuren gelten, so hat er im wesentlichen ein synthetisches Verfahren beobachtet. Wenn der empirische Psycholog die menschliche Seele in ihren einzelnen Thätigkeiten beobachtet, die gleichartigen Erscheinungen zusammenstellt und die darin waltenden Principien und Gesetze sich zum Bewußtsein bringt und ausspricht, so ist er den analytischen Erkenntnisweg gegangen; wenn aber ein anderer von einem allgemeinen Begriff der menschlichen Seele, wie er diesen auch gefunden haben möge, z. B. von dem Begriffe, daß sie die denkende oder die selbstbewußte Seele ist, ausgehend, die psychologischen Gesetze als Folgerungen aus diesem Begriffe herleitet, so hat er die synthetische Erkenntnismethode befolgt. Man sieht aus dem Gesagten, daß die analytische Methode sich in ihrem Verfahren des Inductionsschlusses bedient, die synthetische Methode dagegen des Deductionsschlusses und daß beide Methoden sich gerade so von einander unterscheiden, wie der Inductionsschluß und der Deductionsschluß. Der Inductionsschluß besteht aber darin, daß man irgend ein Allgemeines (ein Gesetz, ein Princip, eine Wahrheit) an allen Individuen oder doch wenigstens an sehr vielen Individuen derselben Gattung als Prädicat beobachtet und daraus schließt, daß dieses All-

gemeine auch ein Prädicat der ganzen Gattung sei. Der Deductions-schluß aber besteht darin, daß man irgend ein Allgemeines, welches für eine ganze Gattung von Individuen oder für eine ganze Classe von Erscheinungen gilt, auch auf das einzelne Individuum überträgt, wenn ich mich überzeugt habe, daß dieses Individuum wirklich derselben Gattung angehört. Das Kepler'sche Gesetz, daß die Planetenbahnen Ellipsen sind, ist im wesentlichen durch den Inductionsschluß gefunden. Kepler verglich die Bahnen der zu seiner Zeit bekannten Planeten: Mercur, Venus, Erde, Mars, Jupiter und Saturn und fand in jeder einzelnen die Figur der Ellipse; er schloß daraus durch Induction, daß das Gesetz, das an allen einzelnen Planetenbahnen sich findet, zur Natur der Planeten überhaupt gehören müsse.

Setzt man nun dieses durch eine freilich unvollkommene Induction gefundene Gesetz als eine allgemeine Wahrheit voraus, so leitet man aus demselben wieder Deductions-schlüsse ab und die Astronomen haben auf jeden neu entdeckten Planeten in der That durch Deduction dieses Gesetz übertragen.

Der gewöhnliche Inductionsschluß erscheint in so ferne als unvollkommen, als er aus einer großen Zahl von einzelnen Fällen abgeleitet ist, während er doch, um allgemeine Gültigkeit zu haben, aus allen einzelnen Fällen abgeleitet werden müßte. Schon aus diesem Grunde bedarf der Inductionsbeweis des Deductionsbeweises. Das als wahr vorausgesetzte Gesetz wird auf jeden neuen Fall des Deductions-schlusses angewandt, und die Beobachtung lehrt, ob es auch für diesen Fall gültig ist. Die Naturwissenschaft wenigstens hat den Vortheil, daß sie die durch Induction gefundenen Gesetze durch erneute Beobachtungen an Individuen, die bei dem ersten Inductionsverfahren noch nicht berücksichtigt werden konnten, controlliren kann. So hat sich das Gesetz von der elliptischen Bewegung der Planeten für jeden neu entdeckten Planeten bewährt; wird ein neuer Planet entdeckt, so nimmt der Astronom allerdings zunächst an, daß auch er sich in einer Ellipse um die Sonne bewegt, und berechnet unter dieser Voraussetzung aus wenigen Beobachtungen die besondere Form seiner elliptischen Bahn. Er trägt also durch den Deductions-schluß das Allgemeine auf den einzelnen Fall über und kann hinterher wieder durch Beobachtung sich überzeugen, ob die berechnete Ellipse mit der wirklichen Bahn übereinstimmt. So werden alle durch Induction gefundenen Gesetze fortwährend auf einzelne Fälle angewandt und das Inductionsverfahren also durch eine fortwährende Deduction ergänzt. Selbst in dem Falle, daß ein Naturgesetz nicht durch Induction, sondern durch allgemeine Betrachtungen — also auf dem Wege der Deduction — gefunden wäre und demnach über seine Bewährung in allen einzelnen Fällen kein Zweifel obwalten könnte, selbst dann hätte doch die Bestätigung desselben in besonderen Fällen ihr hohes Interesse. Man mag von einer allgemeinen und allgemein bewiesenen Wahrheit noch so fest überzeugt sein, man wird dessen ungeachtet stets das Verlangen haben, dieselbe in einzelnen Fällen bestätigt zu finden und wird sich der allgemeinen Wahrheit erst dann lebendig freuen, wenn man sie im Einzelnen immer und immer wieder bewährt findet. Aber auch umgekehrt wird man bei keiner durch bloße Induction gefundenen Wahrheit stehen bleiben, sondern dieselbe von jeder individuellen Zufälligkeit frei zu machen suchen, indem man sie als allgemein und nothwendig aus dem Begriff der Sache zu rechtfertigen sucht. Selbst wenn es also wahr wäre, daß es zwei abstract von einander unterschiedene Erkenntnismethoden gäbe — die durch den Inductionsschluß und die durch den Deductionsschluß vermittelte — so würde man doch immer das Bedürfnis haben, den einen Weg durch den anderen hinterher zu controlliren und zu begründen.

Aber wir müssen noch weiter gehen und dürfen geradezu behaupten, daß es gar kein Deductionsverfahren giebt, welches nicht Schritt für Schritt auch eine Induction voraussetzte, und eben so wenig auch ein Inductionsverfahren, welches nicht fort und fort der Deduction bedürfte. Beide Erkenntnismethoden müssen stets gleichzeitig geübt werden, wenn auch die eine den Ausgangspunct und den Grundcharakter angiebt oder mit anderen Worten: es giebt nur eine gründliche Erkenntnis-methode, welche die

Analysis und die Synthesis oder die Induction und die Deduction zu ihren Momenten hat.

Wenn nun zuerst behauptet wird, daß es kein rein synthetisches Erkennen giebt, ohne daß dabei gleichzeitig das analytische Erkennen in Anwendung käme, so sind dabei allerdings Ausnahmen zuzugeben, welche aber, vermöge des besondern Grundes, den sie haben, die Richtigkeit unseres Satzes nicht umstoßen. Bei der Euklidischen Geometrie ist jeder Beweis synthetisch, indem überall von allgemeinen Begriffen und Grundsätzen und von bereits bewiesenen Lehrsätzen ausgegangen und mittelst des Deductionschlusses die Behauptung abgeleitet wird. Wohl gilt jeder Beweis zunächst nur für eine bestimmte einzelne Figur als ein Beispiel, allein niemand bezweifelt, daß von jeder anderen unter denselben Bedingungen gezeichneten Figur derselbe Beweis gelten würde. Alle Figuren, von denen die geometrischen Sätze gelten, habe ich selbst nach freigewählten Bedingungen construirt; die Gesetze meiner eigenen Constructionen vermag ich mit unbedingter Sicherheit anzugeben; sie folgen schließlich aus den in der Natur meiner Raumanschauung begründeten Axiomen. Auf die im objectiven Raum befindlichen wirklichen Gegenstände lassen sich die geometrischen Sätze in soweit anwenden, als die Formen der Wirklichkeit mit den Formen geometrischer Construction übereinstimmen. Die Euklidische Geometrie ist zunächst wenigstens keine Erkenntnis der realen Außenwelt, sondern eine Erkenntnis der Formen und Gesetze meiner Raumanschauung, denen allerdings die Außenwelt conform sein muß, soll sie anders anschaulich sein. Ähnliches ließe sich leicht auch von der Arithmetik und Logik nachweisen, die auch zunächst nur Gesetze unserer eigenen geistigen Thätigkeit enthalten, Gesetze freilich, denen die Wirklichkeit conform sein muß, soll die letztere überhaupt erkennbar sein. Für die Erkenntnis des Wirklichen selbst bleibt unser obiger Satz vom Zueinander der beiden Methoden bestehen.

Ganz mit Unrecht wird die systematische, namentlich Hegel'sche Philosophie als Gegeninstanz gegen diesen Satz ins Feld geführt. Sie soll aus gewissen Grundprincipien die Welt des Daseins begreifen und eines aus dem anderen entwickeln.

Ist nun das Verfahren derselben in der That im wesentlichen apriorisch und also ein Deductionsverfahren, dem der philosophische Schluß zu Grunde liegt, so kann doch auch der Philosoph der Induction nimmermehr entbehren. Der Philosoph ist erst durch eine reiche Erfahrung dazu gekommen, ein einfaches Princip sich zum Bewußtsein zu bringen und dasselbe als die Fülle aller Wahrheit zu wissen. In der Erfahrung herrscht aber immer das Inductionsverfahren vor, denn in der Erfahrung wird von der Fülle des Einzelnen ausgegangen und darin durch Vergleichung des Einzelnen ein Allgemeines gefunden. Ehe ein Mensch ein Philosoph werden und ein System des Gedankens sich entwickeln kann, muß er erst die Welt der Natur und des Geistes, die Erscheinungen des äußeren und inneren Lebens kennen lernen, und dieses Kennenlernen des Einzelnen ist nichts anderes als eine Induction. Aber die Induction fällt nicht bloß in die Vergangenheit des Philosophen, sondern das philosophische Denken selbst wird, so sehr der Grundcharakter desselben apriorisch ist, stets durch die Induction getragen und je weniger dieses geschieht, desto abstracter werden die philosophischen Gedanken, desto unverständlicher werden sie für andere, die die Werke eines Philosophen studiren wollen. Denn der Philosoph hat es mit der Entwicklung der Begriffe zu thun, aber Begriffe sind in ihrer Wahrheit keine bloßen Abstracte, sondern das Lebendige Allgemeine, welches das Einzelne beseelt; und in dieser das Leben und die Wirklichkeit in sich fassenden Gewalt müssen die Begriffe im Bewußtsein des Philosophen gegenwärtig sein und sich in seinem Systeme darstellen, wenn die Philosophie nicht zu einem toten Dogmatismus werden soll. Jeder prägnante Begriff ist gleichsam die Sonne eines Planetensystems und beherrscht, bestimmt und belebt alles Einzelne in diesem Kreise und in dieser seiner Fülle muß er in dem Bewußtsein des Philosophen gegenwärtig sein, wenn sein Philosophiren lebendig und Leben erweckend sein soll. Aber dieses Einzelne und Besondere, welches in jedem Begriffe liegt und gleichsam den Leib ausmacht,

dessen Seele derselbe ist, wird aus der Erfahrung gewonnen und durch Induction als reales Moment in den Begriff aufgenommen. So ruht zuletzt alle Deduction auf Induction, setzt diese voraus, belebt sich durch dieselbe, gewinnt durch sie ihren concreten Inhalt und ist nur durch diesen Inhalt eine lebendig organisirende Form.

Aber wenn das Deductionsverfahren demnach nicht geübt werden kann, ohne daß die Induction dabei irgendwie vorausgesetzt wird, so könnte man dagegen vielleicht meinen, daß die Induction der Deduction entbehren könne und möchte vielleicht zum Beweis dafür auf die Naturwissenschaften hinweisen, die durch die Beobachtung und die Erfahrung, also durch die Inductionsmethode zu so großen Resultaten gekommen sind. Betrachten wir aber die Sache näher, so werden wir finden, daß auch die Induction der Deduction nie entbehren kann, sondern dieselbe theils voraussetzt, theils übt, theils auch als Ergänzung oder als Bestätigung des gefundenen Resultates der Induction nachfolgen läßt. Der Mensch, der die Welt des natürlichen und geistigen Lebens erforscht, um in derselben die herrschenden Gesetze und Principien zu erkennen, ist keine tabula rasa, auf welcher sich das Objective gleichsam bloß abdrücken und ausprägen könnte. Wäre er das wirklich, so könnte er gar nicht zum Bewußtsein der allgemeinen Gesetze der Natur durchdringen; denn die Gesetze werden nicht unmittelbar wahrgenommen, sondern nur die Erscheinungen, in denen die Gesetze walten. Um die Gesetze in den Erscheinungen, überhaupt das Allgemeine in der Fülle der Einzelheiten zu finden, muß der Mensch den Sinn für das Allgemeine, das Bewußtsein allgemeiner Principien mit an die Erscheinungen heranbringen und er ist um so geeigneter, das Allgemeine in dem Einzelnen zu erkennen, je entwickelter in ihm schon das Bewußtsein allgemeiner Principien ist. Denken wir uns einen Naturforscher, so geht er in der That keineswegs voraussetzungslos an die Erscheinungen heran, sondern er bringt eine Fülle von allgemeinen Gedanken und Principien mit zur Betrachtung der Wirklichkeit. Vor allem hat er den Gedanken der Gesetzmäßigkeit und Zweckmäßigkeit der Natur, den er als das an und für sich Gewisse festhält und er thut in seiner Forschung nichts anderes, als daß er diesen allgemeinen Gedanken für einen bestimmten Kreis von Erscheinungen individualisirt. Er geht also von dem ganz Allgemeinen der Gesetzmäßigkeit aus und leitet daraus bestimmte Gesetze ab, indem er jenen allgemeinen Gedanken an einen bestimmten Kreis von Erscheinungen heranbringt, die er beobachtet und mit einander vergleicht. Außerdem aber sind es die allgemeinen Denkgesetze und die Fülle von Begriffen und Ideen, die in der Sprache liegen und die daher in Bewegung gesetzt werden, wenn er sich die Erscheinungen überdenkt und bespricht. Also selbst der Naturforscher, der doch wohl am reinsten die Inductionsmethode in seinen Forschungen anwendet, geht keineswegs voraussetzungslos an die Erscheinungen, sondern er bringt an dieselbe allgemeine Begriffe und Principien heran und bearbeitet von diesen aus die Erscheinungen. Darin liegt aber ein Uebergang vom Allgemeinen zum Einzelnen und eine Deduction des Besonderen aus dem Allgemeinen. Und gesetzt den Fall, daß dem Naturforscher durch Beobachtung einer Anzahl einem bestimmten Kreise der Natur angehöriger Erscheinungen ein Gesetz aufgegangen ist, ist es denn anfangs mehr als eine Hypothese d. h. eine vorläufige Annahme, deren objective Wahrheit sich erst durch weitere Prüfungen herausstellen muß? Diese Prüfung eines vorläufig angenommenen Gesetzes durch seine Anwendung auf andere Erscheinungen desselben Kreises geschieht aber durch den Deductionschluß. Ich schließe nämlich z. B. für das von Galilei gefundene Fallgesetz, etwa so: 1) Obersatz: Wenn Körper fallen, so verhalten sich die durchlaufenen Räume wie die Quadrate der dazu gebrauchten Zeiten; 2) Untersatz: Ich habe aber einen Körper 3 Secunden und einen anderen 4 Secunden fallen lassen; 3) Schlußsatz: Die durchlaufenen Räume müssen sich wie 9 zu 16 verhalten. Findet sich dieses durch die Beobachtung bestätigt, so ist es eine neue Bewährung des Gesetzes für diesen Fall. Je öfter ich solche Deductionschlüsse mache und durch die Erfahrung bewährt finde, desto gewisser wird mir ein Gesetz; vollkommen befriedigt

würde ich aber erst dann mich fühlen, wenn der Inductionsbeweis für das Gesetz in einen reinen Deductionsbeweis sich verwandelte, also wenn ich in dem obigen Falle aus der Natur der schweren Materie herleiten könnte, daß sie nur nach dem erwähnten Galilei'schen Gesetze fallen könnte.

So setzt die Inductionsmethode in jedem Falle die Deductionsmethode voraus und fordert sie als ihre Ergänzung, wie die Deductionsmethode die Induction voraussetzte und zu ihrer Ergänzung bedurfte. Beide Methoden sind nur gleich notwendige Factoren einer und derselben Thätigkeit, wenn auch je nach dem Ausgangspuncte der eine oder der andere dieser Factoren das Uebergewicht hat und daher das Product vorzugsweise bestimmt. Aber je einseitiger die eine dieser Methoden geübt wird, desto notwendiger erscheint es, daß sie durch die entgegengesetzte hinterher ergänzt wird, wenn wirklich lebendige und fruchtbare Erkenntnisresultate hervortreten sollen.

Diese Bemerkungen über die untrennbare Verbindung der synthetischen und analytischen Methode finden nun besonders in dem Unterrichte ihre Anwendung. Ein fruchtbarer Unterricht charakterisirt sich besonders dadurch, daß in demselben die synthetische und die analytische Methode der Erkenntnis gleichmäßig geübt werden, ja daß beide schließlich als lebendige Momente zu einer einzigen Methode zusammenschließen, die man als die Methode der Entwicklung oder als die genetische Methode bezeichnet hat. Jeder Unterricht, der nicht etwa bloß dem Gedächtnis äußerliches Material liefern, sondern die Erkenntnis lebendig fördern soll, wird eben so sehr darauf hinzuwirken haben, daß der Schüler durch eine gründliche Kenntniss und Verarbeitung des Einzelnen Einsicht in das zu Grunde liegende Allgemeine gewinne, als darauf, daß der Schüler das gewonnene Allgemeine auf das Besondere und Einzelne anwende. Und wenn auch in dem einen Unterrichtszweige vorwiegend die eine Methode in Anwendung kommt, so wird doch die andere immer ergänzend zur Seite gehen oder nachfolgen müssen, wenn der Erkenntnis volles Genüge geschehen soll. So ist der grammatische Unterricht vorzugsweise analytisch, doch ist das synthetische Element ergänzend hinzuzufügen. Die Regeln der lateinischen Grammatik erkennt der Schüler zunächst wesentlich durch Induction, indem ihm nämlich eine Reihe von Beispielen vorgeführt und ihm zugemuthet wird, durch Vergleichung derselben das in allen einzelnen Beispielen Gleiche, d. h. die Regel sich zum Bewußtsein zu bringen. Schon dieser Proceß hat etwas höchst bildendes; aber die Erkenntnis der Sache ist damit keineswegs abgethan; vielmehr ist noch der umgekehrte Weg zu gehen, indem die gewonnene Regel auf Beispiele angewandt und so das Allgemeine individualisirt wird. Der Unterricht in fremden Sprachen hat auch in dieser Beziehung einen ganz eigenthümlichen Vorzug, da der synthetische Theil des Unterrichts darin besteht, daß der Schüler gewöhnt wird, die z. B. aus lateinischen Beispielen durch Induction gefundene Regel dadurch zu individualisiren, daß ihm deutsche Beispiele vorgelegt werden, die er mit Beobachtung der in Rede stehenden Regel ins Lateinische zu übersetzen hat. Aber auch der deutsche Unterricht verfährt im wesentlichen nicht anders, als daß er eine sorgfältige Analysis durch eine eben so sorgfältige Synthesis ergänzt. Gesezt es handelte sich um gewisse Regeln des deutschen Satzbaues, so wird der erste Schritt, der zu einer lebendigen Erkenntnis derselben führt, aus einer Induction bestehen, indem die Regel aus einer Reihe zweckmäßig gewählter Beispiele abstrahirt wird; der zweite Schritt aber darin, daß der Schüler veranlaßt wird, selbst Beispiele zu der Regel zu machen und so von dem Allgemeinen wieder zum Einzelnen herabzusteigen. So erlangt man eine volle Einsicht in die Muttersprache, wie sie jeder höher Gebildete gebraucht, unseres Erachtens nur dadurch, daß man sich in die classischen Meisterwerke derselben versenkt und sich die ganze Fülle der Gesetze, die darin liegen, durch sorgfältige Vergleichen zum Bewußtsein bringt; zugleich aber auch diese in das Bewußtsein aufgenommenen Gesetze und Eigenthümlichkeiten lebendig bethätigt, indem man selbst viel schreibt und spricht und sich dabei streng nach diesen Gesetzen richtet. Aehnliche Bemerkungen ließen sich über alle anderen Unterrichtsgegen-

stände machen; doch gehört das Nähere über diesen wichtigen Gegenstand in den Artikel „Methode“. *)

4) Arten des Erkenntnisvermögens. Mit dem Begriff und den verschiedenen Formen der Erkenntnis sind denn nun auch die verschiedenen Arten sowie der Begriff des Erkenntnisvermögens gegeben. Das Erkenntnisvermögen ist die dem Menschen inwohnende Fähigkeit zu erkennen, also die Fähigkeit, sich eine innere Welt zu schaffen — eine Vorstellungswelt, die ein treues Gegenbild von der objectiven Welt der Natur und des Geistes ist. Diese Fähigkeit gehört eben so wesentlich zur Natur des Menschen, als das Wachsthum zur Natur der Pflanze und die Empfindung zur Natur des Thiers. Die Fähigkeiten werden allerdings erst aus den Wirkungen erkannt, die sie hervorbringen, wie die Naturgesetze aus den Naturerscheinungen erkannt werden; aber so gewiß es Naturgesetze giebt, weil wir Naturerscheinungen beobachten, so gewiß giebt es auch in der menschlichen Seele bestimmte Fähigkeiten, weil durch sie bestimmte Wirkungen hervorgebracht werden. So treten auch die verschiedenen Erkenntnisvermögen erst durch die verschiedenen Formen der Erkenntnisthätigkeit in die Erscheinung und werden durch das fortgesetzte Erkennen bestimmt, entwickelt und gekräftigt; aber das Erkenntnisvermögen selbst neben seinen verschiedenartigen Formen ist eine Urgabe des Menschen, ein spezifisches Merkmal seines Begriffs, gleich dem Willen oder der Fähigkeit, sich aus sich selbst heraus zu bestimmen und so der Schöpfer seines eigenen geistigen Seins zu werden. Wie in dem Samenkorn die reale Möglichkeit der vegetativen Gestaltung und Entwicklung gleich von Haus aus liegt, so liegt in der menschlichen Seele, sobald sie durch ein schöpferisches Wort in die irdische Existenz eintritt, die reale Möglichkeit der Erkenntnis, d. h. das Erkenntnisvermögen. Wie aber das Samenkorn mit den äußeren Naturprocessen in Verbindung treten muß, wenn die reale Möglichkeit des Wachsthums und der Gestaltung, die in ihm liegt, zur wirklichen Erscheinung kommen soll, so muß auch die menschliche Seele in ein reales Verhältnis zur objectiven Welt treten, wenn das Erkenntnisvermögen zu einer wirklichen Erkenntnisthätigkeit werden soll. Und wie das Samenkorn trotz der in ihm liegenden Anlage zum vegetabilischen Leben entweder ganz unentwickelt bleiben oder doch nur sehr kümmerlich sich entwickeln kann, wenn ihm nicht der rechte Grad der Wärme und der Feuchtigkeit und der übrigen erforderlichen Naturkräfte geboten wird, so kann auch das Erkenntnisvermögen eines Menschen mehr oder weniger unentwickelt bleiben, wenn ihm nicht die nöthigen Stoffe oder diese nicht in der zweckmäßigen Form und in dem normalen Maße zur Verarbeitung dargeboten werden. Es ist daher die heilige Pflicht der Erziehung und des Unterrichts, jedem noch unentwickelten Menschen solche Objecte darzubieten und ihn in solche Lagen und Verhältnisse zu versetzen

*) Langbein unterscheidet in dem interessanten Programm der Friedrich-Wilhelms-Schule in Stettin von 1856 „Die höhere Bürgerschule und die höheren bürgerlichen Stände“ nach Mager, indem er zugleich auf die Objecte der Erkenntnis Rücksicht nimmt, ein vierfaches Erkennen: 1) das philologische Erkennen: der Schüler soll lernen und geübt werden, fremde Gedanken genau zu verstehen und eigene verständlich auszudrücken; 2) das empirische Erkennen: der Schüler soll lernen und geübt werden, selbst Erfahrungen, namentlich im Gebiete des Naturlaufs, zu machen, dieselben zu verstehen, Erkenntnis daraus zu gewinnen und sie für seine Zwecke zu benützen; 3) das historische Erkennen: der Schüler soll lernen und geübt werden, überlieferte Erfahrungen, namentlich aus dem Gebiet des Weltlaufs, zu verstehen, nach Gehalt und Werth zu prüfen, Erkenntnis daraus zu gewinnen und sie für seine Zwecke zu benützen; 4) das philosophische oder speculative Erkennen: der Schüler soll denken lernen; er soll Begriffe so bearbeiten lernen, daß Erkenntnis daraus erfolgt;“ und bemerkt hiezu weiter, philologisches und historisches Erkennen seien die gemeinsamen Voraussetzungen und Fundamente jeder höheren Bildung, empirisches und speculatives Erkennen nur in gewissem Grade, und wo das eine von ihnen in höherem, ja in dem höchsten Maße erforderlich sei, da könne an dem anderen ebensoviel abgebrochen werden; die höheren praktischen Stände bedürfen vorzugsweise der empirischen Erkenntnis, die höheren wissenschaftlichen überwiegend der speculativen, können jedoch auch der empirischen nicht entbehren, weil die meisten von den Jüngern der Wissenschaft sich später in irgend welchen praktischen Dienst begeben.

und darin zu erhalten, daß das in ihm schlummernde Erkenntnisvermögen erwacht und normal von Stufe zu Stufe sich entwickelt und die Fülle und Klarheit erlangt, zu der jeder Mensch von Natur bestimmt ist. — Wenn nun auch die Erkenntnisfähigkeiten nach Grad und Richtung bei verschiedenen Menschen sehr verschieden sein mögen, so trägt doch das Erkenntnisvermögen jedes Menschen den Charakter des Unendlichen nicht bloß in so fern, als die Fülle dessen, was durch das Erkenntnisvermögen zum bleibenden Eigenthum des Menschen gemacht werden kann, schlechterdings keine Grenzen hat, sondern besonders auch in so fern, als jeder Mensch sich zur Erkenntnis des Unendlichen aufschwingen und seiner Welterkenntnis, bis zu welchem Grade dieselbe auch entwickelt sein mag, jeder Zeit die Gotteserkenntnis als ewiges Siegel aufprägen kann. Der Lehrer kann daher von dem Erkenntnisvermögen des Schülers, den er unterrichtet, im allgemeinen nicht groß genug denken. Jeder Mensch trägt einen himmlischen Schatz in seiner Seele, wie eigenthümlich specificirt er auch sein mag, und es ist nun die heilige Aufgabe der Bildung, diesen Schatz zu heben. Es ist eine leider! sehr häufig vorkommende Erfahrung, daß manche Lehrer gar zu rasch geneigt sind, gewissen Schülern die Fähigkeiten, etwas tüchtiges zu lernen, abzusprechen, während es in vielen Fällen nur in der Ungeschicklichkeit des Lehrers liegt, wenn der Unterricht ohne rechttes Resultat bleibt; in vielen Fällen aber auch daran, daß die Schüler nicht auf diejenigen Gegenstände hingelenkt werden, wozu sie ihrer ganzen Natur nach disponirt sind. Denn jeder Mensch hat auch hinsichtlich der Erkenntnis sein eigenthümliches Charisma von der göttlichen Gnade empfangen und es ist daher die Pflicht des Erziehers, dieses zu ahnen und und zu erkennen und zur Ausbildung desselben die zweckmäßigen Veranstaltungen zu treffen.

Was nun die besonderen Formen des Erkenntnisvermögens betrifft, so werden wir durch die obigen Betrachtungen zuerst auf den Unterschied hingewiesen, ob durch die Erkenntnis etwas wirklich neues in das Bewußtsein aufgenommen oder das bereits in mir Vorhandene nur reproducirt, d. h. aufs neue in das Bewußtsein zurückgerufen wird. Das Vermögen, den geistigen Schatz unseres Bewußtseins zu vermehren, zu erweitern und zu vertiefen kann im allgemeinen die Auffassungskraft, dagegen das Vermögen, das im Bewußtsein vorhandene Material zu reproduciren, d. h. aufs neue zum Objecte des Selbstbewußtseins zu machen, die Gedächtniskraft genannt werden. Wir sprechen zuerst von dem Gedächtnis — obschon nur das Allgemeinste, da dessen nähere Betrachtung und pädagogische Würdigung einem besonderen Artikel vorbehalten bleibt. Jeder Mensch, der sich selbst beobachtet, wird finden, daß er sich, wenn er erkennend sich verhält, immer nur auf ein Object richtet. Welches Object dazu auswählt wird, darüber hat in dem freien Menschen der Wille zu entscheiden; durch den Willen kann ich mich bestimmen, mein Nachdenken beliebig auf jedes Object der Außenwelt oder der Innenwelt hinzulenken und eben so willkürlich dieses Object wieder aus meinem Bewußtsein zu verscheuchen. Nur in leidenschaftlichen Zuständen ist der Mensch ein Sklave gewisser Objecte, die sich ohne seinen Willen, ja gegen seinen Willen in sein Bewußtsein eindrängen; darum aber sind die leidenschaftlichen Zustände die unfreien Zustände und hindern den Menschen an einer fruchtbaren Erkenntnisthätigkeit. Zu einer solchen wird erfordert, daß sich das Ich ganz in ein bestimmtes Object versenke und die Willenskraft habe, alle anderen Objecte, die sich — sei es von außen oder von innen — in das Centrum des Bewußtseins eindrängen und sich auch Beachtung zu verschaffen suchen, zu verscheuchen und sie gleichsam in das Reich der Bewußtlosigkeit zu verweisen. Die echte Energie und Gesundheit des erkennenden Geistes besteht darin, daß er in dem Object, welches er erforschen will, ganz aufgeht und darin so lange lebt und webt, bis er sich desselbigen bemächtigt und ihm alles fremde und unaufgeschlossene abgestreift hat. Erst eine solche Thätigkeit, in der der Geist seine ganze Kraft auf einen Gegenstand concentrirt, erwirbt dem Menschen ein sicheres inneres Eigenthum; durch sie wächst der innere Mensch, bestimmt und entwickelt er sich. Jedes Object, in welches der Geist einmal seine ganze Energie hineingelegt hat, bleibt demselben so gewiß, als er selbst fortexistirt. Die innere Vorstellungswelt, die das Resultat ist von allen diesen successiven Erkenntnisacten, ist gleich-

sam der geistige Leib der Seele, in welchem sie sich eine bestimmte Gestalt gegeben hat. Jeder nur einigermaßen gebildete Mensch hat eine fast unendliche Menge von Objecten in sich, die er sich durch die erkennende Thätigkeit angeeignet hat und die gleichsam die Peripherie bilden, zu welcher sich das Centrum des selbstbewußten Ichs ausgedehnt hat. Und wie das Selbstbewußtsein erst an dieser inneren Vorstellungswelt erwacht, so stärkt es sich mit dem Wachsthum derselben. Alles, was ich von Jugend auf mit voller Seele gelernt, erfahren, beobachtet, gedacht und empfunden habe, existirt noch jetzt in mir und geht mir auch für die Zukunft nicht verloren. Eine unendlich große Menge von Gestalten, von Ereignissen, die ganze Fülle von Worten und Vorstellungen der Muttersprache und mehrerer fremder Sprachen, von Gedanken, Anschauungen und Ueberzeugungen — kurz alles, was ich jemals gründlich durchdrungen und in meinem Geiste idealisirt habe, existirt fort in mir, meistens zwar versenkt in die Nacht der Bewußtlosigkeit, aber doch so lebendig, daß ich es zu jeder Zeit in das Licht des Bewußtseins zurückrufen, damit operiren und zu meiner geistigen Entwicklung oder zur Einwirkung auf die Außenwelt verwenden kann. Diese Thätigkeit des Geistes aber, mittelst deren er sich des ihm einwohnenden geistigen Eigenthums jeder Zeit wieder bewußt werden kann, ist die reproductive Thätigkeit oder das Gedächtnis im weitesten Sinne des Wortes. Durch das Gedächtnis wird das vom Geiste früher Producirte und in den dunkeln Schacht desselben Niedergelegte zu jeder Zeit reproducirt, also die Vergangenheit des Menschen stets lebendig gegenwärtig erhalten und dadurch eine ununterbrochene Entwicklung der menschlichen Seele durch alle Zeiten möglich gemacht. Denn jede Entwicklung ist nur dadurch möglich, daß das früher Erworbene bleibt und zu weiteren Productionen verwandt wird. Nur auf der Basis von gewissen Anschauungen, Erfahrungen und Begriffen, die das Gedächtnis aufbewahrt und zu jeder Zeit mit einer unbegreiflichen Geschwindigkeit und Sicherheit aufs neue in das Centrum des Selbstbewußtseins hinstellt, lassen sich neue Anschauungen und Begriffe bilden. Wer könnte z. B. fruchtbare Gedanken fassen und entwickeln, wenn ihm nicht wenigstens die reiche Welt seiner Muttersprache so zu Gebote stände, daß jedes Wort, jedes Bild und jede Wendung derselben durch die Kraft des Gedächtnisses mit reißender Geschwindigkeit herausgeholt würden, sobald sie gebraucht werden. Ein sicheres Gedächtnis ist die Vorbedingung des Denkens und jeder anderen productiven Thätigkeit.

Was nun aber zweitens die productiven Geistessthätigkeiten, d. h. diejenigen Thätigkeiten betrifft, durch welche etwas Neues im Bewußtsein geschaffen wird, so unterscheiden sie sich zunächst in Einbildungskraft und Denkkraft. Die Denkkraft bezeichnet man auch wohl als den Verstand im weiteren Sinne des Wortes, obgleich der Verstand auch in beschränkterem Sinne genommen und in dieser Bedeutung von der Vernunft unterschieden wird. Der Unterschied der Einbildungskraft und der Denkkraft besteht aber darin, daß die Einbildungskraft Anschauungen in sich aufnimmt und sich assimiliert, während die Denkkraft Begriffe abstrahirt und zum Eigenthum des Bewußtseins macht. Ueber den Unterschied der Anschauungen und der Begriffe ist oben ausführlich gehandelt worden; es ist, wenn wir von dem Mittelgliede der allgemeinen Vorstellungen absehen, der psychologische Unterschied des Einzelnen und des Allgemeinen. Die Einbildungskraft ist die Kraft des Geistes, mittelst deren er sich des Einzelnen bemächtigt und es zu einem bleibenden Eigenthum seines Inneren macht; die Denkkraft dagegen die Kraft des Allgemeinen, d. h. die Kraft, mittelst deren ich das einen bestimmten Kreis der Existenz durchdringende Allgemeine für sich erfasse und mir zum Bewußtsein bringe. Wenn ich mir eine Anschauung bilde von dem inneren und äußeren Leben eines bestimmten einzelnen Menschen und diese Anschauung zu einem Bestandtheil meiner Vorstellungswelt mache, so ist das eine Thätigkeit und ein Resultat meiner Einbildungskraft. Aber wenn ich den Menschen als solchen in seiner Allgemeinheit zum Objecte meines Bewußtseins mache, als dasjenige, was den Menschen zum Menschen macht und von allen anderen Wesen unterscheidet, so ist die Denkkraft in mir rege und das Denken selbst ist das in mir thätige Allgemeine. Aber wie in der Natur und in dem Geistes-

leben das Einzelne mit dem Allgemeinen untrennbar verbunden ist, und das Einzelne eben so sehr die individuelle Concentration von einer Fülle allgemeiner Bestimmungen ist, wie das Allgemeine eine Fülle von Einzelheiten in sich faßt, so läßt sich auch die Einbildungskraft nicht von der Denkkraft trennen, wenn auch in bestimmten Momenten des menschlichen Daseins oder in bestimmten Personen immer nur die eine dieser Kräfte herrscht und die andere ihr dient. Niemand wird daran zweifeln, daß in dem Dichter vorzugsweise die Einbildungskraft rege ist und in dem Philosophen die Denkkraft; denn der Dichter hat individuelle Persönlichkeiten und individuelle Handlungen darzustellen, also Anschauungen, keine Abstractionen; der Philosoph dagegen hat von dem Individuellen zu abstrahiren und das Allgemeine zu bestimmen und zu entwickeln. Aber was wäre das für ein Dichter, der seine Einbildungskraft nicht stets durch das klarste Denken unterstützte, und was wäre das für ein Philosoph, der sich nicht der Fülle der Einzelheiten bewußt wäre, von denen seine allgemeinen Gedanken die herrschenden Principien sind? Gerade die größten Dichter, wie vor allen der unvergleichliche Homer, verbinden mit ihrer schaffenden Einbildungskraft den klarsten Verstand und die größten Philosophen, wie z. B. Aristoteles, mit den universellsten Ideen eine reiche Fülle einzelner Anschauungen, die er denn auch stets in Bereitschaft hat, wenn es gilt, die Gedanken durch Beispiele zu erläutern.

Man unterscheidet ferner die Einbildungskraft im engeren Sinne von der Phantasie. Dieser Unterschied ist noch neu, ob schon wesentlich. Schiller nannte die Phantasie noch die productive Einbildungskraft; gegenwärtig aber gebraucht man dafür den Ausdruck „Phantasie“. Die Einbildungskraft und die Phantasie sind darin einander gleich, daß sie Anschauungen im Bewußtsein hervorbringen; sie unterscheiden sich aber dadurch, daß die Einbildungskraft das gegebene Individuelle in den Geist aufnimmt, gleichviel ob es ein Ausdruck einer Idee ist oder nicht; dagegen gilt der Phantasie das Individuelle und die Anschauung nur in so fern, als es der adäquate Ausdruck einer Idee ist oder als sich darin ein Ewiges und Allgemeines individualisirt. Die Phantasie kann wohl auch Bilder und Handlungen, wie sie die Wirklichkeit darbietet, beibehalten, aber doch nur in dem Falle, daß sich in dieser Wirklichkeit die Wahrheit einen ihr ebenbürtigen Ausdruck gegeben hat. Gewöhnlich aber bildet die Phantasie das gegebene Wirkliche bedeutend um, um es zu einem lebendigen Träger und Ausdruck der Ideen zu machen oder sie schafft sich zu diesem Behuf auch wohl ganz neue Anschauungen, die sie nicht aus der Wirklichkeit aufgenommen hat. Die Wirklichkeit ist in der Regel eine verkümmerte Gestalt von der Wahrheit; aber die Tendenz nach der vollendeten, der Idee gleichen, Gestalt ist auch in der verkümmerten Wirklichkeit vorhanden; und die Phantasie schaut auch in dem Unvollendeten das Vollkommene, wozu es seiner Natur nach bestimmt ist, und dieses Vollkommene, worin sich die Idee der Sache selbst gleichsam verleiblicht hat, ist ein Gebilde der Phantasie. So beobachtet ein plastischer Künstler die wirklichen Menschengestalten und erkennt, worauf sie angelegt sind, und erschaut mittelst seiner Phantasie die Idealgestalten, die die wirklichen Menschen erreicht haben würden, wenn sie sich unter den günstigsten Bedingungen entwickelt hätten. So haben die griechischen Bildhauer Götterbilder durch ihre Phantasie geschaffen, die zwar alles übertrafen, was die gewöhnlichen Menschengestalten darboten, die aber doch die Zielpunkte darstellten, zu denen die wirklichen Menschengestalten emporstrebten. Man sagt mit Recht, daß die Phantasie Ideale schafft, aber unter den Idealen versteht man die Höhepunkte des Daseins, wo die Wirklichkeit ihre Idee erreicht und als ein Aequivalent der Idee gelten kann. Aber die Phantasie kann auch ganz neue Bilder, Zeichen und Anschauungen schaffen, wenn sich in ihnen nur das Allgemeine, Wahre und Wesentliche einen individuellen Ausdruck gegeben hat. So sind die Melodien des Tonkünstlers von der Phantasie neu geschaffen, um durch dieselben ideale menschliche Gefühle zu individualisiren. So schafft auch ein Dichter durch seine Phantasie wohl Personen, die in der Geschichte nicht so gelebt haben, und neue Handlungen; aber diese Gebilde müssen Ideen individualisiren, die für den Menschen bleibenden Werth und ewige Rea-

lität haben, und dieses ewig Werthvolle muß in den Phantasiegebilden wirklich gefunden werden können, sonst wird die Phantasiethätigkeit zur Phantasterei und subjectiver Willkür und verliert damit den objectiven Charakter, der ein wesentliches Merkmal des Erkenntnisvermögens bildet. Auch die künstlerische Phantasie hat es nicht mit Hirnge spinsen zu thun, sondern mit Anschauungen, in denen der Mensch die objective Wahrheit erblickt.

Zuletzt haben wir noch über die Unterschiede der eigentlichen Denkkraft oder des Verstandes im weiteren Sinne des Wortes einige Bemerkungen zu machen. Alles Denken ist ein Urtheilen und als solches ein Unterscheiden dessen, was doch auch zu einer lebendigen Einheit verbunden ist, und umgekehrt ein Verbinden des Unterschiedenen zu einer lebendigen Einheit. Und diese Fähigkeit des Menschen zu urtheilen ist seine Urtheilskraft. Aber im Urtheilen liegen zwei Momente, nämlich das Unterscheiden und die Vereinigung des Unterschiedenen. Die Unterscheidungskraft, die im Denken und Urtheilen hervortritt, bezeichnet man auch mit dem Worte des Verstandes im engeren Sinne und die Kraft, die Unterschiede und Gegensätze zu einigen, nennt man die Vernunft. Den Unterschied zwischen Verstand und Vernunft hat zuerst Kant bestimmt und Hegel aufgenommen und durchgeführt, während früherhin beide Ausdrücke so ziemlich promiscue gebraucht wurden. Das Erste und Nothwendige, worauf es bei der Erkenntnis der Gegenstände ankommt, ist die Auffassung der Unterschiede. So werden bei der Betrachtung der Natur zunächst die verschiedenartigen Kräfte und die verschiedenartigen Organismen, wie Thiere, Pflanzen und Krystalle von einander unterschieden; eben so in jedem einzelnen Organismus z. B. in dem Thiere die verschiedenartigen Vermögen und Systeme, die zusammenwirken. Eben so kommt es in dem Geistesleben vor allem darauf an, die verschiedenartigen Thätigkeiten auseinander zu halten und sie durch ihre specifischen Merkmale zu unterscheiden, also z. B. in dem individuellen Seelenleben die Thätigkeiten des Erkennens, des Wollens und des Fühlens oder im Staatsleben die verschiedenartigen Stände und Berufsarten. Eben so kommt es im praktischen Leben darauf an, die Sphären von einander zu sondern, bestimmte Zwecke festzuhalten und sie nicht mit anderen zu vermischen. Dieses alles leistet der Verstand. Er unterscheidet, hält das Unterschiedene durch Hervorhebung bestimmter Eigenschaften auseinander und giebt der Erkenntnis hierdurch Festigkeit, Bestimmtheit und Klarheit. Der Verstand ist ein hohes Gut, das in dem Menschen durch jedes mögliche Mittel cultivirt werden muß. Der Verstand giebt der Erkenntnis Schärfe, bringt den Menschen dazu, den Punct, auf den es gerade ankommt, unverrückt im Auge zu behalten, alles aber, was nicht eben zur Sache gehört, streng fern zu halten und sich vor allem unbestimmten und nebulösen zu hüten. Lessings Auffassung ist ein hohes Muster von Verstand; jeder Punct in seiner Darstellung tritt so unendlich lichtvoll hervor, daß man schlechterdings immer weiß, wo man steht und wovon die Rede ist und nicht das eine mit dem anderen verwechselt. Auch in den mathematischen Darstellungen prävalirt der Verstand und durch ein sorgfältiges Studium namentlich der Geometrie lernt man verständig denken und reden. Aber der Verstand kann auch einseitig werden und von der Wahrheit abführen. Dieses geschieht aber, wenn er sich von der Vernunft isolirt. In diesem Falle fixirt er die Unterschiede und macht die Welt zu einer unendlichen Vielheit von Kräften und Existenzen, und jede einzelne Existenz wieder zu einer Vielheit von einzelnen Thätigkeiten, ohne das einige Band finden zu können, das die Unterschiede aufhebt und auf ein einfaches Allgemeines zurückführt. Die lebendige Einheit der Unterschiede zu finden und darzustellen — das ist die Aufgabe der Vernunft. Sie begreift in jeder einzelnen Existenz den einfachen Lebenspunct, aus welchem sich die ganze Peripherie mit allen ihren Eigenschaften und Merkmalen entwickelt — sie begreift z. B. die einfache Seele in der Vielheit des leiblichen Organismus. Sie bringt jede besondere Sphäre des Daseins, die der Verstand als geschieden von anderen Sphären erkannt hat, mit diesen in Verbindung und macht diese, die dem Verstande als solchem Ganze für sich waren, zu Gliedern eines höheren Ganzen. Die Vernunft ruht und rastet

nicht eher, als bis sie alle Gegensätze und Unterschiede vermittelt hat und zu dem letzten einfachen Grunde, der alle Dinge und sich selbst begründet, also bis zur Idee der Gottheit durchgedrungen ist. Die Vernunft kann daher als das Vermögen des Unendlichen bezeichnet werden, während der Verstand das Vermögen der endlichen Bestimmtheit und Begrenztheit ist. Auch bezeichnet man die Vernunft deshalb als das Vermögen der Ideen, in so fern in den Ideen alle Gegensätze aufgehoben sind, und den Verstand als das Vermögen der Begriffe, in so fern man unter den Begriffen diejenigen allgemeinen Bestimmungen versteht, die eine Sache von anderen unterscheiden und daher sich vorzugsweise auf die Grenzen beziehen. Der Verstand giebt der Erkenntnis durch scharfe Abgrenzung des Einzelnen gegen einander Klarheit und Bestimmtheit; die Vernunft aber durch Aufhebung der Gegensätze zu höherer Einheit Tiefe und Wahrheit.

Deinhardt † — revid. von Dr. Hälder.

Erkenntnisweisen, s. Erkenntnisvermögen.

Ermunterung, s. Aufmunterung.

Ernesti, Johann August, ist am 4. August 1707 in Tennstädt, einem thüringischen Städtchen, geboren. Sein Vater war der kurfürstlich-sächsische Inspector Dr. Johann Christoph Ernesti, seine Mutter eine geborene Hedenus aus Arnstadt. Den ersten Unterricht erhielt er durch Hauslehrer; dann besuchte er die Schule seiner Vaterstadt. Nach des Vaters Tode kam er am 6. November 1723 nach Schulpforte, wo der Rector Schreyer und Freytag besondern Einfluß auf ihn ausübten. Der Letztere förderte ihn namentlich im lateinischen Stil (opusc. orat. 466) und unterstützte ihn bei der Benützung der Schulbibliothek mit seinem Rathe. Der Rector konnte bei seinem Abgange von ihm sagen: ille vero plures libros cognovit quam studiosorum quisquam, qui abiturum ex academiis parat. Mit einem glänzenden Zeugnisse entlassen, bezog er 1726 die Universität Wittenberg. Dort war Joh. Wilh. Berger sein Lehrer in den philosophischen Disciplinen; unter den Theologen hörte er besonders Wernsdorf und Neumann, in der Philosophie Schlosser, welcher der Wolffischen Schule angehörte, in der Mathematik Hase. 1728 gieng er nach Leipzig, um die theologischen Studien unter Börner und Deyling fortzusetzen; aber auch die mathematischen Vorlesungen Hausens und die philosophischen Gottscheds wurden von ihm fleißig besucht. Seine Absicht war dereinst ein Predigtamt zu übernehmen, ein Zufall jedoch brachte ihn davon ab und führte ihn in das Schulamt. Er hatte als Student eine Hauslehrerstelle bei dem Bürgermeister Stiglitz übernommen und dadurch die Gunst dieses einflußreichen Mannes so sehr gewonnen, daß derselbe ihm 1731 (1730 war E. Magister geworden) das Conrectorat der Thomasschule verschaffte und es auch durchsetzte, daß ihm 1734 nach Gesners Abgange das Rectorat übertragen wurde. 28 Jahre lang ist er an dieser Schule thätig gewesen, freilich nicht ausschließlich, denn zu seinem Gunsten gieng man von der engherzigen Bestimmung ab, daß die Rectoren nicht auch akademische Lehrer sein sollten. Am 9. April 1742 hatte er eine außerordentliche Professur mit der Rede de humanitatis disciplina angetreten, am 28. Juni 1756 erhielt er nach Rapps Tode die ordentliche Professur der Beredsamkeit und trat dieselbe mit einer Rede an über das Thema poetus est quod disertus facit. Diese Beförderung veranlaßte ihn einen Ruf nach Göttingen auszuschlagen. Als ihm im März 1759 neben der (bis 1770 bekleideten) Professur der Beredsamkeit auch eine ordentliche Stelle in der theologischen Facultät übertragen wurde, gab er sein Schulamt auf und widmete sich ganz der Universität. Wie er vorher in seinen Vorlesungen außer der Erklärung alter Schriftsteller Universalgeschichte, römische Antiquitäten und das, was er Archaeologia litteraria nannte, behandelt hatte, so wendete er sich nunmehr den theologischen Disciplinen, besonders der Exegese des Neuen Testaments zu und versäumte auch das Predigen in der Universitätskirche nicht. Bis zu seinem siebzigsten Lebensjahre erfreute er sich frischer körperlicher Kraft, aber von da an nahm dieselbe erst an den Füßen, dann in dem Gebrauche der Hände immer mehr ab und der wiederholte Besuch von Karlsbad und Lauchstädt fruchtete wenig. Ein Schlaganfall machte am 11. September 1781 seinem Leben ein Ende. Er war bei

seinem Tode professor primarius in der theologischen Facultät (seit 1775), der kurfürstlichen Stipendiaten Ephorus, Domherr in Meissen, Beisitzer des Consistoriums in Leipzig, Decemvir der Universität, Senior der Meißnischen Nation und des montägigen Prediger-Collegiums, Präsident der Jablonowskischen Gesellschaft der Wissenschaften, unter welchen Würden nicht wenige nur den Kennern der älteren Leipziger Verfassung verständlich sind. Die göttingische Societät hatte ihn zu ihrem Mitgliede ernannt. Auch mit zeitlichen Gütern war er reich gesegnet, denn er besaß die Rittergüter Rahnsdorf und Biersten und hinterließ dieselben seiner einzigen unverheiratheten Tochter, welche bei ihrem Leben schon davon den edelsten Gebrauch machte und bei ihrem Tode 1762 der Universität und der Schule reiche Vermächtnisse aussetzte.

Fassen wir zuerst den Schulmann in seiner praktischen Thätigkeit ins Auge, die auch in seinem Lebensgange uns zuerst entgegentritt. Er war noch sehr jung, als er in das Amt trat, daher wird es nicht auffallend erscheinen, daß ein Rector wie Gesner nachhaltigen Einfluß auf ihn ausübte und daß E., selbst an die Spitze der Schule gestellt, die Grundsätze und Einrichtungen festhielt, welche sein Vorgänger befolgt und getroffen hatte. Nur in einem Punkte wich er von ihm ab; Gesner hatte das berühmte Gesangsinstitut, welches die Thomasschule in dem Alumnate schon aus der katholischen Zeit her gepflegt hatte, in Ehren gehalten und mit dem gefeierten Cantor J. Seb. Bach in dem freundschaftlichsten Verhältnisse gestanden. E. war ein Feind der Musik, ganz besonders der Kirchenmusik, er glaubte darin eine Beeinträchtigung der wissenschaftlichen Studien zu erkennen und daraus erwuchsen höchst ärgerliche Streitigkeiten mit dem reizbaren Bach, die bis an die höchsten Landesbehörden verfolgt wurden. Außer jenen 56 Alumnen befanden sich auf der Thomasschule etwa 120 in der Stadt wohnende Externe und wiederum von diesen streng gesondert etwa 10—15 Söhne vornehmer und reicher Eltern, die nur den Unterricht des Rectors besuchten und außerdem täglich eine Privatstunde von demselben erhielten, an welcher kein anderer Schüler theilnehmen durfte. Rechtgläubige Beichtväter bemühten sich umsonst auf die Mütter solcher Kinder einzuwirken und vor E. zu warnen. Er unterrichtete nur in der Prima, in welcher in der Regel 40—50 Schüler saßen. Die Dauer des Aufenthalts in der Classe war verschieden; unter zwei Jahren gieng keiner ab, die meisten blieben 3, einzelne auch 4 bis 5 Jahre. Von den Lehrstunden fielen 16 auf den Rector, von denen 6 für Cicero's Reden oder Epistolae ad familiares bestimmt waren, 2 für Virgil und Ovids Heroïden (der Horaz war dem Conrector überlassen), 2 für die ziemlich bunt zusammengestellte griechische Lectüre, bei der Gesners Chrestomathie, Xenophons Memorabilien und Oekonomikus, Aristophanes' Wolken und gegen Ende des Jahres ein und der andere Paulinische Brief gelesen wurden. Von den übrigen 6 Stunden kamen zwei durch keine Pause unterbrochene Stunden auf die *initia doctrinae solidioris* in der Art, daß er in einem anderthalbjährigen Cursus Geometrie, Logik, Psychologie und natürliche Theologie behandelte, in dem mathematischen Theile aber weniger leistete als in den philosophischen. Die Rhetorik lehrte er immer Mittwochs von 8—10 Uhr und verband damit schriftliche Uebungen, natürlich nur im Lateinischen, denn die deutschen verschmähte er, obgleich er Gottscheds Zuhörer gewesen war. Da alle Scripta während des Unterrichts vorgelesen und nur mündlich verbessert wurden, so gieng damit viel Zeit verloren und die Rhetorik wurde sehr langsam vollendet. Diese *extemporales stili exercitationes* benutzte er auch wohl, um eine Uebersicht über die Geschichte der Philosophie zu geben. In der Geschichte beschränkte er sich auf die des Alterthums und legte bei der römischen etwa Florus, sonst aber H. Freyers Compendium zu Grunde. So blieb der Schwerpunkt aller Arbeit in der Schule bei den alten Sprachen, denn von 25 wöchentlichen Lehrstunden kamen 16 auf das Lateinische, 3 auf das Griechische (denn neben Ernesti las noch der Conrector in einer Stunde das Neue Testament) und 2 auf das Hebräische; daneben giengen 2 Stunden für die „Theologie“, denn dazu war der Religionsunterricht gemisbraucht worden. Daß E. die neuern deutschen Schriftsteller verachtete, will ich ihm nicht zum Vorwurf machen; er ist später einigermassen davon zurückgekommen;

wohl aber die Vernachlässigung des Griechischen nach den von Gesner gegebenen Anregungen. Den Mangel an Ausgaben kann man nicht zur Entschuldigung anführen; dem Uebelstande hat er selbst bei Xenophon, Aristophanes sogar und Isokrates abgeholfen (in welchen Ausgaben er mit sicherem Tact die bis dahin übliche lateinische Uebersetzung wegließ) und Gesners Chrestomathie bot einen reichen Lehrstoff. Schwerer fällt ins Gewicht die Verurtheilung der schriftlichen Uebungen in dieser Sprache, welche er 1754 aussprach (praef. ad Hederici lex.). Hätte es sich dabei bloß gehandelt um die Anfertigung griechischer Briefe, Reden und Gedichte durch die Schüler, so würde man ihm beistimmen können, aber er verwarf auch andere Uebungen mit den harten Worten: „rem agunt boni viri, ut lenissime dicam, per inutilem et perabsurdam: non tam propterea, quod graece scribendi facultas nullum hodie usum habet — quam quod ab hominibus istius aetatis tam parum in legendo versatis, qui plerumque nil nisi ad verbum interpretari perpauca didicerunt, qui graecae linguae genium nullo modo cognitum habere possunt, ab his inquam quod vel bonum vel mediocre ac non stultissimum sit effici nil potest.“

Zahlreiche Mittheilungen über seine methodischen Grundsätze finden sich in seinen Programmen und Vorreden, die Summa derselben ist niedergelegt in der sächsischen Schulordnung. Man kann von ihm sagen, daß er die humanistischen Ansichten eines Melanchthon und Camerarius mit Benützung der wissenschaftlichen Ergebnisse, die man in seiner Zeit bereits besaß, erneuert hat und dadurch auch ein praeceptor Germaniae geworden ist. Die classischen Schriftsteller sind ihm eine unerschöpfliche Quelle für geistige Bildung: der würdige Inhalt und die schöne Form begründen ihren Werth. Darum beklagt er es sehr, daß bei Vielen die Beschäftigung mit denselben nach der Schulzeit aufhört, weil auch der gereifte Mann Lebensweisheit und Staatsklugheit, jeder Gelehrte reichen Stoff für sein Fach, jeder Mensch Anregung und Förderung für sittliche Bildung aus ihnen gewinne. Die Schuld dieser Vernachlässigung traf die verkehrte Behandlung in den Schulen, die sich einerseits in dem langsamen Fortschreiten bei der Lecture, andererseits in der Vernachlässigung des Inhalts und der einseitigen Berücksichtigung der Bildung des lateinischen Stils zeigte. Die von Gesner bereits angewendete cursorische Lectüre (Ernesti beschreibt sie in der narratio de G. p. 330) behielt er bei; er hat in einem Jahre die Hälfte von Cicero's Briefen und 16 Reden gelesen und bei den Officiis die Einrichtung getroffen, ut intervalla non capitum et parvarum particularum, sed librorum fierent. Schon in seinem ersten Programme 1736 verurtheilte er das Verfahren der humanitatis magistri, qui ut docti imprimisque eruditi videantur imperitae iuventuti, posteaquam totidem verbis germanicis reddere latina et quid in formularum congeri horrea possit docuere, dictandis doctis, si diis placet, et multa antiquitate refertis commentariis — misere compilatis tempus consumunt, nihil cogitantes paulo post omnes eas chartas obscenis usibus destinatum et amiciendo piperi aut herbae Nicotianae accendendae adhibitum iri. Schon damals deutete er an, daß es bei der lateinischen Lectüre sich nicht darum handle, „stylum scribere“ zu lernen oder „ein lateinisches Maul zu kriegen“, sondern vielmehr ut sapientissimorum elegantissimorumque in omni et disciplina et orationis genere hominum ab ineunte aetate adsueta et innutriti contubernio, sapientiae prudentiaeque praecepta imbiberemus atque perspicuitatem, gravitatem, suavitatem, acumen, elegantiam, urbanitatem leporemque in dicendo scribendoque atque in omni denique sermone et cum hominibus consuetudine primo agnoscere et intelligere, deinde vero etiam sensim paulatimque imitari disceremus. Aus dem nimium phraseologiae studium ist die abgeschmackte lateinische Darstellung hervorgegangen. 1734 schrieb er das Programm maius utiliusque esse latinos auctores intelligere quam probabiliter latine scribere et plerumque illud non posse qui hoc possit. Darum war ihm bei der Lectüre die Einsicht in den Gedankengehalt des Gelesenen die Hauptsache; die geschmacklosen wörtlichen Uebersetzungen wurden verbannt; sie sollten richtig sein auch in sachlicher Beziehung. Das war nicht ohne Werth in einer Zeit, in der man den

römischen Bürgermeister und Schultheißen oder Stadtrichter festhielt und sich die absonderlichsten Vorstellungen von der Verfassung der römischen Republik machte. Für solche Erklärungen sollte die *Clavis Ciceroniana* dienen, die seit 1739 sechs Auflagen und mehrere Nachdrucke erlebt hat. Der grammatischen Erklärung hat er nie eine große Ausdehnung eingeräumt.

Am ausführlichsten hat er sich über seine Methode ausgesprochen 1737 in der berühmten *dedicatio* des Cicero und in der Vorrede zu Fischers *Dvid* (abgedr. *opusc. varii argumenti* p. 359 373). Es war ein Glück für die sächsischen Schulen, daß der Kirchenrath am 6. März 1766 Ernesti aufforderte eine neue Schulordnung zu entwerfen, die 1773 ins Leben trat*) und bis 1847 Geltung gehabt hat. Natürlich stehen die „gelehrten“ Sprachen obenan, aber mit ausdrücklicher Verwahrung gegen die verkehrte Ansicht, daß die Jugend bloß lateinische und griechische Wörter lernen müßte und daß sie mit dem Lateinischen so lange geplagt würde, um etwa auf der Universität ein lateinisches Collegium zu hören oder lateinisch disputiren oder etwas lateinisch schreiben zu können, „welches das allgeringste Stück des Nutzens ist“. Eine dreifache Absicht muß man bei der Behandlung der Schriftsteller haben; die erste und vornehmste ist, sie zu verstehen und auszulegen, die beiden andern: sie im Reden und Schreiben nachzuahmen und allerlei nöthige und nützliche Sachen aus ihnen zu lernen, sind untergeordnet. Manche Anweisungen, wie über vernehmliche und wohlklingende Aussprache, das Memoriren schöner Stellen, die Beseitigung der schriftlichen Präparation u. a. verdienen noch heute genaue Beachtung. Den Schreibübungen ist ein besonderes Capitel gewidmet, das sich zunächst auf das Latein bezieht. Es handelt sich um die Fertigkeit, erst richtig und gut, hernach aber leicht und geschwind lateinisch zu schreiben; die *imitatio Ciceroniana* steht bei dem Meister lateinischer Darstellung an erster Stelle. Zu dieser Fertigkeit soll angeleitet werden durch fleißiges Examiniren über den Inhalt des Gelesenen in lateinischer Sprache, durch Uebersetzen deutscher Argumente, wobei die Benützung deutscher Wörterbücher möglichst zu vermeiden ist und die Benützung einer Stelle aus Cicero Anlaß zu eingehender Vergleichung mit dem Ausdruck dieses Muster-schriftstellers geben kann; in den oberen Classen durch sogenannte *Extemporalia*. Daran schließen sich freie Uebungen in ziemlich beschränktem Umfange: Erzählungen, Complimentir-Briefe, kurze Anreden und *loci communes*, auch wohl Reden. Wie weise ist die Vorschrift, eine Materie zu geben, „der die Schüler gewachsen sein können, das ist, dazu sie die Worte und Sachen wissen müssen und bei eigenem Nachdenken finden können; nicht aber gelehrte, politische oder philosophische, an der sie selbst (die Lehrer) oder ein Professor an der Universität genug zu thun haben würden. Sie sollen dazu nicht die Disposition dictiren, sondern mit den Knaben selbst zu Rathe gehen, was, in welcher Ordnung und wie sie es vortragen wollen, wodurch die Urtheilungskraft gestärkt wird“. Auch über die Correctur solcher Arbeiten werden zweckmäßige Regeln gegeben. Daß die lateinische „Dichtkunst“ in angemessen fortschreitenden Uebungen anempfohlen wird, kann für die Fürstenschulen nicht auffallen, aber es charakterisirt Ernesti, der nur wenig lateinische Verse gemacht hat, die Bemerkung: „Obgleich die lateinische Dichtkunst in der Ausübung keinen großen Nutzen hat, so dienet sie doch dem, der sich darinnen übet, auf vielerlei Weise“, und dann wird das bessere Verständnis der Dichter und die genauere Bekanntschaft mit dem Reichthum der Sprache angeführt.

Erfreulich ist es zu sehen, welche Bedeutung der Muttersprache beigelegt wird. Die Schüler sollen frühzeitig angeführt werden in ihrer Muttersprache richtig und angenehm zu reden und zu schreiben. Lehrstunden sind dafür nicht angesetzt, aber es dient dazu die Uebersetzung der alten Schriftsteller und die Bekanntschaft mit den besten Werken der Nationalschriftsteller, vorzüglich aber eine Anleitung zu deutschen Ausarbeitungen, besonders in ungebundener Rede. „Für die Dichtkunst soll man sie mit Behutsamkeit

*) Sie ist 1773 im Druck erschienen und wieder abgedr. in der *Codicis Augustei contin.* II. 3. I. p. 67 und bei Vormbaum Bd. 3, S. 613, auszugsweise in Schreyers *Codex des Kirchen- und Schulrechts* S. 157.

anführen. Nur diejenigen Jünglinge, die ein vorzügliches Genie dazu besitzen, dürfen einige Zeit auf poetische Versuche wenden, obgleich die Kenntniss der Sprache überhaupt durch die Prosodie richtiger und durch das Lesen großer Dichter mehr bereichert wird. Auch die neueren Sprachen haben ihren Platz in der Schule gefunden, weil diese Kenntniss zur Gelehrsamkeit und zum Umgange mit der Welt gehört, also doch nur um der praktischen Verwendung willen, nicht als Bildungsmittel.

Von den Wissenschaften wird Geographie und Geschichte übersichtlich, ohne Eingehen auf gelehrte und schwere Dinge mit Beachtung des Synchronismus gelehrt, das tiefere Eingehen aber dem akademischen Unterrichte überlassen. Für Philosophie, Rhetorik und Mathematik konnte er auf die initia verweisen, doch für angewandte Mathematik, für Astronomie, Mechanik und Civilbaukunst reichten dieselben nicht aus; praktische Uebungen im Feldmessen überwies er den Freistunden.

Die Zucht hatte er als Rector mit Milde und Nachsicht geübt; dem Uebermuthe sah er gern durch die Finger und mochte vieles, was vorsiel, nicht wissen oder stellte sich wenigstens so. In der Schulordnung setzte er genaue Vorschriften fest, wie sie die geregelte Lebensordnung einer streng geschlossenen Anstalt verlangt.

Der Erfolg seiner Methode scheint in der Schule ein durchaus günstiger gewesen zu sein, denn in der Stadt gieng das Wort: Thomaner gute Humanisten, schlechte Christen, was insofern gewiß ungerecht war, als Ernesti für seine Person orthodox blieb und die lutherische Abendmahlslehre vertheidigte. Morus, Dathe, Teller, Tittmann, Zeune, Reiz, Beck sind seine Schüler gewesen und aus der Zahl der Schulmänner J. L. Krebs, Bauer, Scheller, Schmieder, Lösner u. a. zu nennen, von denen nur Scheller 1783 seinem großen Lehrer durch verkleinernde Ausfälle mit Undank gelohnt hat. Gegen ihn ist gerichtet Wolfs (in Luda) Sendschreiben an H. Scheller die unbilligen Kritiken über E. betreffend, Leipzig 1784. Der Hirschberger Bauer versuchte formulae ac disciplinae Ernestianae indolem et conditionem veram adumbrare (Lips. 1792), gieng aber dabei auf die Erklärung des N. L. mehr breit als klar und lichtvoll ein; die deutsche Uebersetzung des Buches von Strodtmann (Hamburg und Leipzig 1785) bietet einige Zusätze zu dem Originale; es berühren aber diese Schriften mehr die Wirksamkeit des akademischen Lehrers.

Seine Vorlesungen waren durch Zweckmäßigkeit in der Auswahl des Stoffes, durch gute Ordnung und Gründlichkeit der Behandlung ausgezeichnet. Der junge Goethe fand sich bei Cicero's orator in seinen Erwartungen sehr getäuscht. Als er nach Errichtung der Malerakademie auch über Archaeologia litteraria las und dazu einen besondern Grundriß drucken ließ (1768), kam er trotz Christs Vorgange nicht weiter, als daß man sich auf jene Kenntnisse nur einzulassen habe, insofern sie zum Verständnisse der Schriftsteller erforderlich sind. Die grammatisch-kritische Methode ist für ihn überall maßgebend. Das zeigt sich in seinen Ausgaben alter Schriftsteller. Bei einigen Griechen kam es ihm darauf an lesbare Texte der Jugend in die Hand zu geben; die Ausgabe des Homer nach Clarke (1759—1764 in 5 Bänden), Callimachus (Leiden 1761 in 2 Bänden), Polybius (1764 in 3 Bänden) waren für Gelehrte bestimmt. Die holländischen Hellenisten, namentlich Ruhnken, unterstützten ihn durch werthvolle Beiträge, Baldenacr war zurückhaltender, ja Wytttenbach (vita Ruhnken. p. 153) scheute sich nicht vor der Anschuldigung E. habe diese reichen Schätze nicht benutzen wollen oder sie für sich behalten, weil er überhaupt wenig Gelehrsamkeit im Griechischen besessen und darum sich begnügt habe notas adspargere statt ausführlicher Anmerkungen in schöner Darstellung. Auf die Widerlegung Tittmanns (in der Vorrede zu den 1812 herausgegebenen Briefen) und Wytttenbachs Vertheidigung in den Miscell. doct. III. p. 110—183 ist hier nicht näher einzugehen. Daß E. nicht immer die rechte Ausdauer zu allseitiger Vollendung seiner Ausgaben gehabt hat, darf nicht in Abrede gestellt werden.

Bedeutender sind seine Verdienste auf dem Gebiete der lateinischen Literatur; die für Cicero werden nicht vergessen werden, wenn auch die Kritik dieses Schriftstellers

durch das Zurückgehen auf die besten Handschriften und deren methodische Verwerthung seitdem gewonnen hat. In der dritten besten Ausgabe (1776) erscheint eine Art von kritischem Apparat, aber die Kritik bleibt subjectiv, die Beurtheilung des Sprachgebrauchs willkürlich, das Verfahren nur Routine. Die Ausgaben des Sueton (1748, 1775) und des Tacitus (1752, 1772) enthalten in knappster Form viel gute sachliche Erklärungen, aber für die Beurtheilung des Sprachgebrauchs legt er bei Tacitus, den er überhaupt nicht gern hatte, den Maßstab Ciceronianischer Redeweise an und geräth dadurch in viele Irrthümer. Andere Ausgaben und zahlreiche Vorreden zu den Schriften anderer sind mehr im Interesse der Buchhändler unternommen, die den gefeierten Gelehrten mit ihren Aufträgen bestürmten. Selbst die neue Ausgabe von Fabricii bibliotheca latina (1773, 1774) in 3 Bänden gehört dazu, sowie die Erneuerung von Gesners Plinius (1770) und den scriptores rei rusticae (1774). Aus solchen gut bezahlten Aufträgen sind auch die zahlreichen memoriae hervorgegangen, die er verstorbenen Amtsgenossen oder anderen Leipziger Gelehrten widmet und die ihren Werth in der vollendeten lateinischen Darstellung haben, welcher in der holperigen deutschen Uebersetzung von Rothe (Leipzig 1792) ganz verloren geht.

Als Programmatarius an der Schule und an der Universität ist er bis zu seinem Tode thätig gewesen. Diese zahlreichen kleinen Schriften sind vereinigt in den opuscula oratoria (Leiden 1762, 1767) und dazu ein novum volumen (1791), opuscula philologico-critica (Leiden 1764, 1776), Opuscula theologica (ebendaf. 1773 und Lips. 1792), endlich in opuscula varii argumenti (gesammelt von Stange, Lips. 1794).

Nur wenige Worte über seine theologischen Verdienste. Die Gesetze, welche er bei der Erklärung der alten Schriftsteller verfolgte, wendete er auch auf die biblischen Schriften an. Er hat seine hermeneutischen Grundsätze in der institutio interpretis novi testamenti (zuerst 1761, später noch dreimal gedruckt) entwickelt und sich darin an Hugo Grotius angeschlossen. Daher erklärt sich die hohe Anerkennung, die in Holland J. van Voorst in der oratio de J. A. E. optimo post Grotium duce et magistro interpretum N. T., Leyden 1804. 4. ausspricht. E. verlangt, daß die Bibel streng nach ihrem Wortlaut erklärt werde und daß man dabei weder auf eine äußere Auctorität der Kirche, noch auf ein philosophisches System, noch auf das eigene Gefühl Rücksicht nehme. Die Beschränkung darauf, daß der Sinn eines Ausspruchs nur nach seinen sprachlichen und geschichtlichen Beziehungen aufgefaßt werden solle, war großen Mißgriffen früherer Exegeten gegenüber ein Fortschritt, blieb aber eine Einseitigkeit, weil sie die Bibel zu sehr in den Kreis der bloßen Sprachgelehrsamkeit hineinzog. Seine Art der Erklärung kann man aus den von Dindorf herausgegebenen Vorlesungen über den Hebräerbrief (1795) erkennen. Die dogmatischen Compendien liebte er nicht; sie heißen bei ihm Studenten-Katechismen. Die theologische Bibliothek (1760—1775), die er größtentheils selbst schrieb, behauptete in einer Zeit, in der es an solchen Journalen noch sehr fehlte, ihren Werth. Freiheit und Milde des Urtheils unterscheiden ihn von den streitsüchtigen Orthodoxen der früheren Zeit und daher mag der Vorwurf gekommen sein, daß es mit seiner Rechtgläubigkeit nicht besonders stehe. Die Schriften von W. Abraham Teller, des Herrn J. A. E. Verdienste um die Theologie und Religion, Berlin 1783, und von Semler, Zusätze, Halle 1783, sodann: Noch ein Wort über Dr. E., hauptsächlich über seine Orthodoxie, Leipzig 1782, beziehen sich auf diese Frage. Er blieb rechtgläubig und von allen Neologismen weit entfernt, zu denen seine Nachfolger, wie Semler, rasch gelangten.

Ich habe bis zum Schlusse die Initia doctrinae solidioris verspart, ein Schulbuch, das er auf Gesners Antrieb bearbeitet hat, das er selbst bei seinem Unterrichte zu Grunde legte, das in Sachsen und Hannover als Schulbuch eingeführt, aber auch anderwärts von vielen Schulmännern benützt wurde. Auf der Universität Göttingen hielt Gesner darüber Vorlesungen. 1736 erschien die erste Ausgabe, 1742 die zweite, 1750 die dritte, in welcher behufs akademischer Vorlesungen eine Uebersicht über das ganze Gebiet der Philosophie gegeben wurde, 1758 die vierte, 1769 die fünfte, 1776

die sechste und 1783 die siebente. Seit 1750 waren die *initia rhetorica* hinzugekommen, die selbst in Holland den alten Bossius oder den geschmacklosen Heinecius verdrängten, obgleich man das Capitel de *elegantia* ausführlicher wünschte. Es ist ein bekanntes Witzwort von Musgrave, daß an dem ganzen Buche der Titel das schlechteste sei, weil *solidus* weder in solcher Bedeutung gebräuchlich, noch die Anwendung des Comparativs zulässig ist (Ruhnken. ad Muret. I. p. 13). Die Reinheit und Schönheit der Darstellung bei der Behandlung des oft spröden Stoffes lag E. besonders am Herzen und darin zeigte sich bei jeder neuen Ausgabe die sorgsam bessernde Hand. Nur wo Kunstausdrücke nicht zu umgehen waren, gestattete er sich den Gebrauch eines schlechten oder neuen Wortes. Das Buch enthält *arithmetica* und *geometriae elementa*, also eine große Beschränkung des mathematischen Lehrstoffes, mit welcher sich unsere Zeit nicht begnügen würde. Es folgen dann die *initia philosophiae* in fünf Theilen: 1) *metaphysica psychologiam, ontologiam et theologiam naturalem complexa*, 2) *dialectica*, 3) *moralis pars ius naturae et ethicam complexa*, 4) die erst in späteren Ausgaben hinzugekommene *politica* und 5) *physica*. Die Rhetorik ist besonders paginirt. Daß er in der Schule nur bis zur Dialektik zu gehen pflegte, ist bereits erwähnt; bei der Physik beschränkte er sich auf geschichtliche Mittheilungen. In der Philosophie ist manches eingehend behandelt, was in einem Schulbuche auffallend erscheinen muß. Aber gerade einer dieser bedenklichen Abschnitte giebt Ernesti's Grundsätze über die Erziehung der Kinder und verdient daher hier besondere Erwähnung. Nachdem er in dem Capitel de *cura subolis* p. 603 über die Zeugung der Kinder gesprochen hat, wendet er sich p. 222 zu der *cura educandi*, die von der Geburt an beginnt. Die erste Sorge bezieht sich auf angemessene leibliche Pflege. Die Mutter solle selbst stillen und ihre Kinder nicht *lacte libidinosae meretriculae* aufziehen lassen, weil dadurch *infantibus libidines instillantur*; sie müssen ihr Kind in *gremio potius suo quam ancillae* aufziehen. Denn abgesehen von der Sorglosigkeit der Diensthoten, die sogar Körperbeschädigungen oft verschulden, werden die Kinder in *huius modi hominum consortio non fabulis modo et erroribus superstitionibusque plebeiis*, quae aut numquam aut difficillime depelluntur ex animis, sed etiam pravis cupiditatibus vitiisque imbuuntur et ad lasciviam impudicitiamque quasi erudiuntur. Fürsorge von Seiten der Eltern für die Kinder sichert ihnen deren Liebe, für deren Erwerbung er p. 226 verschiedene Mittel angiebt. Bei Geboten und Verboten fordert er Angabe der Gründe, nam *natura ita comparati sumus, ut inviti obediamus, nisi rationes afferantur*, ut *persuasi potius quam coacti facere imperata videamur*: et ubi res vetantur, quae gratae pueris sunt, iubentur autem, quae ingratum sensum afferunt, facile suspicio incidit aut inique secum agere parentes aut parum sapienter: quorum utrumque auctoritatem imminuit. Vor einer mit Milde und Freundlichkeit ungleichmäßig wechselnden Härte und Strenge wird gewarnt. Auch für den ersten Unterricht werden einige Anweisungen gegeben z. B. *ne meros sonos et verba inania mandare cogas: quod qui faciunt, non homines, sed picas et psittacos loquaces efficiunt*, wobei das gedankenlose Herplappern von Gebeten nicht vergessen wird. Sorgfalt in Wahl der Lehrer und des künftigen Berufs wird verständig besprochen und in Beziehung auf die Bildung des Herzens Ehrliche, Sparsamkeit und Wahrhaftigkeit hervorgehoben. Die Zucht sucht er nicht in Strenge: *ea demum vera disciplina est, quae et sensum honesti a natura insitum acuit et institutis apte excogitatis ad virtutis amorem studiumque adducit*.

E. war gemessen und ruhig, in seinem Urtheil nüchtern; seine große Gelehrsamkeit gründete sich auf umfassende Studien, bei denen ihm ein treues Gedächtnis half. Große Collectaneen hat er nicht gehabt und gebraucht, denn er hatte sein Wissen gegenwärtig. Welchen Reichthum seine Bibliothek gehabt hat, zeigt der Erlös aus dem Verkaufe derselben; außer der Sammlung von Ausgaben Cicero's, welche für die Leipziger Stadt-Bibliothek erworben wurde, ergab sich die Summe von 7731 Thlr. 6 Pf. Man rühmte seine Freundlichkeit, von der freilich Reiske (Lebensbeschr. S. 63

nichts erfahren zu haben versichert, und Liebenswürdigkeit, die auch einen anmuthigen Scherz nicht verschmähte. Sein Bild hat Graff öfter gemalt; es hat sehr ansprechende Züge.

A. F. Gäßlein.

Erneuerung, s. Taufgnade.

Ernst, s. Erzieher.

Errichtung und Erhaltung der Schulen. Die Errichtung von Schulen geht in der Regel zunächst von der Werthschätzung oder Unentbehrlichkeit gewisser Kenntnisse und Fertigkeiten aus, die von einzelnen Individuen gleichzeitig auf eine Anzahl andrer übertragen werden. So weit wir die Geschichte überblicken können, ist allenthalben das freie, private Schulwesen älter als das geordnete, von größeren Gemeinschaften nach festen Principien geleitete; nirgend ist die Schule ursprünglich bloß Aushilfe für die Familie oder allgemeine Ergänzung ihrer Wirksamkeit. Was die Eltern wissen, pflegen und üben, das übertragen sie auch, insofern es nicht einer ihnen bereits fern liegenden Vorübung bedarf, leicht und sicher auf ihre Kinder, ohne irgendwie das Bedürfnis zu spüren, diese Uebertragung fabrikmäßig in Massen zu bewerkstelligen. Auch beschäftigt die Jugend in einfachen Verhältnissen leicht sich selbst und giebt wenig Veranlassung nach solcher Aushilfe zu suchen. Es scheint sogar, wenn man an die Prophetenschulen der alten Hebräer, an die Dichterschulen der Homeriden, die Katechetenschule zu Alexandria und die Klosterschulen des frühesten Mittelalters denkt, als ob Schulen für Erwachsene früher aufzutreten pflegten, als Schulen für Kinder. Lesen und Schreiben lernten vielleicht Jahrhunderte hindurch nur Erwachsene oder heranwachsende Jünglinge, bis es endlich schon im alten Athen das Element des ersten Jüngendunterrichtes wurde. Es ist um so natürlicher, daß gerade an die Künste der Schrift sich das erstere allgemeinere Schulwesen anlehnen mußte, da mit der allgemeineren Verbreitung dieser Künste zugleich das Leben umgestaltet, die Verhältnisse des Verkehrs vermannigfalt, der Werth der Zeit erhöht, der Raum für harmloses Kindertreiben verengt wurde. Diese Verhältnisse zeigt das Städteleben des späteren Mittelalters wie das alte Rom und Athen. Bei der Regsamkeit des öffentlichen Lebens, wie wir sie in diesen Perioden vorfinden, ergiebt sich fast von selbst die Aufsicht des Staates über das Schulwesen und damit bereits ein Uebergang zu der Errichtung von Schulen durch den Staat oder die Gemeinde.

Der weitere Schritt, daß der Staat versucht, sich des ganzen Schulwesens zu bemächtigen, indem er, wie Napoleon that, die Errichtung von Schulen zum Monopol macht, oder, wie es in Deutschland geschieht, jeden Bürger zwingt, gewisse, von ihm oder doch nach seiner Vorschrift errichtete Schulen durchzumachen, gehört wesentlich der neuesten Zeit an. Denn die öffentliche Erziehung der alten Dorier in Areta und Sparta steht nicht nur vereinzelt da; sie ist auch zunächst nur als Consequenz des auf die Spitze getriebenen Principes politischer Gemeinschaft und als Folge des Communismus der Männer in Verbindung mit dem gespanntesten Streben nach Kriegstüchtigkeit zu betrachten.

In Athen,*) wie wohl in den meisten andern griechischen Staaten, wurden auf öffentliche Kosten die Gymnasien gebaut und unterhalten: weitläufige Gebäude, in denen sich außer den Haupttheilen, der Palästra (Ringshule) und dem Dromos (Laufbahn), noch geräumige Hallen und Säle, Bäder und Gartenanlagen, Tempel, Speisewirtschaft und Wohnung für ein zahlreiches Personal befanden. Während diese den Uebungen der Erwachsenen dienten, war die Palästra im engeren Sinne, eine kleinere Anlage, bei welcher der Dromos fehlte, speciell den Uebungen der Knaben gewidmet. Ueber die bauliche Einrichtung dieser Anstalten und das Leben, das in ihnen herrschte, vgl. Petersen, das Gymnasium der Griechen nach s. hawl. Einrichtung, Hamburg 1858). — Das Amt eines Gymnasiarchen war eine Leiturgie (halbfreiwillige Geldleistung reicher Bürger und Metöken für öffentliche Zwecke), die wenig mit dem Unterricht zu

*) Ausführlich unter Hervorhebung der Gegensätze zwischen der dorischen und jonischen Erziehung im Art. Solon von Rämmler behandelt.

thun hatte. Er mußte die Kosten öffentlicher Feste in den Gymnasien bestreiten und die dabei auftretenden Kämpfer unterhalten und im Fackellauf einüben lassen. Erst in der Zeit der römischen Kaiser kommen in Athen Gymnasiarchen vor, welche die Uebungsschulen zu beaufsichtigen hatten. Dies war vielmehr das Amt der Sophronisten, die, aus jedem der zehn Stämme einer, vom Volke gewählt wurden und täglich eine Drachme (etwa doppelten Tagelohn) Sold erhielten. Die eigentlichen Lehrer der Gymnastik waren die Pädotriben, von denen wir gewiß mehr wüßten, wenn ihre Stellung nicht eine höchst unbedeutende gewesen wäre. Sie konnte es auch sein, da das eigentlich erziehende Element in den athenischen Gymnasien und Palästran die Dementschlichkeit selbst war. Vermuthlich hatten die Pädotriben Wohnung in der Palästra; für einen Theil des Schulgeldes mußten die Phylen (Stämme) aufkommen. Letzteres gilt auch für den Unterricht in der Musik; dagegen waren die Schulen der Grammatisten Privatanstalten, in denen jeder für den Unterricht im Lesen und Schreiben selbst bezahlte, wie viel? wissen wir nicht. Manches deutet darauf hin, daß auch ihre Stellung eine sehr untergeordnete war. Dagegen ließen sich die Sophisten und Redner, welche heranwachsende junge Männer für das öffentliche Leben vorbereiteten oder in die höheren Wissenschaften einweihten, für ihren Unterricht sehr bedeutende Summen bezahlen; später sank dieser Lohn allmählich und zuletzt trat auch hierfür Staatsgehalt ein. (Vergl. hierzu Böckh's Staatshaushaltung der Athener I. 133 ff., 256, 494 ff.). — Wie die hellenischen Republiken sich bewogen fanden, die physische, ästhetische und sittliche Elementarbildung des einzelnen Bürgers zu fördern, was darüber hinaus gieng, sich selbst zu überlassen: so waren es die glänzenden Höfe der Nachfolger Alexanders, die das höhere Studium systematisch förderten und den großen Haufen verwildern ließen. In diesem Sinne sind namentlich die alexandrinischen Anstalten, die ältesten Vorbilder für Akademien und Universitäten, aufzufassen.

In ein neues Stadium trat das Schulwesen in Rom. Zwar kümmerte sich hier der Staat noch weniger um den Unterricht in wissenschaftlichen Dingen als in Griechenland; allein durch das Zurücktreten der Gymnastik und Musik fanden die Schulen der Literatoren (Grammatisten, Elementarlehrer) Raum und traten trotz ihrer Zämmerlichkeit mehr in den Vordergrund des Erziehungswesens. Sie waren Privatanstalten für Vermögende, über deren Erhaltung wir nichts sicheres wissen, als daß die Lehrer am Minervafeste ein Geschenk erhielten; außerdem bestand wohl ein kärgliches Schulgeld. Die Lehrer lebten und unterrichteten in Dachstuben und brachten sich kümmerlich durch, auch wenn sie, wie Valerius Cato, gelehrte Männer waren. Orbilius soll ein Buch geschrieben haben über das Unrecht, das die Lehrer von den Eltern ihrer Schüler zu erdulden hätten. (Vgl. hierzu Bernhardt, Grundriß der römischen Literatur, 3. Bearb. S. 43 ff.). Gegen Ende der Republik hob sich mehr und mehr das höhere Schulwesen. Außer Lesen, Schreiben und Rechnen, was der literator bot, lernte man beim literatus (Grammatiker im Sinne der Alten, d. h. Literaturkundiger, Philologe) die lateinische und griechische Literatur kennen, trieb philologische Studien und verband hiemit nicht selten rhetorische Uebungen. Im ersten Jahrhundert der Kaiserzeit nahmen die Elementarschulen fortdauernd an Bedeutung ab, während die Schulen der Grammatiker (literati), von denen sich wieder die der Rhetoren bestimmter absonderten, mehr und mehr an Zahl, Bedeutung und Ansehen stiegen. Sie verbreiteten sich nicht nur über ganz Italien, sondern fanden namentlich auch in Gallien eifrige Pflege. Mehr und mehr nahmen die Schulen der Grammatiker einen unsern Gymnasien ähnlichen Charakter an, während die Hörsäle der Rhetoren gleich denen der späteren mittelalterlichen Universitäten von wüßten Disputationen und Declamationen und dem Beifallsgeschrei der Studenten widerhallten. Alle diese Schulen waren lange Zeit reine Privatanstalten. Während jedoch der Staat noch im Jahre 91 v. Chr. durch ein censorisches Edict und schon früher durch einen Senatsbeschluß die Rhetoren vertrieb, gab Kaiser Vespasian ihnen ansehnliche Gehalte und Hadrian stiftete ein Athenäum. Dies war die erste Staatschule, welche nach den alexandrinischen Stiftungen auftrat,

wie jene dem Glanz des Hofes dienend; nur daß in Alexandria ernste Wissenschaften in der ergiebigsten Weise gepflegt wurden, während es sich in Rom um Popularisirung und declamatorische Darstellung des Wissens handelte. Aus dem erwähnten censorischen Edict geht übrigens hervor, daß in früheren Zeiten schon der Staat sich wenigstens um die errichteten Schulen bekümmert und daß er ein Aufsichtsrecht in Anspruch genommen hatte. Es heißt nämlich bei Suet. de claris rhetor. I.: „Unsere Vorfahren haben festgesetzt, was sie wollten, daß die Kinder lernen, und in welche Schulen sie gehen sollten. Diese Neuerungen, welche gegen die Gewohnheit und Sitte der Vorfahren sind, können wir weder billigen noch für recht halten.“ Warum die kolossale Weltmacht Roms sich zu einer Zeit, wo doch wissenschaftliches Interesse angeregt war, doch nicht veranlaßt fand, Schulen in durchgreifender Weise zu errichten, erklärt sich aus dem einfachen Umstande, daß die verhältnismäßig geringe Zahl der herrschenden Familien in ihrem überschwenglichen Reichthum genug anderweitige Bildungsmittel besaß, und daß vor dem Auftreten des Christenthums kein Mensch sich veranlaßt fand, zu den gedrückten Schichten des Volkes in ein andres Verhältnis als in das des bevorzugten Herrschers zu treten.

Wie das Christenthum für die Pädagogik überhaupt Epoche machte, so auch insbesondere für die Punkte, welche uns hier beschäftigen. Freilich war es weit davon entfernt, sofort eine allgemeine Errichtung von Schulen ins Leben zu rufen. Es bedurfte derselben zunächst nicht; am wenigsten der Schulen für äußere Fertigkeiten, für menschliche Künste und Wissenschaften. Dies alles sollte sich vielmehr, wie im Leben, so in der Schule an einen einzigen Mittelpunkt, an das Bekenntnis des Glaubens an Christum und seine erlösende Bedeutung anschließen. War in der heidnischen Zeit das Schulwesen in der Erziehung eine Nebensache, ein äußerliches Mittel zu äußeren Zwecken gewesen, während der Schwerpunkt der Erziehung im öffentlichen Verkehr lag, so entstand nun langsam aber unaufhaltsam ein ganz neues Schulwesen, ein solches, das einen bestimmten Lebensinhalt hat und sich mit der Familie in die Aufgabe der eigentlichen Erziehung theilt. Vorgebildet war dasselbe in dem Katechumenat des apostolischen Zeitalters, um seitdem für immer Vorbild und Ideal christlichen Schulwesens zu bleiben. Allein nicht nur gieng jenes zunächst nur Erwachsene an, sondern es verschwand auch wieder, bevor eine dauerhafte Ausdehnung desselben auf die christliche Jugend eintrat, und seitdem hat die Kirche bis in die neueste Zeit hinein nur unvollkommene Versuche gekannt, ein solches Schulwesen wahrhaft allgemein durchzuführen, während die uralte Art der rein weltlichen, speciellen Lebensbedürfnissen dienenden Schulen sich stets aufs neue wieder geltend gemacht hat.

Warum weder im christlichen Abendlande noch auch im Morgenlande anfangs die Kirche ein Schulwesen organisirte, zeigt Palmer, Päd. 2. Aufl. S. 12 ff. u. S. 415. Namentlich sind ursprünglich die Klöster nichts weniger als Bildungsanstalten, vielmehr zunächst nur Rettungsanstalten der einzelnen in ihnen sich bergenden Seelen gewesen und haben höchstens wieder für das Mönchsleben selbst erzogen. Weder die ursprüngliche Regel des heil. Benedict von Nursia (s. den Art.), noch selbst Hrabanus Maurus (s. den Art.) machen hievon eine Ausnahme. Es gab bei den Klöstern Schulen, sogar sehr berühmte Schulen, wie die zu Fulda; allein sie bildeten nur einen Theil der Geistlichkeit zu einer dürftigen Kenntnis der Grammatik heran und erzielten im günstigsten Falle tüchtige Computisten, d. h. Männer, welche im Stande waren, die beweglichen Feste nach astronomischen Regeln zu berechnen und den kirchlichen Kalender in Ordnung zu bringen. Auch die Beschäftigung mit der hl. Schrift und den Kirchenvätern war mehr Sache des Privatstudiums einzelner, die einen lebhaften Trieb dazu fühlten, als schulmäßige Einrichtung. — Der Mann, welcher zuerst den Gedanken faßte, Schulen als allgemeine Bildungsstätten für das Volk zu schaffen, war Karl der Große (s. den Art. und „Alcuin“). Zwar wandte er sich zunächst nur an Klöster und Bisthümer, um sie zur Errichtung von Schulen zu veranlassen; allein es ist kaum zu bezweifeln, daß dieser Riesengeist dabei den Plan einer systematischen allgemeinen

Volksbildung vor Augen hatte. Dieser Gedanke eines christlichen Herrschers bildet den hellsten Gegensatz gegen das Verfahren heidnischer Monarchen, die ihren Hof mit dem Glanz raffinirter Cultur umgaben, ohne sich um das Volk zu kümmern. Es ist damit ein Princip gegeben, das im Alterthum nur die Republiken kannten und das erst die neueste Zeit mittelst durchgreifender Organisation des Schulwesens zu verwirklichen begonnen hat. Freilich bleibt der große Unterschied, daß Karl der Große zunächst nur an die Bildung der Geistlichkeit denken und nicht direct Volksschulen errichten konnte, allein daß er dabei nicht etwa, wie es leider wirklich eintrat, die Kluft zwischen Geistlichkeit und Volk vollständig machen, sondern vielmehr nur kräftige Mittelpunkte zur allmählichen Ausbreitung der Bildung gewinnen wollte, liegt theils im allgemeinen Charakter seiner Regierung, theils ergiebt es sich aus bestimmten Andeutungen (s. Heeren, *Gesch. des Stud. der class. Liter.* S. 106 A. 8; Launoy, *de scholis celebr. ed. Fabric.* S. 6 u. 7. Vgl. auch Palmer, *ev. Päd.* S. 415 ff. und Lübker im Art. „Gelehrtenschulen“). Zwei Punkte sind es, die wir in dem Verfahren Karls des Großen besonders hervorheben müssen: einmal, daß er den Versuch macht, die Errichtung und Erhaltung der Schulen, die bisher in freier Weise bei Bisthümern und Klöstern bestanden hatten, für jedes derselben verbindlich zu machen und dieselben von oben herab zu organisiren; sodann, daß in seinen Anordnungen zum ersten mal die weltliche Gewalt die Initiative ergreift und durch Vermittlung der geistlichen gemeinsame Zwecke zu erreichen sucht: denn die Ausbreitung und Vertiefung des Christenthums, die Karl besonders durch die Schulen fördern wollte, war ihm eben so sehr politischer als religiöser Zweck. Die Schwachheit seiner Nachfolger ließ nicht nur diese Pläne, sondern auch ein ferneres Project Karls, an drei Punkten seines Reiches Universitäten (*scholae publicae*) zu errichten, vollständig fallen (Launoy S. 9). Die einzige sichtbare Folge der Bestrebungen Karls war daher eine kräftige Anregung des Schulwesens, die namentlich auch für Deutschland wichtig wurde. Solche Anregungen und wieder Erschlaffungen folgten nun durch die ganze Zeit des früheren Mittelalters, ohne daß an den Principien etwas geändert wurde. Zwar traten zu den Klosterschulen und den bischöflichen Domschulen noch die Stiftsschulen hinzu, zu deren Einrichtung die nach der Regel des Bischofs Chrodegang von Metz seit 750 vereinigte Cathedralgeistlichkeit, die *canonici*, verpflichtet wurden; allein auch diese brachten es zu keinem geregelten Bestand. Blüte und Verfall hing stets an der Persönlichkeit der Bischöfe und der angestellten Lehrer (*scholastici*); das Einzige, was sich änderte, war, daß unter allem Wechsel denn doch einerseits die Zahl solcher Schulen sich stets vermehrte, andererseits ihre Leistungen sich wenigstens regelten, wenn auch nicht beständig hoben. Es ist hier nicht unsre Sache, die innere Entwicklung dieser Schulen zu verfolgen*). Vielmehr sind noch zwei durchaus neue Momente in der Errichtung und Erhaltung der Schulen zu erwähnen, die sich besonders im späteren Mittelalter geltend machten. Sie sind von sehr verschiedener Art: das directe Eingreifen der päpstlichen Gewalt und die Thätigkeit der städtischen Magistrate. Ersteres Moment knüpft sich unzertrennlich an die Entstehung der Universitäten, letzteres an die der ältesten Bürgerschulen.

Die Entstehungsgeschichte der Universitäten, so sehr dieselben gegenwärtig neben allen andern Schulen eine Sonderstellung einnehmen, ist dennoch für unsre Frage von Interesse. Das frühere Mittelalter besaß im Grunde fast völlige Freiheit des Unterrichts. Nicht nur, daß die geistlichen Schulen ganz von der Persönlichkeit ihres jedesmaligen Lenkers abhingen; es stand auch nichts der Errichtung weltlicher Schulen im Wege, sobald sich erst Lehrer und Lernende für dieselben fanden. So entstanden denn im 12. Jahrhundert, als namentlich in Italien und Frankreich das Städteleben bereits kräftig entwickelt und wissenschaftlicher Sinn rege geworden war, die großartigsten

*) Es ist das später in dem Art. „Mittelalterliches Schulwesen“ geschehen, der manches von den obigen Ausführungen anders behandelt.

Schulen für Rechtswissenschaft, Medicin, Theologie gleichsam von selbst und ohne Antrieb irgend einer Behörde; so die medicinische Hochschule zu Salerno, die bereits seit Jahrhunderten aus wenig bekannten Anfängen sich entwickelt hatte, als sie endlich durch König Roger von Sicilien privilegiert wurde (vgl. Meiners, histor. Vergleich. des Mittelalters II. 413 ff.); so die juristische Schule zu Bologna, die durch die Bemühungen des gelehrten Irnerius um das römische Recht ihren ganzen Ruf erhielt; so namentlich auch Paris, das für die Folgezeit am wichtigsten wurde.

Zwar bestand gerade in Paris eine gewisse Beschränkung der Lehrfreiheit durch die Gewalt des Kanzlers von Notre-Dame, dem die Ertheilung von Concessionen („licentia“, der erste Ursprung des später in einen akademischen Grad umgewandelten Licentiates, vgl. Théry, hist. de l'éducation en France, Paris 1858, I. 253) zustand; allein trotz dieser Gewalt und im Kampfe mit ihr gewann die entstehende Universität ihren Bestand. Das ganze 12. Jahrhundert hindurch blühten in Paris Schulen, welche berühmte Gelehrte, wie Abälard, auf eigene Faust errichteten. Allmählich erhielt die Gesamtheit dieser höheren Schulen Corporationsrechte und Privilegien (vgl. hierüber Meiners a. a. O. S. 474 ff.; Hahn, Unterrichtswesen in Frankreich, S. 27 ff.; Théry, hist. de l'éduc. I. 260 ff.). Entscheidend wurde namentlich, daß zu den von Philipp August und den früheren Königen ertheilten Privilegien im Anfange des 13. Jahrhunderts päpstliche hinzutraten, namentlich im Jahre 1209 das Recht, sich selbst eine Lehrverfassung zu geben. Durch allmähliche Ausbildung dieser Privilegien, meist bei Gelegenheit von Streitigkeiten mit dem Kanzler oder der Stadt, erhielt die Universität jene eigenthümliche Stellung, durch die sie ein Staat im Staate wurde und nur vom Papst direct abhängig blieb. — Da nun nach dem Muster von Paris direct oder indirect alle späteren Universitäten des europäischen Nordens, namentlich die deutschen, eingerichtet wurden, so anticipirte man hier bei der Gründung selbst jene Privilegien, die dort allmählich in Kraft getreten waren, namentlich aber bedurfte es zu jeder Gründung einer eigentlichen Universität der päpstlichen Bestätigung. Die zur Erhaltung der Universität nöthigen Mittel floßen aus den verschiedensten Quellen. In ihrer Vorgeschichte, als ganz freie Anstalten, bestanden sie natürlich nur durch das Honorar, das nicht einmal geregelt war, sondern von den Vermögensverhältnissen der Studirenden abhing (Meiners a. a. O. S. 499). Weiterhin hatte, wie v. Raumer bemerkt (Gesch. der Päd. IV. S. 10), jede Universität ihre eigene Finanzgeschichte. Zu der Befreiung von Abgaben gesellten sich fürstliche Schenkungen; der Papst wandte ihnen die verschiedenartigsten geistlichen Einkünfte zu; private Stiftungen und Schenkungen blieben nicht aus. Zur Errichtung einer Universität ergreift in der Regel der Landesherr durch Schenkungen und Stiftungen die Initiative. Er wendet sich sofort an den Papst, der in einer Bulle die Bestätigung ertheilt und einen Kanzler der Universität ernannt. Häufig trat in Deutschland noch eine kaiserliche Bestätigung hinzu. (Vgl. v. Raumer, a. a. O. S. 11 ff. und Tholud in Herzogs Theol. Real-Encyclop. unter „Universitäten“).

Was die Stadtschulen des Mittelalters betrifft, so entsprangen diese unmittelbar aus dem Bedürfnisse des täglichen Lebens. Seit das Städtewesen sich entwickelt, Handel und Gewerthätigkeit sich allenthalben verbreitet und Selbstregierung der bedeutenderen Städte begonnen hatte, mußte hier natürlich die Fertigkeit im Lesen, Schreiben und Rechnen einen hohen Werth erreichen, während andererseits unter der großen Masse der Kleriker und Studenten — in einzelnen Berträgen heißen sie philosophi, d. h. bis zur Classe Philosophie gekommene Schüler — sich Lehrkräfte in reichlicher Anzahl, wenn auch von mittelmäßiger Dualität darboten. So war durch Nachfrage und Angebot der Markt für Kenntnisse gegeben, den die Bürgerschulen bildeten. Hier handelte es sich weder darum, eine Generation planmäßig auf eine höhere Stufe zu heben, noch um Ausbreitung christlicher Erkenntnis, noch um Ergänzungsanstalten der Familienzucht: Lesen, Schreiben, Rechnen, und mit Rücksicht auf die Bekleidung städtischer Aemter die Anfangsgründe des Latein waren die Gegenstände

um deren willen die Schulen hauptsächlich errichtet wurden; daß dabei religiöse Unterweisung, namentlich aber Gesang zu kirchlichen Zwecken mit gepflegt wurde, verstand sich meist von selbst, um so mehr, wenn die Lehrer Geistliche waren. Ausnahmen hiervon kamen freilich immer vor, wie zu Lübeck, Hamburg und Braunschweig, wo durch einen Vergleich der Geistlichkeit mit der Bürgerschaft ausdrücklich festgestellt wurde, daß in den zu errichtenden „Scriesschulen“ als Lehrer ein geschickter und tugendhafter, dem Scholastikus präsentirter Mann fungiren, aber nur das deutsche Lesen und Schreiben und nichts anderes lehren dürfe. Es war aber gerade die Geistlichkeit, die im Interesse der Domschule diese Beschränkung forderte und die Kinder aus diesen Schreibschulen auch zu den Dienstleistungen in der Kirche heranzuziehen und mit dem Chor der Domschule zu vereinigen, war damit nicht ausgeschlossen. Die Errichtung aller dieser Schulen war auch im späteren Mittelalter eine ganz freie, wo sie nicht durch bestehende Rechte Dritter eingeschränkt wurde; allein letzteres war an den meisten und bedeutendsten Orten der Fall. Vgl. die Artikel: Frankfurt und Hansestädte. Abgesehen von den oben erwähnten Kloster-, Dom- und Stiftsschulen war mit der Zeit fast bei jeder bedeutenderen Kirche eine Schule eingerichtet, die der Pfarrer entweder selbst hielt oder durch einen Gehilfen besorgen ließ: die Parochialschule (s. d. Art. Landschule). Sie war wie die andern geistlicher Art und lehrte Latein. Alle diese Schulen nun waren vor und nach für ihren Bezirk privilegiert, ein Verfahren, auf das eben so sehr die hierarchische Verfassung der Kirche als der feudale Geist des Staates und die Neigung zum Zunft- und Innungswesen hingewirkt hatte. Das Recht eine Schule zu halten wurde als ein Lehen betrachtet und befand sich, einerlei ob eine nennenswerthe Schule bestand oder nicht, in bestimmter Hand; es war dem scholasticus oder parochus durch die zuständige, ursprünglich stets geistliche Behörde verliehen und dieser betrachtete jede anderweitige Stiftung von Schulen als einen Eingriff in seine Rechte. Auch war es für ihn eine Geldfrage, da er nicht nur lediglich auf das Schulgeld angewiesen, sondern oft sogar noch zu allerlei Abgaben für seine Berechtigung verpflichtet war. Es blieb daher den Magistraten, die das Bedürfnis der Errichtung einer Bürgerschule fühlten, kein andrer Weg übrig, als mit den geistlichen Behörden einen Vergleich zu machen oder das Lehnsrecht über die Einsetzung des scholasticus auf irgend eine Weise an sich zu bringen. Wo sie das versäumten, hatten sie geistliche Strafen zu gewärtigen, wie Rudolph v. Bismarke (ein Vorfahr des Fürsten-Reichskanzlers) und die andern Rathsherrn zu Stendal 1338 durch den Bischof von Halberstadt excommunicirt wurden, weil sie sich weigerten, „die neuen Schulen, welche dort zum Präjudiz der Canoniker der Kirche des heil. Nicolans eingerichtet, zu zerstören und die an denselben angestellten Rectoren und Lehrer zu entlassen“. In manchen Fällen wurde eine Erlaubnis zur Errichtung der neuen Schule vom Papst oder vom Erzbischof eingeholt (Ruhkopf, S. 84 ff. Vgl. ein Beispiel in dem Art. Winkelschulen S. 359. Landau giebt in der Zeitschr. des Vereins für hessische Geschichte IV. S. 275 viele Beispiele von Latenschulen in großen und kleinen Städten aus dem 13. Jahrhundert. Andere Beispiele und Ausführlicheres am Schluß des Art. „Mittelalterliches Schulwesen“, und in § 4 des Art. „Gelehrtenschulwesen“.) Es scheint, daß im Laufe des 14. und 15. Jahrhunderts die meisten Städte sich diese Rechte erwarben. Mone in Zeitschr. für die Geschichte des Oberrheins giebt I. S. 262, II. S. 129, auch viele Beispiele von Schulen der Lehrerinnen in Städten für Lesen, Rechnen, Schreiben aus dem 14. Jahrh. (nur eins aus dem 13., in Mainz). Im 15. wurden in sehr vielen Städten lateinische Schulen errichtet, zu denen der Magistrat den Rector ernannte, der sich, wenn nöthig, seine Gehilfen wählte. Die Form dieser Ernennung ist in der Regel die eines Contractes auf ein oder mehrere Jahre mit jährlicher, halb- oder vierteljährlicher Kündigungsfrist. Eine Dotirung findet nur bei wenigen der bedeutendsten unter diesen Schulen statt; das Einkommen bildet das Schulgeld, zu dem sich allmählich kleine Gehalte gesellen. Das Lagerbuch der Stadt Duisburg enthält eine ziemliche Reihe solcher Contracte. Im Jahre 1425 kommt die Stadt mit „Meister Niclas, Schul-

meister," dahin überein, daß jedes Kind demselben halbjährlich 5 köln. Albus (etwas über 1 Sgr.) bezahle. Er verpflichtet sich auf 3 Jahre mit jähriger Kündigungsfrist; auch erhält er 10 schwere rhein. Gulden geliehen, die er aber bei seinem Wegzuge zurückerstatten muß. Außerdem pflegten den Rectoren mancherlei Naturallieferungen u. dgl. zugewendet zu werden. Im Jahre 1475 kommt in Duisburg eine Pensionirung vor mit 8 fl. jährlich. Etwa gleichzeitig wurde in der furtrierischen Stadt Montabaur festgesetzt, daß der Schulmeister von den Jungen, die partem Alexander lernen (d. h. eine seit 1240 vielgebrauchte Grammatik, das doctrinale puerorum in leoninischen Versen von dem Franziskaner Alexander de villa dei, s. Haupt Neckarschule in Heidelberg S. 17), 13 Albus, die ihre temporalia lernen, 12, die ihre casualia lernen und Donatum lesen, 10, die ihr benedicite lernen, 8, die ihr pater noster lernen, 6 Albus erhalte nebst den justitialia, aber keinen Jungen um Erhöhung des Lohns willen aus einem actus in den höhern setzen dürfe, sondern es ehrlich halte, wie von Alters gewohnt sei. Wenn der Schulmeister das zu halten nicht „geliebe“, so soll er dem Bürgermeister ein Vierteljahr zuvor aussagen. Halte er sein Versprechen nicht, so soll und mag Bürgermeister und Rath, wann ihm geliebet, einen andern Schulmeister setzen und niemand anders. Vgl. Geschichte der Stadt und Burg Montabaur von Meister 1876 S. 59. In der Regel und namentlich im Anfang des 16. Jahrhunderts wechseln die Rectoren mit einer Schnelligkeit, wie heutzutage etwa die Theaterunternehmer in mittleren Städten.

Die Reformation mit ihrem ungeheuren Einfluß auf die innere Gestaltung des Schulwesens änderte an den Rechtsverhältnissen über Errichtung und Erhaltung der Schulen zunächst wenig. Zwar giengen natürlich in den protestantischen Ländern die Rechte des Papstes auf den Landesherrn über und die städtischen Magistrate erhielten theils freiere Hand, theils dringendere Veranlassung zur Errichtung neuer und Verbesserung der alten Schulen; allein große Veränderungen traten erst ganz allmählich ein. Die wichtigsten Veränderungen, die im Laufe der nächsten Jahrhunderte sich vollziehen, sind einerseits die allgemeine Verstärkung der Centralgewalt, die mit Ausnahme Englands in sämtlichen europäischen Ländern vorgeht, andererseits die Entstehung des Volksschulwesens im engeren Sinne. Was die großartige Ausbreitung der Jesuitenschulen (s. d. Art. u. Lütker im Art. Gelehrtenschulwesen § 10) betrifft, so bringt dieselbe für unsere Frage kein wesentlich neues Moment, da die Orden schon im Mittelalter das Recht besaßen, Schulen zu errichten, das nur in neuerer Zeit mehr von der Einwilligung des Landesherrn abhängig wurde.

Die Erhöhung der Centralgewalt lag im Zeitgeist. Als Luther in seinem Feuereifer für Errichtung der Schulen sich an den Adel deutscher Nation und an die Städte wandte, lag ihm der Gedanke nahe, ohne schon zum System ausgebildet zu sein, daß die Obrigkeit das Recht und die Pflicht habe, allgemeinen Schulbesuch zu erzwingen. In Frankreich erlaubte sich Franz I. Eingriffe in die vormalig so eifersüchtig bewachten Rechte der Universität durch Errichtung des collège de France nach dem Muster des collège des trois langues zu Löwen. Die zähe und trogige Widerstandskraft der Corporationen des Mittelalters war bereits erlahmt. Die Humanisten (s. d. Art.) hatten durch Vermengung der Zustände des Alterthums mit denen der damaligen Zeit nicht wenig dazu beigetragen, Ideen aufzubringen, die zu gleicher Zeit revolutionär im Princip waren und factisch die Allgewalt der Fürsten stärkten. Doch lassen wir die politische Frage der allgemeinen Geschichte und wenden uns zu den Erscheinungen, die das Schulwesen betreffen. Einer der ersten größeren Acte der Reformation war der Erlaß einer Schulordnung für Sachsen, der alsbald in den verschiedensten Ländern Nachahmungen folgten. Woher auf einmal diese Erscheinung? Man begnügt sich häufig, sie auf den mit der Reformation neu erwachten Eifer für das Schulwesen zurückzuführen. Allein es drängt sich leicht die Frage auf, warum das alles nicht in freier Weise geschehen konnte? Warum kehrte nicht ein jeder vor seiner eigenen Thür, wie man bisher gewohnt war? Es läßt sich in keiner Weise übersehen, daß außer dem erhöhten

Eifer für das Schulwesen auch ein Eifer für Organisation an sich vorhanden war, Neigung zur Organisation von oben herab und Empfänglichkeit für sie. Und dieser letztere Zug ist es, der seitdem bis auf unsere Tage stetig zugenommen hat, während der Eifer für das Schulwesen den mannigfachen Schwankungen unterworfen blieb. In der ersten schwungvollen Zeit der Reformation traf freilich beides zusammen; auch war es damals nach dem plötzlichen Zusammenbrechen der kirchlichen Auctorität nur zu natürlich, daß man sich an die staatliche um so enger anschloß. Was sind nunmehr die neuen Erscheinungen, die auf Errichtung von Schulen Einfluß haben? Durchblättern wir die Reihe der von Vormbaum herausgegebenen evangelischen Schulordnungen, so finden wir zahlreiche Anordnungen, die früher theils gar nicht theils nur sehr unvollkommen bestanden. Da finden wir Befehle der Fürsten, daß in jeder ihrer Städte sofort eine Schule errichtet werde; wir finden von Fürsten und Städten Aufsichtsbehörden über die Schulen errichtet; ein Examen wird von den anzustellenden Lehrern verlangt, ein Eidschwur; Regulative für den Unterricht werden erlassen, Gehalte und Schulgeld normirt, in größeren Territorien auf uniforme Einrichtung gedrungen; die Zahl, die Namen der Classen festgesetzt. Selbst monopolisirt wird die neue Einrichtung, indem man hier die Winkelschulen (s. d. Art.) verbietet, dort die deutschen Schulen zu Gunsten einer lateinischen aufhebt. Je später desto bestimmter treten die Schulordnungen auf, namentlich in größeren Territorien, wie z. B. die Württemberger Schulordnung von 1559, die allenthalben befiehlt, wo die früheren häufig nur rathen und empfehlen. Als verwandte Erscheinung in Frankreich kann man die Statuten betrachten, die Heinrich IV. im Jahre 1598 der Pariser Universität verlieh. Niemals schritt man jedoch in Deutschland oder einem andern Lande offen und principiell zu der Consequenz Napoleons I. vor, der in der That allen Unterricht in ganz Frankreich zu einem Monopol seiner Universität machte. Selbst Privatunternehmungen von viel versprechendem Charakter fanden weniger Anfechtung als Duldung und Förderung. Das glänzendste Beispiel hierfür sind die Francke'schen Stiftungen, die auch dafür einen neuen Beleg geben, wie alles wahrhaft neue und große außerhalb der betretenen Pfade und ausgefahrenen Geleise emporzublühen pflegt. Auch die Realschulen entsprangen im vorigen Jahrhundert dem freien Eifer eines Semler und Hecker, nur daß ihnen die Approbation der Regierung nicht fehlen durfte. Vgl. die Art. Gelehrten-schulwesen § 16 und Hecker. Seit Basedow und Pestalozzi nahm sogar das System der Privat-erziehungsanstalten (vgl. d. Art.) einen ganz neuen Aufschwung.

Was nunmehr die Entstehung der Volksschule (vgl. d. Art.), insbesondere der Dorfschule betrifft, so war längst bekannt, daß sie vom protestantischen Deutschland ausgegangen, in Oesterreich und andern katholischen Ländern, demnächst auch im Auslande nachgeahmt worden war. Nach Palmers Vorgang (Päd. 2. Aufl. S. 415 ff.) hat namentlich Heppel durch seine quellenmäßige Geschichte des deutschen Volksschulwesens in das Dunkel der speciellen Ursprünge Licht gebracht. Er zeigt, wie vereinzelte Bestrebungen, eine Volksschule zur tieferen Begründung des Christenthums ins Leben zu rufen, schon im Mittelalter vorkamen. Allein (I. S. 3) „der Begriff der Volksschule konnte nur aus dem Geiste des evangelischen Protestantismus erwachsen; aber nicht sofort, sondern nur in derselben Allmählichkeit, in welcher der evangelische Protestantismus das Bedürfnis der Volksschule praktisch an sich selbst erfuhr. Luther, Melancthon, Brenz, Bugenhagen . . . kannten den Begriff eines Volksschulwesens im Unterschiede von der Gelehrtenschule eigentlich noch nicht.“ Dennoch waren Luthers Katechismen ein Hauptausgangspunct für die Volksschule. Allmählich stellte sich nämlich, auf verschiedenen Puncten des protestantischen Deutschlands zu den verschiedensten Zeiten, das Bedürfnis heraus, die Sonntag Nachmittags stattfindenden Katechisationen auch auf einige Wochentage auszudehnen. Da den Pfarrern diese Arbeit bald zu viel wurde, so übertrug man sie ihren Gehülfen, den Küstern, und verband Unterricht im Lesen und Schreiben damit, da wenigstens selbständiges Bibellesen jedes Christen zu den Puncten gehörte, die der Protestantismus nothwendig anzustreben hatte. Auf diese Weise war bereits vor dem

Ausbruch des dreißigjährigen Krieges, der alle Anfänge unterbrach und weit zurückwarf, eine Art von Volksschulwesen an manchen Orten angebahnt, wie das locale Bedürfnis es mit sich brachte. Der Erste, der allgemeine Errichtung von Volksschulen in seinen Landen anordnete, war Herzog Ernst zu Gotha. Zur allgemeineren Anregung des Volksschulwesens gehörte aber erst ein erneuernder Hauch für das ganze kirchliche Leben, wie ihn der Pietismus mit sich brachte. Namentlich wirkten Speners Katechisationen und Francke's Armenschulen. Aus Francke's Auffassung und Behandlung der Volksschule ergaben sich folgende neue Gesichtspuncte (nach Heppel I. 51): 1) als Zweck der Schule wird nicht die Mittheilung von gewissen Kenntnissen, Unterrichtung, Belehrung als solche, sondern die Erziehung angesehen, indem alle Belehrung wesentlich eine erziehende Tendenz haben sollte. 2) Diese Erziehung sollte eine specifisch christliche, sie sollte Erbauung des Reiches Gottes in dem Herzen des Kindes sein. 3) Von der Wurzel des Christenthums ausgehend, sollte die Erziehung und Bildung auf allen Stufen und in allen Richtungen als Ein System, als Eine Erziehung, Eine Bildung aufgefaßt werden. 4) Die Volksschule, in welcher das für alle nachfolgenden Stufen der Erziehung unerläßlich Nöthige, nämlich Erkenntnis des Christenthums, Lesen, Schreiben u. s. w., oder die ersten Elemente einer christlichen Bildung gelehrt wurden, war also wesentlich Elementarschule." — Es mußten übrigens noch manche der verschiedenartigsten Quellen zusammenfließen, bevor der Strom unsres heutigen Volksschulwesens entstand. Private Bestrebungen leuchteten voran, wurden aber aufs kräftigste vom Staate unterstützt. In Preußen (s. d. Artikel) traten zunächst die Könige Friedrich I. und Friedrich Wilhelm I. in die von Francke gebrochene Bahn durch Errichtung von Waisenhäusern und Stiftungen aller Art. Unter diesen ist die Lastadie'sche Stiftung in Stettin, die das älteste Lehrerseminar Preußens enthielt, wieder zuerst durch den persönlichen Eifer und Glauben des Predigers Schinmeyer 1735 entstanden. Ihm folgten Semler und Hecker mit der Stiftung der Realschulen, die den Zweck des bürgerlichen Nutzens mit dem der christlichen Erziehung zu vereinigen suchten. Kaum waren ihre Anstalten officiell geworden und mit einem Seminar verbunden, so eilte verstoßen der katholische Prälat Felbiger (s. d. Art.) nach Berlin, um dort die Keime zu finden für eine Reorganisation seiner Schulen, die anfangs in größter Stille betrieben, ihn bald zur officiellen Reform des gesammten österreichischen Schulwesens unter Maria Theresia berief. Ganz in der Stille entfaltete sich die Schule zu Nachterstadt (Heppel III. 69 ff.); der Domherr von Rochow (s. d. Art.), der wesentlich von staatswirthschaftlichen Principien ausgieng, sah sich durch eine Hungersnoth und Seuche, die ihm den Abgrund der Unwissenheit und des Aberglaubens im Volk enthüllte, zur Errichtung seiner Schulen veranlaßt. In ähnlichem Sinne hatte bereits Friedrich der Große in seinem „General-Landschul-Reglement“ vom 12. August 1763 zunächst an der Unerfahrenheit der Klüster und Schulmeister Anstoß genommen, „welche die Leute in Unwissenheit und Dummheit aufwachsen lassen,“ und bessere und geschicktere, für den Staat brauchbarere Unterthanen durch seine Reform erzielen wollen. Dieser politische Gesichtspunct, der, auch wo er sich der kirchlichen Mittel bedient, doch von dem oben bezeichneten Standpunct Francke's völlig verschieden ist, hat zur factischen Entwicklung unsres Schulwesens nicht wenig beigetragen. Es ist wohl ins Auge zu fassen, daß auch in dem Briefe des Ministers von Zedlitz an Rochow (Heppel I. 135) nicht von jenen religiösen Motiven die Rede ist, sondern von der Allgemeinheit des zu stiftenden Nutzens, von dem Patriotismus, der zur Verbesserung des Unterrichts gehöre, von Aufklärung der Bauernkinder zur Betreibung ihres künftigen Gewerbes, Bearbeitung des Verstandes im Gegensatz zu bloßem Auswendiglernen aus Luthers Katechismus. Cultur, öffentliche Ordnung und allgemeiner Wohlstand sei nur bei gut denkenden und über ihre Verhältnisse gehörig aufgeklärten Unterthanen denkbar, wie zum häuslichen Glück des Bürgers eine richtige Kenntnis der Pflichten und vorurtheilsfreie Denkungsart gehöre. Auch Graf Berge gründete 1770 in Oesterreich seine Vorschläge wegen Verbesserung des gesammten Schul- und Erziehungswesens auf das Ziel, wahre aber zugleich auf-

geklärte und zu den Diensten des Vaterlandes so fähige wie willige Christen zu ziehen in Stufen nach den Bedürfnissen des Lebens der einzelnen Stände. Vgl. Helfert, die österr. Volksschule I. S. 196. — Seit der Mitte des 18. Jahrhunderts trat immer entschiedener der Staat als Herr dieser Volksschule auf, die dem ursprünglich kirchlichen Geiste schon entwachsen war. In Preußen wurden 1794 durch das Allg. Landrecht die Schulen als Veranstaltungen des Staats hingestellt und 5 Jahre später durch das Oberconsistorium zu Berlin officiell zur „Bekämpfung des nur zu sehr verbreiteten Vorurtheils“ aufgefordert, „als ob die Schulen zunächst eine Sache einzelner Religionsparteien wären und sein müßten.“ Denn es sei unleugbar, „daß die Schulen als Institute des Staates und nicht als Anstalten einzelner Confessionen zu betrachten“ wären (Heppe I. 182). Um so eher lag zu einer solchen Stellung des Staates Veranlassung vor, als gerade das vorangegangene halbe Jahrhundert dem Schulwesen die mächtigsten Anregungen von einer Seite zugebracht hatte, die religiös mindestens indifferent war. Es ist von der größten Wichtigkeit für die Rechtsfrage über Errichtung und Erhaltung der Schulen, sich folgenden Punct klar zu machen. Als der Staat die von der Kirche ausgegangene Volksschule zur Erreichung seiner eignen Zwecke unterstützte und in die Hand nahm, hätte man fragen dürfen, ob er sie auch in demselben Geiste, in dem sie ihm zugebracht wurde, weiterführen würde. Diese Frage wurde auf beiden Seiten von niemand aufgeworfen; es läßt sich annehmen, daß die Kirche sie als selbstverständlich betrachtete, wenigstens in dem protestantischen Staate, dessen Interessen man als von denen der Kirche unzertrennlich betrachtete. Lag hierin eine stillschweigende Verpflichtung des Staates? Keineswegs, denn der Staat konnte den Standpunct haben, die Frage nach Weiterführung im kirchlichen Geiste als eine indifferente anzusehen, und er hatte diesen Standpunct seit Friedrich dem Großen in einer unverkennbaren Weise. Damals wäre es Zeit für die Kirche gewesen, jenes „timeo Danaos et dona ferentes“ zu sprechen, das in England lange Zeit eine so große Rolle gespielt hat (s. Wiese, Briefe über engl. Erz. I. 2. Aufl. S. 158); allein niemand sprach es. Der Aufklärungsperiode erschien ja die kirchliche Form nur als ein unwesentliches Mittel zur Fortpflanzung desselben Inhaltes, der sich auch ohne dieselbe und zwar noch schöner entfalten könne. Hieraus folgt aber, daß bei jenem stillschweigenden Compromiß beide Theile bona fide handelten, und ferner, daß sich der Staat durch seine Arbeit, die das ganze Gebäude der Volksschule erst zum äußeren Gelingen brachte, ein unzweifelhaftes Recht an dieselbe erwarb und weder juristisch noch moralisch gebunden, höchstens durch sein eigenes Interesse dazu getrieben ist, dieselbe in dem überkommenen Geiste weiterzuführen. Es liegt also hier thatsächlich ein unklarer Compromiß vor, eine Verwicklung, die eben so wenig rein zu lösen ist, als wenn in einem Schachspiel ein Fehler wider die Regeln vorgekommen ist, der erst nach mehreren beiderseitigen Zügen entdeckt wird. Die Geschichte läßt sich nicht rückgängig machen; auch ist im öffentlichen Leben nichts häufiger als solche Fehler, nichts seltener als logische Klarheit aller Gestaltungen. Es bleibt dem praktischen Mann, auf welcher Seite er auch stehe, nichts übrig, als die Sache zu nehmen, wie sie ist, und zu sehen, wie sie weiter gehen kann. Im äußersten Falle bleibt der Kirche das Recht der Zurückziehung des Religionsunterrichtes und der Errichtung eigner confessioneller Schulen neben den staatlichen. Daß sie dazu in Preußen befugt sei vermöge der verfassungsmäßigen Unterrichtsfreiheit, versichert v. Könne, Staatsrecht der Pr. Monarchie 1870 I., 2, S. 711 Note 2 u. 712 Note 1. Es müßte sich dann zeigen, auf welcher Seite das Bedürfnis und das Herz des Volkes ist und ob nicht die Staatschulen trocken gelegt würden. Ein solches neuerdings bereits mehrfach angedrohtes Verfahren muß principiell den Hintergrund bilden, durch dessen Vorhandensein der Staat, abgesehen von der augenblicklichen Gesinnung seiner Lenker, genöthigt wird, das Interesse der Kirche genau in dem Maße, in welchem es überhaupt lebendig ist, zu berücksichtigen.*) Sah sich selbst Friedrich der Große in einer Zeit erschlafften kirchlichen Lebens genöthigt, dem Christenthum im allgemeinen seine Stellung in den Schulen zu lassen, so wird dies in einer Zeit regeren kirchlichen Lebens um so

*) Vgl. Palmer im Art. Schule, namentl. VII., 945 ff. und im Art. Staat IX., 144.

mehr der Fall sein. Nur die Voraussetzung, der preussische Staat sei christlich, machte den Gedanken einer Staatsschule dem Christen einigermaßen erträglich. Jetzt aber wird die Anstellung jüdischer Lehrer an bisher christlichen Volksschulen in Preußen gefordert und zugelassen. Die Klarheit darüber, wie weit man zusammen gehen kann, wird am besten zur Erhaltung des Einverständnisses, so lange dasselbe überhaupt möglich ist, dienen können. Freilich läßt sich eine juristisch scharfe Formel für das Zusammenwirken des Staates und der Kirche auf dem Gebiete der Schule schwerlich finden, die einzige ist gegenseitige Billigkeit und Vertrauen. Das schöne Bild von einer Ehe zwischen Staat und Kirche zu gemeinsamem Zwecke ist praktisch werthlos, da der Staat sich durch keine Trauung binden läßt. Wenigstens müßte man alsdann den Staat, der offen das Zeichen der Parität aufsteckt, der Bigamie beschuldigen! Besteht die Staatsidee, durch den Kampf mit einer antinationalen Kirche augenblicklich hoch gespannt, die Versuchung nicht siegreich, sich zu überspannen und für die Bildungs- und Erziehungsaufgaben der Schule sich der kirchlichen Mithilfe zu entschlagen, so stehen die sittlichen Güter der Nation in Gefahr.

Was die finanzielle Seite der Errichtung und Erhaltung der Volksschulen betrifft, so zeigt die historische Entwicklung zwar Anomalien, trifft aber im großen und ganzen mit dem principiell Richtigen zusammen. Wir haben gesehen, wie die deutschen Schreibschulen mittelalterlicher Städte genau gleich den Grammatisten- und Literatorschulen des Alterthums lediglich auf dem Schulgelde beruhten. Manche Erscheinungen zeigen, daß diese rein geschäftlich betriebenen Schulen stets am besten bezahlt wurden (vgl. Rühkopf S. 144 ff.). Ebenso natürlich waren die Stifts- und Klosterschulen, so lange sie rein kirchlich blieben und nicht darauf ausgingen, den weltlichen Schulen nach Art der Jesuiten Concurrenz zu machen, ganz unentgeltlich. In gleicher Weise war dies jedenfalls mit den ältesten Mönsterschulen der Fall, insofern dieselben rein kirchlich waren. Ist die Aufgabe der Schule eine rein ideale, Verwirklichung eines Zweckes einer Gesamtheit, so können nicht die Einzelnen dafür bezahlen, sondern es muß von den Mitteln dieser Gesamtheit aus die zum Lebensunterhalt des Dieners nöthige Summe bestritten werden. Die Möncherstellen waren daher aus Mitteln der Kirchengemeinde, wenn auch spärlich, dotirt. Wenn nun die kursächsische Kirchenordnung von 1580 bestimmt, daß der Mönch die Knaben lesen, schreiben und christliche Gesänge lehren soll (Heppel I. S. 27), so ist es ganz consequent, daß auch von jedem Schulkind ein wöchentliches Schulgeld von 2 Pfennigen gefordert wird, denn es ist damit eine Verschmelzung des kirchlichen und des bürgerlichen, des idealen und des materiellen Zweckes eingetreten. Dieselbe Verschmelzung tritt in umgekehrter Ordnung ein, wenn der erhöhte kirchliche Eifer nach der Reformation dazu führt, daß z. B. in der pommerschen Kirchenordnung festgesetzt wird: „Es sollen die gemeinen Schreibschulen, die der Rath gewilligt hat, nicht verhindert werden, aber ihnen auferlegt, deutsche Psalmen, gute Sprüche aus der Schrift und den Katechismus zu lehren. Dafür gebe man ihnen jährlich ein redlich Geschenk aus dem Schatzkasten. Den Lohn aber sollen sie von ihren Schülern nehmen.“ Man sieht, unfre Altvordern wußten, was in der Ordnung ist; selbst die Fürsten bleiben nicht zurück. In demselben Maße, in welchem das Schulwesen mehr zur Staatssache erhoben wird, finden sich auch Staatszuschüsse ein; ja es wird sogar in der württembergischen Kirchenordnung von 1559 gleichzeitig in sehr charakteristischer Weise das Schulgeld um des gemeinen Mannes willen beschränkt (Vormbaum I. 97).

Es scheint diesem Princip des Gleichgewichtes von Pflichten und Rechten zu widersprechen, wenn gegenwärtig in Deutschland als Regel gilt, daß die Gemeinden für den ganzen Bedarf zur Erhaltung der Volksschulen, insofern er nicht durch ein besonderes Schulvermögen, das Schulgeld oder rechtliche Verpflichtungen dritter Personen gedeckt wird, aufkommen müssen, während der Staat sich nur auf Zuschüsse einläßt im Falle des nachgewiesenen Unvermögens der Gemeinden und die Kirche nichts mehr dazu giebt*).

*) In Preußen war 1875 der Gesamtbetrag allein der Gehalte der Volksschullehrer officiell auf 17½ Millionen Thaler geschätzt, wozu die Gemeinden 10½, der Staat 3¾ und der Ertrag des Schulgeldes 3¼ Millionen beitrugen.

Allein, was zunächst den Staat betrifft, so ist die Lage der Sache, seitdem die allgemeine Schulpflichtigkeit wirklich durchgeführt ist, eine ganz veränderte geworden. Man kann mit gutem Grunde sagen, daß das, was der Staat von den Gemeinden erzwingt, ein wirklicher Beitrag des Staates ist, weil er nach allen Seiten mit gleicher Consequenz begetrieben wird und somit der Gesamtbetrag, der auf diese Weise gewonnen wird, einer Steuer gleich geachtet werden kann, die in gerechter Weise repartirt wird und nur, statt in die Staatskasse und wieder herauszufließen, einen abgekürzten Weg der Verwendung hat. Wir wissen wohl, daß diese Rechnung nicht auf Heller und Pfennig stimmt; daß namentlich, da die Einnahmen des Staates zum großen Theil aus indirecten Steuern fließen, während die Schulkosten doch nur nach Maßgabe der directen Steuern umgelegt werden können, hieraus eine ziemlich erhebliche Differenz entsteht. Allein diese Differenz trifft nicht die zum Bezahlen herangezogene Gemeinde als solche; sie wird sich in ihrem Innern nahezu ausgleichen und mehr den einen Stand gegenüber dem andern benachtheiligen. Es unterliegt also keinem großen Bedenken, daß der Staat die Gemeinden, bezw. die Schulsocietäten*) selbst für ihre Schulen aufkommen läßt. Die Frage, ob es nicht nach Herstellung der Einheit gerathen wäre, die Schulgemeinden auch wieder an der Last der Regierung ihrer Schulen theilnehmen zu lassen, indem man etwa an die Stelle der vom Landrath und Schulinspector (Könne I. 326) zu ernennenden Mitglieder des Schulvorstandes solche setzte, die aus einer Wahl hervorgiengen, hat in den neueren deutschen Volksschulgesetzen eine entsprechende Berücksichtigung gefunden, wie eine solche auch von Palmer im Art. Schule VII. S. 940 und Paldamus im Art. Stadtschule IX. S. 160 bekräftigt wird. Unzweifelhaft konnten dagegen nur temporär gültige, wenn auch sehr wichtige Gründe geltend gemacht werden, da man sich als Endziel aller Organisation doch vorstellen muß, daß die Sache einen lebendigen Boden in der Gemeinde und Raum in den Herzen ihrer Glieder gewinne. Es wäre übrigens auch principiell durchaus nichts dagegen zu erinnern, wenn die Erhaltung der Volksschulen, wie jetzt die Lehrer der Volksschule es wünschen und mit ihnen die f. g. Agrarier, ganz aus Staatsmitteln bestritten würde, namentlich so lange die Leitung derselben ganz in den Händen des Staates ist. Nicht sowohl die von Preuster bei Kirsch I. A. 2 befürchtete Ueberbürdung des Budgets würde gegen eine solche Einrichtung sprechen, da der Staat in entsprechender Weise an Steuerkraft der Gemeinden gewinnen und das vorhandene Schulvermögen der letzteren einziehen und für die Staatskasse verwerthen würde, sondern die Unzweckmäßigkeit derselben und ihre Unausführbarkeit in jedem Staate größeren Umfangs, auch die Erödigung des eignen Interesses der Gemeinden an ihrem Volksschulwesen und das Gefährliche einer immer fortschreitenden Centralisation, die gleichsam alles Blut im Staatsorganismus nach dem Herzen drängt und die peripherischen Theile nach dem abschreckenden Beispiel Frankreichs droht erstarren zu lassen. Bringt die Gemeinde die Kosten für ihre öffentlichen Schulen in derselben Weise auf wie die übrigen Gemeindebedürfnisse, so gewöhnt sie sich, die Schulen als ihr Eigenthum und als einen Gegenstand ihrer unmittelbaren Pflege und Fürsorge anzusehen und für das Gedeihen derselben entsprechend dem Interesse einzutreten, das sie naturgemäß an der Bildung ihrer Glieder nimmt. Außerdem würden bei Uebernahme der gesamten Schulunterhaltungspflicht auf den Staat, d. h. bei gleichmäßiger Vertheilung der betreffenden Kosten auf sämtliche Steuerzahler, die Landgemeinden die höheren Schulkosten der Stadtgemeinden mitzutragen haben, ohne daß ihnen dafür irgend welche Gegenleistung in Aussicht stände. — Warum endlich die Kirche als solche nicht ferner zu den Kosten der Volksschule herangezogen wird, erlebte sich durch Verweisung auf die Thatsache, daß die Schule keine kirchliche Anstalt mehr ist, sondern eine Staatsanstalt, welche die kirchlichen Interessen pflegt, weil sie sich als Interessen der Bürger darstellen. Vgl. d. Art. Schulregiment VIII. S. 212.

*) Ueber den Begriff der Schulgemeinde, Schulsocietät, der keineswegs allenthalben mit dem der politischen oder auch der kirchlichen Gemeinde zusammenfällt, vgl. den Art. Schulbezirk.

Man ist in der Regel leicht bei der Hand mit der Bemerkung, daß die Errichtung von Schulen, wo die Regierung sie nicht in die Hand nimmt, in erstaunlicher Weise zurückbleibt und zeigt zu dem Ende namentlich auf England hin. Und in der That erregt es auf den ersten Blick Erstaunen, daß ein protestantisches Land von dem Reichtum und der Bildung Englands lange Zeit so wenig für den Volksunterricht gethan hat. Allein die Sache hat noch einen andern Grund als das Nichteingreifen der Regierung. Blicken wir auf Deutschland, so sehen wir schon seit der Reformationszeit beständige Versuche, die Errichtung einer Schule in jedem Kirchspiel zu bewerkstelligen. Diese Versuche blieben zwar nicht fruchtlos aber ungenügend, so lange sie nur von der Kirche ausgingen. Wendete sich denn mit einem Zauberschlage die Sache, als die Regierung eingriff? Mit nichten! Gerade in Deutschland, wo wir seitdem einen gelinderen oder strenger Schulzwang allenthalben haben, läßt es sich am schlagendsten zeigen, wie erst das Entgegenkommen des Volkes selbst die Durchführung der Regierungsbeschlüsse möglich machte. In Preußen begannen bestimmte Versuche der Regierung zur Herstellung gesetzmäßigen Schulbesuches schon 1716 (Heppel III. S. 8). Ganz bestimmt aber trat bereits die königliche Ordre von 1736 auf, die verlangt, daß jede Kirche ihre Schule hat und ganz bestimmte Anordnungen über die Aufbringung der Kosten trifft (Heppel III. S. 16 ff.). Namentlich wird dem Adel die Beachtung dieser Vorschriften noch einmal eingeschärft. Dessenungeachtet mußte sich König Friedrich II. bald überzeugen, daß die Schulordnung seines Vaters in einer großen Anzahl von Parochien, namentlich aber in fast allen adeligen Dorfschaften noch fast gar nicht vollzogen war (Heppel III. S. 27). Das Volk war von der Nothwendigkeit der Jugendbildung nicht überzeugt; es fürchtete den Zwang der Ordnung, die Entbehrung der Kinder beim Erwerb des Lebensunterhalts, die Kosten der Schulbauten und Lehrerbefoldungen, es war nicht unterrichtswillig. Die Patrone, Magistrate und Guts herrschaften waren unwillfährig, auch der größere Theil der Geistlichen und selbst der Behörden. Nun war es wohl der Energie des großen Königs vorbehalten, die früheren Versuche durchzusetzen? Mit nichten! An Energie ließ Friedrich es nicht fehlen. Dem Adel namentlich befahl er, in Zeit von einem halben Jahre die nöthigen Schulen zu errichten, und trug den Amtleuten auf, sofort gegen die Säumnigen einzuschreiten. Dies geschah auch nicht selten. Dessenungeachtet war im folgenden Jahre (1742) wieder ein Edict nöthig, im darauf folgenden noch eins, und als endlich nach der Unterbrechung der Kriegsjahre das gründliche „General-Land-Schul-Reglement“ erschien, half es doch noch wenig. Es fehlte an den Behörden, es fehlte am Volk, es fehlte ganz besonders an den Adeligen, und das Ende vom Liede ist, daß der König gegen Ende seines Lebens in seinen Anforderungen ermüdet nachließ (Heppel III. S. 37 u. 45). Zwar höhlt der Tropfen den Stein; allein darauf wartete Deutschland nicht. Es trat gegen Ende des vorigen und im Anfange des gegenwärtigen Jahrhunderts gleichzeitig die großartige Erhebung deutscher Kunst und Wissenschaft mit einer schwindelhaften, aber jugendkräftigen Begeisterung für das Erziehungswesen ein. Es wollte jedermann lesen, jedermann gebildet sein, jeder seinen Kindern Erziehung geben, und die todtten Formen erfüllten sich mit lebendigem Geist. Man forderte bessere Schulen mit höheren Lehrzielen und die Behörden, welche dieser Forderung nachkamen, hatten es fortan nur mit vereinzelt Säumnigen zu thun; sie hatten die öffentliche Meinung für sich und es war leicht, die Maschine im Gange zu erhalten, zu verbessern und zu reguliren, zumal seitdem die Erbunterthänigkeit, deren Druck die Entwicklung des Volkes gehemmt hatte, aller Orten aufgehoben war und allgemein anerkannt wurde, daß die Ausübung der durch die neuen Staatsverfassungen den Einzelnen gewährten Rechte von der Erwerbung erweiterter Kenntnisse und höherer Bildung auf den neu organisirten Schulen bedingt sei. Wie ganz anders dagegen ist die Entwicklung Englands! Dies Land erlebte die Blüte seiner Literatur zu einer Zeit, da das Volk noch in einer Noth sich befand, die an Bildung kaum denken ließ. Die englische Philosophie, die weder das Berausende noch das Anregende der deutschen hatte, endete in Hobbes damit, auf die materielle Entwicklung als das Ziel aller

Wissenschaft hinzuweisen. Während bei uns diese Entwicklung erst scheint eintreten zu wollen, nachdem für Volksbildung ein Grund gelegt ist, stürzte sich England nach Beendigung seiner Bürgerkriege sofort mit unerhörtem Eifer auf die Industrie. In anderthalb Jahrhunderten wuchs es zur Riesin empor, während niemand Zeit fand, an Volksbildung zu denken, und eine Aristokratie des Geistes sich eben so ungestört entwickelte, wie die des materiellen Besitzes. Man hätte doch einmal gegen Ende des 18. Jahrhunderts einen deutschen Oberconsistorialrath mit unbedingter Vollmacht zur Errichtung von Schulen nach England berufen sollen! Würde er nicht überall verhöhnt und moralisch zum Lande hinausgeworfen worden sein? Es war nicht nur der Freiheitsinn Englands, der von Errichtung der Staatschule abhielt; es war auch der Mangel an subjectivem Bedürfnis*). Erst seit dem Anfang dieses Jahrhunderts ist es hierin anders geworden. Die mächtigsten Hebel zur Errichtung von Schulen wurden in England einerseits die Begeisterung für die Wunder des Bell-Lancaster'schen Schulsystems (vgl. d. Art.), andererseits tiefgreifende, obwohl zum Theil irrthümliche staatswissenschaftliche Reflexionen. Bekanntlich war im Anfange dieses Jahrhunderts in England die Häufigkeit der Verbrechen eine ganz ungeheure. Man fand, daß die Mehrzahl der Verbrecher ohne alle Schulbildung war; man warf vergleichende Blicke auf andere Länder und fand die Hauptursache jener Erscheinung in vernachlässigter Volksbildung. Dieser Schluß war keineswegs streng richtig, wie die neuere Moralstatistik zeigt; allein er hatte doch namentlich für England seine richtige Seite und er trug reiche Früchte. In allen Staaten und so auch in England hat man seitdem von staatlichen, kirchlichen und allgemein humanen Gründen ausgehend der Frage des Pauperismus seine Aufmerksamkeit zugewendet, und diese Frage hängt in dem letztern Lande mit der der Errichtung von Schulen eng zusammen. Die zuerst errichteten Schulen sind daher auch zum größten Theil Armenschulen gewesen und zu einer Volksschule wie die unsrige, welche die verschiedenen Stände vereint, wird es vielleicht in England niemals kommen; wohl aber wird auch dort mit der Zeit eine Allgemeinheit der Elementarbildung eintreten, sei es mit, sei es ohne Nachhilfe des Staates, im wesentlichen durch das beständig fortschreitende private Interesse für die Sache**). Wie gewaltig, wenn auch noch unregelmäßig, zum Theil verschwenderisch, der Geist der Association in England bereits gewirkt hat, ist aus Wiese's Mittheilungen (I, 12. u. 13. Brief) allgemein bekannt. Die dort herrschende romantische Ungleichheit in der Vertheilung der Erziehungsmittel (W. Br. I, S. 150 ff.) mag freilich dem Menschenfreunde, der viele Tausende in Noth verkommen sieht, einen schmerzlichen Eindruck gewähren; allein wenn erst ein gewisses Minimum von Volksbildung allgemein erreicht würde, so wäre sie sogar ein Vorzug vor dem Nivellirungssystem; denn Leben entzündet sich nur aus Gegensätzen und concentrirte Kräfte schaffen meist Größeres als vertheilte. Und sollte man den Segen, der auf die Tausende von freiwilligen Unternehmern zurückströmt, für nichts rechnen? Ganz anders als England steht Belgien. Hier ist die Unterrichtsfreiheit weder so alt, noch so naturwüchsig, noch so unbeschränkt als in England und hat doch mehr von sich reden gemacht. Im ganzen (vgl. übrigens d. Art.) ist das Princip das, den Unterricht als ein Gewerbe zu behandeln, das jeder, der sich dazu berufen fühlt, betreiben kann; jedoch so, daß in jeder Gemeinde eine Elementarschule vorhanden sein muß, zu deren Errichtung in Ermangelung von Privatschulen die Gemeinde verpflichtet ist; während es den Eltern völlig frei steht, ob sie die Schule benützen wollen oder nicht. Die gewerbeähnliche Stellung des Unterrichtes ist von berühmten Nationalökonomien wie Adam Smith gefordert worden. (Vgl. Sartorius, Elemente des Nationalreichthums, nach A. Smith, Göttingen 1806.

*) Wie ein solcher Mangel an Bedürfnis zum bewußten Widerstand des Volkes gegen die beabsichtigte Volksbildung führen kann, dafür sehe man bei Hahn, Unterrichtswesen Frankreichs, S. 191 ff. die interessanten Schilderungen der Schwierigkeiten, welche sich der Durchführung des Gesetzes von 1833 in den Weg stellten. Die Schulgeschichte eines jeden Landes weiß davon zu erzählen.

**) Inwieweit diese Prophezeiung Lange's inzwischen durch die Elementary Education Acts von 1870 und durch die Nachträge derselben in Erfüllung gegangen ist, zeigen Wiese's deutsche Briefe II. 1877 (3. B. S. 304 ff.) und wird im Artikel „Großbritannien“ ausführlich dargestellt werden.

S. 180 ff.) Als Beleg wurde angeführt, wie dotirte Schulen gewöhnlich innerlich verfallen, während da, wo das Interesse mit der Auszeichnung Hand in Hand geht, die größte Energie des Schaffens entwickelt wird. Der Engländer konnte auf seine stagnirenden Universitäten hinweisen; wir Deutsche dürfen, um von den Universitäten zu schweigen, nur unsere berühmten Fürstenschulen dagegen stellen. Könnten wir wohl Schulporta in der Entwicklung unseres nationalen Lebens entbehren? Die Nationalökonomien übersehen dabei die Wichtigkeit einer gegen Erwerbstrieb und Ehrgeiz wie gegen eine Ueberschätzung der Bedürfnisse des Augenblicks gesicherten Stellung des Lehrers. Wichtiger ist freilich ein anderer Grund, den sie geltend machen, daß ohne öffentliche Lehranstalten nie etwas gelehrt würde, was keinen Gebrauch gewährte. Man darf nur an die zahllosen Vorlesungen über Logik denken, die in unserm Vaterlande ohne irgend welchen Nutzen gehalten werden, weil die Stellen dafür dotirt sind. Allein auch hier wird ein tieferer historischer Sinn sich eher damit befremden, daß die Liebhabereien und die Bedürfnisse der Väter noch geraume Weile in Ehren gehalten werden, nachdem sie nicht mehr bestehen, als daß gleich jeder Grabhügel einer Wissenschaft wieder zur Baustätte werde. — Wie übrigens die belgische Lehrfreiheit eine Ironie auf sich selbst ist, indem sie durch eine verhängnisvolle Inconsequenz dazu führt, den Unterricht in den Händen des Klerus zu monopolisiren, lese man unter „Belgien“ nach. Man darf diese Folge ebensowenig dem Princip der Unterrichtsfreiheit zuschreiben als die kläglichen Resultate des belgischen Volksschulwesens, welche die neuere Statistik ergibt; letztere sind wohl hauptsächlich der schlechten Beschaffenheit der geistlichen Schulen zuzuschreiben, mit denen doch niemand auf die Dauer concurriren kann. Aber eins lehrt Belgien eindringlich: daß ein abstractes Princip eine Null ist und bleibt, wenn es nicht hinter den positiven Werth bestehender Neigungen und Gesinnungen tritt.

Was das Verhältnis der Kirche zur Errichtung der Schulen betrifft, so ist es offenbar sehr zu unterscheiden, ob dieselbe als die Macht erscheint, welche auf eigne Hand die Schulen errichtet oder nicht. Das Vornwalten religiösen Unterrichts kann in beiden Fällen sowohl stattfinden als auch wieder nicht stattfinden, und daraus ergeben sich mannigfache Combinationen. Betrachtet man die Interessen der Kirche äußerlich, was übrigens dem Geiste des Protestantismus fremd ist, so stellt es sich in der Regel als das für sie Vortheilhafteste heraus, wenn die Kirche die Unternehmerin der Schule ist, ganz gleichgültig, ob sie dabei den religiösen Unterricht stark vornwalten läßt oder nicht. Die Entscheidung in letzterer Hinsicht hängt alsdann lediglich von der Frage ab, in welcher Weise die Concurrenz weltlicher Schulen am besten zu bestehen sei. So verfahren die Jesuiten, die sich deshalb nicht nur mit allem Eifer auf die weltlichsten Wissenschaften legten, wie namentlich auf die Realien, sondern auch durch den weltlichsten Pomp bei Schulkomödien und andern Gelegenheiten zu fesseln suchten. Ebenso verfahren im wesentlichen in einfacherer Weise heutzutage die klerikalen Schulen in Belgien. In der preussischen Volksschule dagegen ist trotz der engsten Verbindung, in der sie bisher noch mit der Kirche steht, diese keineswegs die Unternehmerin. Sie hat sogar nicht einmal genügende äußere Garantien für das Fortbestehen ihres Einflusses und könnte daher wohl einmal in die Lage kommen, die gegenwärtige Stellung freiwillig aufzugeben und die amerikanische Trennung des kirchlichen Unterrichts vom bürgerlichen vorzuziehen. Die Neigung dazu ist in dem sogen. Culturkampfe in beiden Kirchen, wenn auch mehr in der katholischen, bereits hervorgetreten. Die amerikanische Einrichtung bietet nach allen Seiten die größten Garantien, die unsrige dagegen, so lange man zusammen gehen kann, den größten Vortheil (vgl. „Nordamerika“).

Während sich für die Volksschule in Deutschland im ganzen die Ansicht durchgekämpft hat, daß dieselbe wesentlich Erziehungs- und Bildungsschule sei und nicht nur zur Verbreitung gewisser Kenntnisse diene, so ist für die höheren Schulen, namentlich die Gymnasien und die Real- oder höheren Bürgerschulen noch streitig, welches ihre Stellung sei. Man darf diese Frage nicht leichtfertig übers Knie brechen, indem man aus dem Princip construirt, daß jede Schule wesentlich Bildungsschule ist. Solchen

Constructionen fehlt ebensosehr logische Tiefe als praktischer Sinn. Ersteres, weil es sich ja nur fragt, in welchem Verhältnis das formelle zum materiellen Element stehen, nicht ob das eine oder das andere fehlen soll; letzteres, weil die Entwicklung alles Lebens fordert, daß man sich oft trotz der Kenntnis höherer Formen doch mit niederen begnüge, um nicht außer Zusammenhang mit der Wirklichkeit und ihren nächsten Interessen zu gerathen. Hinsichtlich der Gymnasien stimmt die Ansicht, daß dieselben nur Fachschulen für den Beamtenstand seien, weder mit der Geschichte derselben (s. Paldamus im Art. Stadtschule), noch mit der Wirklichkeit überein. Es fehlt zwar noch immer an genauer und vollständiger Kenntnis der Thatfachen; allein so viel läßt sich annehmen, daß für Preußen wenigstens bei weitem der größere Theil derer, die ein Gymnasium besuchen, namentlich auf unteren und mittleren Classen, nicht in den Staatsdienst übergeht; v. Sybel „deutsche Universitäten“ 1874 berechnet S. 49, daß 85 Procent der Gymnasiasten nicht zur Maturitätsprüfung kommen. Vgl. auch die Statistik im Art. Stadtschule S. 153. Thaulow nennt in seiner Gymnasialpädagogik (Kiel 1858) die Gymnasien Elementarschulen des allgemeinen oder leitenden Standes und spricht mit dieser Bezeichnung nur eine schärfere Formel aus für das, was gewiß manchen vorschwebt. Es würden demnach außer den Beamten auch die höchsten und intelligentesten Schichten aller Stände das Gymnasium zur ferneren Entwicklung ihrer Geisteskräfte vor dem Uebergang zu ihrem speciellen Fache durchzumachen haben. Für dieses Ziel tritt die Schlußnote zum Art. Stadtschule, weiter u. a. Bonitz (preuß. Jahrb. Febr. 1875) und Laas (deutsche Zeit- und Streitfragen, Heft 49 und 50) ein; es ist ein so schönes, daß es auch den intelligentesten Vertretern der höheren Bürgerschule vorschwebt. Wir erhalten so zwei concurrirende Anstalten für denselben Zweck, deren eine nach den Ausführungen von Schmidt in seiner Gymnasialpädagogik (Köthen 1857) mehr die Geschichte, die andre mehr die Natur zur Grundlage nimmt. Nun steht aber für die höhere Bürgerschule die Thatfache da, daß die meisten ihrer Zöglinge dieselbe wegen des Nutzens besuchen, den die Kenntnis der neueren Sprachen und der Naturwissenschaften bringt, und daß dieselben von der Schule aus direct in praktische Beschäftigungen übergehen, während der Gymnasialabiturient die Universität bezieht. Möge darum die Principienfrage hinsichtlich beider Anstalten entschieden werden, wie sie wolle*), so steht jedenfalls so viel fest, daß die höhere Bürgerschule vorwiegend in solchen Gegenden und Orten zu errichten ist, die ihrer industriellen oder commerciellen Richtung wegen eines Marktes nutzbarer Kenntnisse bedürfen, während bei dem Gymnasium diese Rücksicht nicht in gleichem Maße obwaltet. Thatächlich liegt daher auch ein großer Theil der Gymnasien in verhältnismäßig unbedeutenden Städten (vgl. Jahns Jahrb. 1858 Heft 10). Große, gewerb- und handeltreibende Städte finden in Preußen in der Errichtung höherer Bürgerschulen in der Regel um so mehr ihr Interesse, als diesen hinsichtlich des einjährigen Dienstes ähnliche Vergünstigungen wie den Gymnasien zustehen: ein Verhältnis, daß auf die Frequenz beider Schulen erheblich einwirkt. Deshalb muß es auch als berechtigt erscheinen, wenn im allgemeinen der Grundsatz festgehalten wird, daß der Staat nur ausnahmsweise zu den höheren Bürgerschulen einen Geldzuschuß giebt (vgl. v. Rönne II. 309 u. f. Anm.). Ob aber der in Preußen geltende Grundsatz der richtige ist, daß die Communen einen namhaften Zuschuß leisten, läßt sich in Zweifel ziehen. Die höhere Bürgerschule dient nicht, wie die Volksschule, sämtlichen Einwohnern eines Ortes, sondern wesentlich den Wohlhabenderen. Als passend muß es daher erscheinen, namentlich wenn für die Fortbildung der Handwerker und anderer Stände durch eigne Anstalten gesorgt ist, eine möglichst hohe Summe durch das bloße Schulgeld herauszubringen. Dieser an sich klare Grundsatz, der allerdings eine Modification erleidet, einmal dadurch, daß die Wohlhabenden, wo die Commune ihre Bedürfnisse durch Steuererhebung deckt, den überwiegend größten Steuerbeitrag zahlen, sodann dadurch, daß die Erhebung eines möglichst hohen Schulgelds den Besuch der Schulen zu sehr beschränkt, ist wohl nur durch die falsche Parallele zwischen den höheren

*) Wie weit sie entschieden ist, darüber sind die Artikel über die betr. Schulgattungen zu vergleichen und die Schlußnote zum Art. Stadtschule.

Bürgerschulen und den Gymnasien aus dem Auge gerückt worden. Was übrigens die letzteren betrifft, so zeigt sich an ihnen auch recht deutlich die Vielseitigkeit der Praxis gegenüber der Einseitigkeit der Theorie. Sie dienen thatsächlich wenigstens drei verschiedenen Kategorien der Bevölkerung: einmal dem Beamtenstande, also indirect dem Staate selbst; sodann nach Thaulows Ausdruck den übrigen Theilen des „allgemeinen Standes“; drittens endlich der großen Masse solcher, die einen Markt nutzbarer Kenntnisse oder auch die Berechtigung zum einjährigen Militärdienste wollen und das Gymnasium meist nur in Ermangelung einer tüchtigen höheren oder niederen Bürgerschule wählen. Ebenso sind auch die Einnahmequellen sehr zusammengesetzt und an den verschiedenen Anstalten wie in verschiedenen Provinzen keineswegs gleichmäßig. Als Beispiel für die aus kirchlichen Bedenken erfolgte Gründung eines Privatgymnasiums mag Gütersloh dienen; die Anstalt hat sich Gleichberechtigung mit den bestehenden Staatsanstalten erworben. Im allgemeinen ist jedoch das Bedürfnis, die alten Gymnasien als nicht recht christlich zu verlassen und neue zu gründen, in Preußen bisher nicht empfunden, ob nicht später, wird von der Beantwortung der infolge des f. g. Culturkampfes auf die Tagesordnung gesetzten Fragen über das Verhältnis der Kirche zur Schule abhängen.

Was die Errichtung von Fachschulen betrifft, so muß für dieselbe stets ein ganz bestimmt erkanntes Bedürfnis maßgebend sein, und die Kreise, welche dasselbe zunächst trifft, werden auch die dringendste Pflicht der Errichtung solcher Schulen haben. Viele derselben können, wie z. B. die Handelsschulen (Rönne II. 352), privaten Bestrebungen überlassen werden, da sie nur privaten Zwecken dienen. Staatszuschüsse zu solchen Anstalten wie höhere Ackerbauschulen, Schifffahrtsschulen, Webeschulen u. s. w. sind als Beförderungsmittel der entsprechenden Gewerbe, nicht der Bildung der betreffenden Stände zu betrachten und daher nach denselben nationalökonomischen Grundsätzen zu beurtheilen, wie etwa Schutzzölle. Wenn nicht die bestimmte Absicht vorliegt, ein Gewerbe, welches gehoben werden kann und dessen Hebung indirect dem Ganzen des Staates erhebliche Vortheile bringt, durch solche Unterstützungen zur einstigen Selbstständigkeit zu fördern, so sind sie nicht zu rechtfertigen. Thatsächlich werden auf diesem Gebiete die verschiedensten Grundsätze befolgt. Baden z. B. unterstützt nicht nur seine höheren Bürgerschulen, sondern auch die Gewerbeschulen, welche dort als Fortbildungsschulen sich der Volksschule anschließen und mit der Lehrzeit parallel laufen (vgl. unter Baden I. S. 393 f.); ähnlich verhält es sich in Württemberg; in Preußen wird hinsichtlich der Provincial-Gewerbeschulen der Grundsatz festgehalten, daß die Gemeinde, in welcher eine solche zur Errichtung ist, außer dem Locale noch die Hälfte der aus dem Schulgelde und besondern Einnahmen nicht zu deckenden Kosten zu tragen hat, während der Staat die andre Hälfte übernimmt (Rönne II. S. 328). In der That hat es auch keine Bedenken, wenn gerade die Anstalten, welche zur Hebung des Handwerkerstandes beitragen sollen, aus öffentlichen Mitteln unterstützt werden, da der Druck, welcher heutzutage auf dem Handwerk lastet und die Verkümmern der Leistungen desselben zu den bedenklichsten Schäden des Gemeinwohles zu zählen ist. Bei der Errichtung polytechnischer Schulen dagegen, die im allgemeinen jedenfalls ein Bedürfnis der Zeit sind, wird man von Seiten des Staates in ernste Erwägung ziehen müssen, ob nicht durch dieselben eine ähnliche Ueberproduction an theoretisch durchgebildeten, an Ansprüche gewöhnten und dabei mittellosen Individuen bevorstehe, wie sie in früheren Zeiten die bestehenden Universitäten für den Beamtenstand lieferten. Am natürlichsten wäre, daß solche Anstalten durch Association derjenigen großen gewerblichen Etablissements entstanden, welche eben solcher junger Leute, wie die Schule sie liefern soll, bedürfen*).

*) In der ersten Auflage folgte hier eine Zusammenstellung der rechtlichen und thatsächlichen Zustände hinsichtlich der Errichtung und Erhaltung der Schulen aus einigen der wichtigsten Staaten, wie sie damals (1860) gegeben werden konnte. Da sich dieselben inzwischen überall in erheblicher Weise geändert haben, so ziehen wir es vor, auf die Artikel der Encyclopädie zu verweisen, welche das Schulwesen der einzelnen Länder und Staaten behandeln.

Aus der geschichtlichen Entwicklung haben wir gesehen, wie die Errichtung lebensfähiger Schulen, namentlich wo es auf Schöpfung oder Neugestaltung ganzer Zweige des Schulwesens ankommt, fast immer von der freien Thätigkeit einzelner ausgeht, daß dagegen die Verallgemeinerung des gegebenen Beispiels, die gesetzmäßige Durchführung des als gut erkannten und im Volke eingewurzelten Principis, sich als eine segensreiche Aufgabe der Staatsgewalt darstellt. Wir sahen, wie die staatliche Unterhaltungspflichtigkeit sich mit der staatlichen Herrschaft und Leitung von selbst einstellt, jedoch nicht immer consequent genug erfaßt wird; wie ferner diese Unterhaltungspflichtigkeit sich in dem Maße zwischen Staat, Localbehörden und Privaten zu theilen strebt, in welchem die Interessen dieser concurrirenden Elemente sich mischen. Ferner zeigte sich, daß der Staat seinen Verpflichtungen vielfach indirect zu genügen strebt, indem er die Leistungen der übrigen Theile durch seine Beamten regelt und durch Zuschüsse im Nothfalle ergänzt. Die specielle Vergleichung der bestehenden Verhältnisse in verschiedenen Ländern giebt übrigens keineswegs ein Bild principieller Klarheit oder fester Durchführung gerechter Grundsätze. Wir stehen vor einem Chaos von Bestimmungen und Bräunchen, die theils den Charakter zufälliger Traditionen theils willkürlicher Experimente an sich tragen. Manche Züge finden sich in den verschiedensten Ländern und bei den verschiedensten Arten von Schulen wieder, wie z. B. die Lieferung der Gebäude durch die Gemeinden, während die Regierung mehr die Gehalte trägt; hier liegen allgemeine Gründe theils äußerer Zweckmäßigkeit, theils politischer Art zu Tage, ohne daß deshalb auch das Beitragsverhältnis, welches sich auf diese Art gestaltet, als ein richtiges müßte anerkannt werden. Es ist keine Frage, daß die wahren Rechtsverhältnisse complicirter Natur sind; dennoch haben aber complicirte gesetzliche Bestimmungen etwas gekünsteltes, da sie auf keiner genügenden Basis ruhen. So lange nicht ausgedehnte statistische Aufschlüsse über die Benützungsverhältnisse der Schulen und die aus ihnen hervorgehenden Berufsclassen, über den Einfluß der Schulbildung auf die äußere Prosperität der Individuen einerseits und auf die Erreichung von Staatszwecken andererseits vorliegen, werden die meisten Probleme auf diesem Gebiet ungelöst bleiben müssen, damit nicht durch Voreiligkeit die wahre Lösung verfehlt und verdorben werde. Die neuere Zeit ist bemüht, diese Aufschlüsse zu geben.

Die Quellen der Lehre von der Errichtung und Erhaltung der Schulen fließen im ganzen noch bei weitem nicht klar und reichlich genug. Für Preußen bieten Muschke's „Schulkalender“ und „Jahrbuch für das höhere Schulwesen“ manche hieher gehörige Mittheilung, während die Rechtsverhältnisse und administrativen Maximen bei v. Rönne (Das Unterrichtswesen des preussischen Staates. Berlin 1854 und 1855. 2 Bde.), namentlich im I. Bd. 2. Thl. 4. Abschn., S. 745—864 und im II. Bd. 4. Abschn., S. 317—326 ausführlich und übersichtlich, neuerdings bei v. Rönne. (Das Staatsrecht der preuss. Monarchie, Leipzig 1870, dritte Aufl. Bd. I. zweite Abth. S. 680—717) mitgetheilt sind. Für ganz Deutschland bietet gedrängtere Zusammenstellungen Kirsch, Das deutsche Volksschulrecht, Leipzig 1854, 55 u. 72. 3 Bde. — Im übrigen muß auf die Artikel über die einzelnen Länder, sowie auf die Artikel „Anstellung“, „Besetzungsrecht“, „Besoldung“, u. a. verwiesen werden.

Albert Lange †. — Firnhaber.

Erwerbschule, s. Industrieschule.

Erzieher. In einer Encyclopädie der Pädagogik aus den drei letzten Decennien des vorigen Jahrhunderts und den zwei, ja drei ersten des gegenwärtigen als der Blütezeit pädagogischen Eifers, würde der Artikel „Erzieher“ schwerlich eine Stelle gefunden haben. Man war damals mit der Entdeckung der richtigen Methode so sehr beschäftigt und, wenn sie nur erst gefunden wäre, von ihrer allein und absolut seligmachenden Kraft so sehr überzeugt, daß über den für Gewinnung eines befriedigenden pädagogischen Resultates so wesentlichen Coefficienten, welcher in der Persönlichkeit des Erziehers liegt, selbst ein Mann wie Schwarz nichts zu sagen hat. Ueberhaupt ist über diesen wichtigen Punkt in der pädagogischen Literatur wenig zusammenhängendes und einigermaßen

erschöpfendes zu finden. In der vorchristlichen Welt kann dies nicht auffallen: so lange man das Recht der Persönlichkeit überhaupt noch nicht anerkannt, nicht die Befreiung, Entwicklung, Kräftigung und Heiligung der Persönlichkeit des Zöglings als das letzte und eigentliche Ziel aller Erziehung betrachten gelernt hatte, konnte auch das Verständnis für die hohe Bedeutung der Persönlichkeit des Erziehers unmöglich sich bilden. Zumal im Orient, dem es charakteristisch ist, daß er unbedingte Unterwerfung des Individuums unter die überlieferten Gebräuche und Gesetze und die sie vertretenden Auctoritäten fordert, begnügte man sich mit der Forderung, daß der Zögling dem Erzieher oder vielmehr dem Lehrer, wie dieser neben der conventionellen Bildung durch den Vorzug des Standes, der Kaste, des Alters ausgezeichnet war, Ehrfurcht und Gehorsam erweise, ohne Rücksicht darauf, wie er selbst durch sein gesamtes persönliches Sein und Wirken den Forderungen seines Berufes gerecht werde. Nicht übel ist übrigens und der chinesischen Schlaueit würdig die Sitte der Chinesen, für die Vergehen erlauchter Zöglinge vielmehr den Hofmeister zu züchtigen, ähnlich wie sie ihren Hausarzt während der Zeit wirklich eintretender Erkrankungen durch Entziehung des Honorars bestrafen, und einen hohen Begriff von der Verantwortlichkeit der Erzieher verräth der Grundsatz der Perser, bis zum 7. Jahre alle Vergehen des Kindes, bis zum 15. wenigstens die Hälfte derselben auf Rechnung der Eltern zu schreiben, und ihre Forderung, daß von den vier würdigsten Pädagogen königlicher Sprösslinge der eine der weiseste, der andere der gerechteste, der dritte der besonnenste, der vierte der muthigste sein, die Vertretung sämtlicher vier Haupttugenden also durch sie geboten sein müsse. Das Alte Testament fordert als Gegenleistung gegen die den Eltern und den Alten überhaupt zu erweisende Ehrfurcht nur, daß jene den Kindern die Gebote Gottes unaufhörlich einschärfen (5 Mos. 6, 7 ff. 11, 19; vgl. 1 Mos. 18, 19); wohl aber spricht es in Lehre und Beispiel, auf eine besonders deutliche Weise in dem Davids, die Wahrheit aus, daß die Sünden der Väter an den Kindern und durch sie sich rächen. Im Griechenthum gelangte zwar die menschliche Individualität zur reichsten Entfaltung, doch wurde sie überall zu sehr auf die äußeren Staatszwecke bezogen, als daß Recht und Werth der Persönlichkeit als solcher zu voller Anerkennung hätten kommen können. Den Unterricht in den für den freien Bürger geforderten Kenntnissen und Fertigkeiten erteilten Grammatikisten, Kitharisten, Paidotriben, bei welchen es eben auf ein bestimmtes Wissen und Können, nicht auf das gesammte persönliche Sein ankam; den eigentlich erziehenden Einfluß dagegen zu üben, blieb neben dem elterlichen Hause dem bewegten öffentlichen Leben überlassen, in welchem eine Einwirkung der Mündigen auf die heranwachsende Generation unmittelbar sich ergab. Bestimmterer Anforderungen an die persönlichen Eigenschaften des Erziehers sich bewußt zu werden, war etwa nur bei der Wahl des den Kindern als *paidagōgós* beizugebenden Sklaven Veranlassung. Eine eigentlich normale pädagogische Persönlichkeit stellt sich uns in Sokrates dar, und es sind bedeutende Züge zum Musterbilde eines Erziehers namentlich in dem enthalten, was Alkibiades im Symposion zum Lobe seines Lehrers und dieser selbst im Theätet über seine geistige Hebammenkunst sagt: diese ganze Persönlichkeit des Mannes, deren unmittelbarer Eindruck selbst einen Alkibiades dahin bringt, daß er in ihrer Nähe seiner Schwächen unwillkürlich mit Beschämung sich bewußt wird; dieses eigene Ergriffensein von Eros, d. h. von dem kräftigsten, lebendigsten, uneigennützigsten wissenschaftlichen Trieb, welches den Schüler unmittelbar zu gleichem Streben fortreißt; diese der einfachsten Rede einwohnende wunderbare Gewalt der Wahrheit, die dem Hörer nicht Ruhe läßt, bis er von der Knechtschaft der Unklarheit, des Irrthums, der Schwäche sich befreit; endlich diese nicht mechanisch überliefernde, sondern wahrhaft erziehende Weise des Unterrichts. Doch zeigt zugleich das vorzugsweise Werthlegen auf die Entwicklung des innern Menschen und auf die Erforschung der Wahrheit an sich, daß das eigenthümliche griechische Leben damals seinen Culminationspunct überschritten hatte und daß es aus der Festigkeit des objectiven Bestandes bereits dem Verfall entgegenzielt; und ich finde nicht, daß jene platonischen Grundzüge zu einem Urbilde des Erziehers in späterer Zeit ergänzt

und weiter ausgeführt worden wären, wiewohl namentlich die Stoiker im allgemeinen hohe Forderungen an die Lehrer stellten und, ebenso wie die dem Plutarch wenigstens zugeschriebene Schrift „über die Erziehung der Kinder (c. 7),“ Sorgfalt bei der Wahl des Erziehers dringend empfahlen. Dagegen ließ der ernste Sinn für das Heiligthum der Familie, welcher die Römer auszeichnet, in dem römischen Hause eine Stätte entstehen, in welcher der bedeutsame Einfluß der Persönlichkeit der Erzieher auf das heranwachsende Geschlecht recht deutlich hervortrat. Das Juvenal'sche „maxima debetur puero reverentia“ war in jedem echten Römer in der Zeit der Republik lebendig, und daher begegnen uns hier häufiger pädagogische Persönlichkeiten im Leben und pädagogische Grundsätze in den Schriften. In dem, was über die nothwendigen Eigenschaften und die Pflichten des Erziehers Quintilian sagt (namentlich Inst. or. II. 2, 3 und 8), ist in der That kaum etwas wesentliches unberührt gelassen, und seine Grundforderung an den Erzieher „Sumat igitur ante omnia parentis erga discipulos suos animus“ (II. 2, 4), welcher die andere entspricht, daß die Schüler die Lehrer wie ihre geistigen Eltern lieben sollen, deutet auch auf den heiligen Boden des Familienlebens hin, auf welchem eine solche Auffassung der pädagogischen Aufgabe erwachsen ist. Auch soll die pietätvolle Dankbarkeit, mit welcher Horaz seines trefflichen Vaters als einer wahrhaft pädagogischen Persönlichkeit gedenkt (Sat. I., 4, 105 ff.; 6, 65 ff.), hier nicht unerwähnt bleiben.

Ein ganz neuer Standpunct wurde durch das Christenthum gewonnen. Seine Hauptaufgabe war eigentlich eine pädagogische, ja die pädagogische in ausgezeichnetem Sinne: den Menschen zu erlösen aus der Tyrannei seines selbstsüchtigen, auf das Vergängliche gerichteten sündigen Willens, damit er mit Gott und seinem Gesetze innerlich eins werde durch lebendigen Glauben an den, in welchem die Fülle der Gottheit leibhaftig wohnte. Damit war das eigentliche Ziel aller Erziehung in den innersten Kern der Persönlichkeit selbst verlegt und eben dadurch die Erreichung dieses Ziels oder wenigstens seine Verfolgung unabhängig gemacht von Geschlecht, Volksthumlichkeit, Stand oder irgend einem andern äußeren Verhältnis: wo eine menschliche Seele lebte, da war auch die pädagogische Aufgabe gestellt. Wie aber die Erziehung jetzt nicht mehr bloß auf äußere Fertigkeiten hinarbeitete für einen äußeren Zweck, sondern auf das innere Freiwerden des Menschen selbst, so konnte auch bei denen, welchen es oblag, den Zögling jenem Ziele zuzuführen, das äußerliche Wissen und Können nicht mehr genügen: nur durch einen selbst Freigewordenen konnte das Werk der Befreiung vollzogen werden, auf das gesammte persönliche Sein und Verhalten des Erziehers selbst kam es vor allem an. War doch Jesus selbst „der göttliche Erzieher“ (ὁ θεὸς παιδαγωγός) nicht allein oder vorzugsweise durch seine Lehre, sondern durch seine gesammte Persönlichkeit geworden, weshalb sein belehrendes Wort von dem leuchtenden und erweckenden Beispiel begleitet wurde und seine Rede von jener wunderbaren Kraft, die durch keine Kunst zu ersetzen ist, „denn er redete gewaltig und nicht wie die Schriftgelehrten (Matth. 7, 29).“ Wenn dann Paulus dem hohen Vorbilde gemäß von der Liebe lehrt, daß ohne sie alles menschliche Wissen und Können nichts ist und alles menschliche Reden nur ein tönendes Erz und eine klingende Schelle, daß aber sie des Gesetzes Erfüllung ist, so hat damit der Apostel auch das höchste Gesetz für den Erzieher ausgesprochen, und nicht minder beherzigenswerth ist der Ausspruch seines Schülers Augustinus (de doctr. christiana 4, 27): „Habet, ut obediens audiat, quantaunque granditate dictionis maius pondus vita docentis.“ Es ist ein etwas weiter Schritt, aber doch ein natürlicher Uebergang, wenn wir gleich daran erinnern, wie Luther darauf hinweist, daß „viele ungeschickte Schulmeister seine ingenia mit ihrem Poltern, Stürmen, Streichen und Schlagen verderben,“ wie er den Eltern auf das ernstlichste vorhält, daß sie „können an den Kindern den Himmel und die Hölle verdienen, wenn sie ihnen wohl oder übel vorstehen,“ und daß, wenn sie nicht das Ihre thun, „die öffentliche gemeine Predigt in der Kirche wenig und geringe Frucht und Nutzen bringen“ wird. Mit dem Wiedererwachen eines lebendigen evangelischen Glaubens wurde auch das Bewußtsein von den

Pflichten und von der schweren Verantwortlichkeit der Erzieher wieder wach: der „Normalrektor“ der Reformation, Johannes Sturm, kommt auf diesen Gegenstand wiederholt zurück und schärft seinen Berufsgenossen namentlich den Grundsatz ein, daß der Erzieher vor allem selbst das sein müsse, wozu er die Zöglinge heranbilden wolle (de literarum ludis recte aperiendis S. 149. — Scholae Lavinganae S. 144, vgl. Charles Schmidt, La vie et les travaux de Jean Sturm. Strassbourg 1855 S. 300), und der wackere Joh. Gigas, der erste Rector von Schulpforte, faßt in der That das Wesentliche in dem sinnreichen Witzworte zusammen: „Im Donato steht erst Amo, dann folgt Doceo.“ Bekanntlich trat, aus hier nicht weiter zu entwickelnden Ursachen, an die Stelle des erst so schwungvoll begonnenen humanistischen Unterrichts bald ein unlebendiger pedantischer Mechanismus, welcher zwar, wie er eine eigentlich pädagogische Aufgabe sich gar nicht stellte, so auch für den unmittelbaren Einfluß der Persönlichkeit des Erziehers keinen Sinn hatte, unter welchem aber, was hie und da tüchtiges geleistet wurde, thatsächlich eben der Tüchtigkeit einzelner hervorragenden pädagogischen Persönlichkeiten zu verdanken war. Die gegen den herrschenden Mechanismus seit dem Ende des 16. Jahrhunderts schon reagirenden pädagogischen Neuerer versäumten nicht, darauf aufmerksam zu machen, daß zur Herstellung der von ihnen empfohlenen besseren Erziehung vor allem auch bessere Erzieher erforderlich seien; ihre Anforderungen in dieser Beziehung aber gehen weniger auf den Charakter, auf die darauf beruhende persönliche Auctorität und die damit zusammenhängenden sittlichen Eigenschaften, sondern vorzugsweise auf Weltkenntnis und Lehrtalent und die dadurch bedingte bessere Methode. So namentlich bei Montaigne, welcher, nachdem er im 24. Capitel seiner Essays (du Pedantisme) die Fehler der herrschenden Erziehungs- und Unterrichtsweise gegeißelt hat, im 25. (de l'institution des Enfans) seine positiven Forderungen mittheilt; ausführlicher und zusammenhängender spricht, durch seine eignen Hofmeistererfahrungen belehrt, Locke (im 8. Capitel seiner „Gedanken über Erziehung,“ S. 242—280 der Rudolphi'schen Uebersetzung im IX. Bande des Campe'schen Revisionswerks) über den Gegenstand sich aus, indem er vor allem auch den sittlichen Einfluß des Beispiels des Erziehers betont und bemerkt, daß alle pädagogischen Bemühungen fruchtlos seien, wo jener nicht unterstützend mitwirke; und Rousseau's etwas überschwengliche Declamation über die Herrlichkeit des Erzieherberufs enthält doch auch die gute Bemerkung, daß ein Kind unmöglich durch jemand gut erzogen werden könne, der selbst nicht gut erzogen worden sei, und das goldene Wort, daß bei dem Erzieher der Eifer eher das Talent, als das Talent den Eifer ersetze. Dagegen hat Basedow ganz besonders dazu beigetragen, das Vertrauen auf die abstracte Methode zu verbreiten, welches den Einfluß der Persönlichkeit des Erziehers ganz außer Berechnung ließ, und erst Salzmann drängte sich in seinem pädagogischen Familienleben zu Schnepfenthal die Erfahrung von jenem Einflusse so mächtig auf, daß er, abgesehen von manchem heilsamen Wink über Erziehungsfehler im „Anekbüchlein,“ im „Ameisenbüchlein“ als sein pädagogisches Symbolum den denkwürdigen Satz aufstellte: „Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muß der Erzieher den Grund in sich selbst suchen.“ Auch Pestalozzi hielt den Mechanismus seiner Methode so sehr für das Wesentliche, daß er sogar, hierin ein Vorgänger von Jacotot, behauptete, wer nur die rechte Methode befolge, könne selbst das lehren, was er selber nicht verstehe; aber diese seine methodischen Künste sind meist vergessen, und wenn seine Principien und die von ihm ausgegangene Bewegung sich nachhaltiger wirksam erwiesen, als die anderer Methodiker, so hatte dies eben darin seinen Grund, daß sie von dem sittlichen und religiösen Pathos einer von demüthiger und hingebender Liebe erfüllten Persönlichkeit getragen und durchdrungen waren; Pestalozzi selbst bietet also ein Beispiel des Einflusses der Persönlichkeit, für welchen bei Aufstellung seiner Theorie das Auge ihm verschlossen war, und indem er die pädagogischen Bestrebungen wieder mit dem warmen Hauche der Religiosität erfüllte, von welchem bei den vorhergenannten Neuerern wenig zu spüren ist, und auf die Mutter als die erste und einflußreichste Erzieherin, auf das Haus als die eigentliche Stätte der Erziehung, auf

den Zusammenhang der Erziehung mit dem gesammten Volksleben hinwies, trug er mittelbar dazu bei, das Verständnis für die Bedeutung der Persönlichkeit des Erziehers wieder zu wecken.

Sobald nämlich einmal die Religiosität oder, bestimmter gesprochen, die christliche Frömmigkeit als wesentlichste Grundlage und höchstes Ziel aller Erziehung erkannt ist, und sobald die Schule in ihrem unzerreißbaren Zusammenhange mit der Familie und dem gesammten Volksleben, der einzelne Zögling in seiner Abhängigkeit von der Gesellschaft und den in ihr wirkenden heiligenden oder verderblichen Kräften aufgefaßt wird, muß der Aberglaube an die Untrüglichkeit abstracter methodischer Theorien aufhören. Denn dann ist auch die Einsicht gewonnen, daß an den Fehlern des Zöglings nicht etwa bloß sein Unverstand schuld ist, dem dann lediglich durch Belehrung aufzuhelfen wäre, daß vielmehr auch der selbststüchtige Wille des Kindes der besseren Einsicht widerstrebt oder träge hinter ihr zurückbleibt und eben darum von der erlösenden und heiligenden Kraft des Christenthums ergriffen werden muß; und es drängt sich jetzt unabweisbar die Erfahrung auf, wie viel davon abhängt, ob die heiligende Macht des Evangeliums dem Zögling von dem Erzieher rein und mit einer auf eigener Erfahrung ruhenden Kraft der Ueberzeugung mitgetheilt wird, ob die höheren Gesetze der Gemeinschaft, für welche er erzogen werden soll, von dem Erzieher nicht bloß dargelegt, sondern auch dargelebt worden. Die Schuld des Mislingens wird jetzt nicht mehr allein auf die schlechte Methode, noch auch auf die Unfähigkeit oder gar Böswilligkeit der Zöglinge geschoben, sondern der Erzieher erinnert sich bescheiden, daß auch er des Ruhmes mangle, den er in seinem heiligen Berufe vor Gott haben sollte, und daß auch ihm in ganz besonderem Sinne das Wort des Herrn gelte: „Was ihr wollt, daß euch die Leute thun (hier die Zöglinge), das thut ihr ihnen auch!“ Es ist darum charakteristisch, daß der Pietismus, wie er auf kirchlichem Gebiete der einseitigen Rücksicht auf reine Lehre die Forderung eines thatkräftigen christlichen Lebens entgegenstellte, so auch in der Pädagogik nicht der correcten Methodik allein vertrauen wollte, sondern, entsprechend seiner Lehre von der theologia irrogenitorum, auch von der Erziehung durch solche, die selbst nicht im vollen Sinne Erzogene seien, nichts wissen wollte: der treffliche J. J. Ram bach, dessen „Wohlunterrichteter Informator. Züllichau 1742“ als normale Darlegung der pädagogischen Grundsätze des alten Pietismus vom besten Schrot und Korn gelten kann, hält es für der Mühe werth, in den 4 ersten von den 8 Capiteln jener Schrift von dem Erzieher zu handeln, erst von seinen Gaben und Qualitäten und dann von seinen Pflichten, gegen sich selbst, gegen die Eltern und gegen die Kinder. Und so blieb es auch in der folgenden Periode der Aufklärung religiös angeregten Männern überlassen, gegenüber den pädagogischen Fanatikern der Methode auf die Bedeutung der Persönlichkeit des Erziehers aufmerksam zu machen. So Hermann, welcher dem Erzieher das höchste Ideal vorhält, indem er sagt (I. 58): „Ein rechtschaffener Lehrmeister muß bei Gott und sich selbst in die Schule gehen, wenn er die Weisheit seines Amtes ausüben will; er muß ihn nachahmen sowie er sich in der Natur und in der heiligen Schrift offenbart, und vermöge beider in gleicher Art in unserer Seele;“ an einer andern Stelle (II. 447) bemerkt er, daß alle Grundsätze nichts helfen, „wenn man nicht, wie man im gemeinen Leben sagt, seinen Narren an Kindern gefressen hat und sie liebt, ohne recht zu wissen: warum?“ und er scheut sich nicht auszusprechen (II. 321): „Wenn solche nichts von uns lernen wollen noch können, so liegt allemal die Schuld an uns, weil wir so ungelehrig oder stumpf sind, sie nicht in der rechten Lage anzugreifen.“ Auch Herder, der zu den Römisten des Pontifex maximus in Dessau, wie Basedow einmal von Hamann titulirt wird, gar kein großes Zutrauen hatte, dringt vor allem auf einen Lehrer, der in seiner Classe völlig Herr und seiner Schüler mächtig sei, zugleich aber von dem oben angeführten Maxima debetur etc. sich leiten lasse, und will auch auf den Erzieher das „Lerne was, so kannst du was!“ angewendet wissen. Daneben secundären Humanisten, welchen schon ihre gründlichere Kenntniß der Geschichte in Bezug auf die neuen methodischen Künste das

Nil admirari! empfahl, und deren Unterrichtsstoff erfahrungsmäßig einen vom Geist des Alterthums durchdrungenen, anregenden Lehrer erforderte, damit seine bildende Kraft vollständig entbunden werde. Einer der größten von ihnen sagt (F. A. Wolf, Ueber Erziehung, Schule, Universität (Consilia scholastica) aus Wolfs literarischem Nachlasse zusammengestellt von K. Körte, 1835): „Nur eine außerordentliche Liebe zu dem Geschäft, zu der Jugend selbst und eine von echter innerer Religiosität ausgehende Neigung, für die nächsten Generationen zu arbeiten, kann die unsägliche Mühe, die mit diesem Stande verbunden ist, erträglich machen. Auf Belohnung darf der Lehrer nicht rechnen, kaum auf Anerkennung.“ Je mehr die oberflächliche Aufklärerei, welche namentlich für die Lehren der Geschichte und für die pädagogische Bedeutung und Kraft des Evangeliums blind war, einem kräftigeren und innigeren religiösen Leben wich, desto mehr ist von dem persönlichen Einflusse des Erziehers die Rede, wenn auch zunächst noch nicht in pädagogischen Schriften. Vor allen verdient hier Schleiermacher genannt zu werden, der zwar in seiner „Erziehungslehre“ (herausgegeben von Blas. 1849 S. 90 f. 593) nur die Frage beantwortet, wem nach den Gesetzen der gesellschaftlichen Ordnung die Erziehungspflicht zufalle, in seinen drei Predigten „über christliche Kinderzucht“ aber (Predigten I. S. 579—620, vergl. Christliche Sitte S. 225 ff. 341) die Pflichten der Erzieher aus dem Wesen der christlichen Familie tief und überzeugend entwickelt. Demnächst sei auf Rothe's Theologische Ethik § 1099. III. S. 670—705, und auf W. J. Thiersch, Ueber christliches Familienleben. 3. Aufl. 1857 S. 75 ff. verwiesen. Von pädagogischen Schriften darf der Unterzeichnete neben Palmers Evang. Pädagogik (1. Aufl. I. S. 119 ff. 220 ff. 311 f. II. S. 70 f.) auf seine eignen „Grundzüge der Erziehungslehre“ (3. Aufl. S. 107—128) hinweisen, wo die bezüglichen Fragen seines Wissens am vollständigsten wenigstens gestellt, wenn auch nicht gelöst sind. Viel hierhergehöriges findet sich auch in Wiese's Deutschen Briefen über englische Erziehung. Berlin 1852, gemäß dem englischen Grundsatz: Not measures, but men; dazu vergleiche man als Darstellung eines englischen Mustererziehers Thomas Arnold. Frei nach dem Englischen des A. Stanley von C. Heinz. Potsdam 1847. (Vgl. d. Art. Arnold.)

Nach dieser historischen und literarischen Einleitung behandeln wir nun zuerst die Frage: Wer soll der Erzieher sein? d. h. wem fällt nach der natürlichen Gliederung der Gesellschaft das Erziehungsgeschäft ordnungsmäßig zu, und dann die: welche Anforderungen hat der Erzieher zu erfüllen, um seiner Pflicht vollkommen zu genügen?

1) Auf die erste Frage: Wer soll der Erzieher sein? ergäbe sich aus dem allgemeinsten Begriff von Erziehung als einer Einwirkung Mündiger auf Unmündige, wodurch diese ebenfalls zu Mündigen werden sollen, zunächst die Antwort, daß eben die Mündigen die Erzieher seien. In der That giebt es bei den Naturvölkern kaum eine andere Erziehung, als diese von selbst sich ergebende unmittelbare Einwirkung der Gesamtheit der Mündigen auf die heranwachsende Generation, wodurch diese veranlaßt wird, was sie von jenen gethan sieht nachzuthun und so auf deren Stufe sich zu erheben; und in ähnlicher Weise würde es sich bei einem vollkommen normalen Zustande der Gesellschaft verhalten, d. h. bei einem solchen, in welchem sowohl die Organisation des Ganzen vollkommen wäre, als jeder einzelne in dem vollkommen richtigen Verhältnis zum Ganzen sich befände: „die (erziehende) Einwirkung wäre der der Idee der Sittlichkeit gemäße Umgang der älteren Generation mit der jüngeren (Schleiermacher, Erziehungslehre S. 90).“ Auch wäre zu wünschen, daß wirklich sämtliche Mündige den Unmündigen gegenüber sich mehr als Erzieher fühlten, insofern sie nicht nur durch ihr gesamtes Verhalten, sondern auch durch bestimmte absichtliche pädagogische Einwirkungen auf die letzteren Einfluß üben könnten, und daß andrerseits sämtliche Unmündige bereit wären, „die Alten zu ehren,“ indem sie sammt ihren nächsten Angehörigen derartige Einwirkungen dankbar aufnahmen. In dem alten Griechenland, namentlich in den dorischen Staaten, bestand einst ein solches Verhältnis

und der Knaben-Eros der Hellenen in seiner reinen und edeln ursprünglichen Gestalt beruhte größtentheils darauf; bei uns dagegen ist die Gleichgültigkeit, wonach die Erwachsenen um die Kinder anderer sich gar nicht kümmern, eben so groß als die Eifersucht, womit gewöhnlich die Angehörigen einer Familie auch gegen die begründetsten und wohlgemeintesten derartigen Einwirkungen anderer sich verwahren zu müssen glauben. Doch fällt allerdings theils infolge der natürlichen Zusammengehörigkeit einzelner Mündigen und Unmündigen, theils infolge eines bei der Mehrzahl der Mündigen vorliegenden Defectes an dem zu einer gedeihlichen pädagogischen Einwirkung erforderlichen Können, Wissen und Wollen die Erziehungspflicht ganz besonders einzelnen zu.

a) Die ersten Mündigen, welchen infolge natürlicher Angehörigkeit das Kind begegnet, sind die Eltern: ihnen liegt vor allen wie seine leibliche Ernährung und Pflege, so auch seine Erziehung ob, und dies Gebot der Natur wird durch das göttliche Wort ausdrücklich bestätigt. „Eltern sollen wissen, bemerkt Thiersch (a. a. O. S. 88) daß die Erziehung ihrer Kinder von Gott ihnen auferlegt ist und sonst keinem Menschen in der Welt. „Ihr Väter, sagt der h. Paulus, erziehet eure Kinder in der Zucht und Ermahnung zum Herrn“ — ihr Väter, nicht ihr Lehrer, ihr Lehrerinnen, auch nicht: ihr Prediger und Priester. Sind die Kinder uns Eltern von Gott geschenkt, so sind sie auch uns und sonst niemand von Gott anvertraut und wir haben dereinst Rechenschaft für sie zu geben. So ist für uns das Erziehernamt ein Amt, welches wir gewisser von Gott haben als irgend ein anderes Amt.“ Zunächst liegt dieses Amt der Mutter ob. Das Leben des Neugeborenen, eben erst noch geradezu ein Theil ihres eignen Lebens, steht durch die erste Ernährung mit ihrem leiblichen Leben immer noch in einem natürlichen Zusammenhang: kein anderes sittliches Verhältnis beruht in solcher Weise auf einer natürlichen Basis (Fichte, System der Sittenlehre 1798 S. 450 f.). Je mehr aber das Seelenleben des Kindes erwacht, desto mehr entwickelt sich aus jenem natürlichen Zusammenhang auch eine geistige Gemeinschaft: niemand versteht das Kind besser als die Mutter, niemand wird von ihm besser verstanden als sie, und so bildet sich jenes innigste Verhältnis verklärter natürlicher Liebe, jener geheimnisvolle Wechselverkehr geistigen Lebens und Empfangens, in welchem, ihr selbst unbewußt, die Mutter vor allen andern dahinwirken kann, daß, wie Hegel (Rechtsphilosophie S. 231 f.) es schön ausdrückt, „die Sittlichkeit in ihnen (den Kindern) zur unmittelbaren, noch gegensatzlosen Empfindung gebracht werde, und das Gemüth darin, als dem Grunde des sittlichen Lebens, in Liebe, Zutrauen und Gehorsam sein erstes Leben gelebt habe.“ Mit der wachsenden Reife des kindlichen Geistes tritt dann der Liebe der Mutter mehr und mehr die Auctorität des Vaters zur Seite, welcher bei seiner erziehenden Einwirkung mehr auf bestimmte Ziele hinarbeitet und bestimmter Grundsätze sich bewußt ist. Doch muß daneben der mütterliche Einfluß immer ergänzend mitwirken, indem das Kind in der Regel nur der Mutter mit vollem Vertrauen sich erschließt, während die Scheu vor der eigenthümlichen Würde des Vaters leicht ein Hindernis für die freie Aeußerung und individuelle Entwicklung wird; daher denn der durch nichts anderes zu ersetzende Mangel weiblicher und insbesondere mütterlicher Einwirkung während der ersten Jahre nachher meist Mangel an Gemüthsbildung und ein von feinerem Sinn für Persönlichkeiten und Verhältnisse verlassenes steifes oder rücksichtslos zufahrendes Wesen zur Folge hat, während umgekehrt ohne Unterstützung durch die Festigkeit des Vaters die wahre Mutterliebe leicht zu einer weichlichen und verweichlichenden bloß natürlichen Zärtlichkeit herabsinkt.

b) In den Jahren der eigentlichen Kindheit haben die Eltern die Hülfe weiterer Erzieher bei ihren Kindern durchaus nicht nöthig. Wenn in vornehmen griechischen Familien schon nach den Erzählungen über die mythische Zeit manche der pädagogischen Obliegenheiten der Mutter die Amme (*τιτθῆ, τιθῆνη*) und Wärterin (*τροφός*), und dann manche der väterlichen pädagogischen Pflichten der Knabenführer (*παιδαγωγός*) übernahm, der in der That nicht Lehrer, sondern nur Führer und Auf-

seher der Kinder war:*) so hing dies größtentheils mit der Unsitte der Sklaverei und der damit verbundenen Anschauung zusammen, wonach freie Bürger solche die persönliche Bequemlichkeit und Ungebundenheit beeinträchtigende Beschäftigungen dem Sklaven zu überlassen hatten. Bei den Römern galt es als Ehre der Mutter, den Kindern selbst die erste Nahrung zu reichen, und das „in gremio matris educari“ für den höchsten Segen des Kindes, weshalb hier die nutrix mehr nur Wärterin war und der Pädagog erst in den späteren Zeiten der Republik von Griechenland her Eingang fand; und Quintilian versäumt wenigstens nicht, bei der Wahl der nutrix wie des pädagogus die größte Vorsicht zu empfehlen (a. a. O. I. 1, 1—11), während Plutarch (a. a. O. c. 5) geradezu darauf hinweist, daß die Mutter, was sie geboren, selbst aufziehen und ernähren solle, und daß die mit Geld erkaufte Liebe der Ammen und Wärterinnen nie so rein und unverfälscht sein könne (vgl. Krause: Die *τίτην, τιθήνη, τροφός, μαια*, nutrix bei den Griechen und Römern, und: Der Pädagogus bei den Griechen und Römern. Excurs I u. II zu seiner Geschichte der Erziehung, des Unterrichts und der Bildung bei den Griechen, Etruskern und Römern. Halle 1851 S. 394—410). Vom christlichen Standpunkte aus ist die elterliche Bequemlichkeit, welche, abgesehen von anderen socialen Nachtheilen, die sie im Gefolge hat, zum größten Nachtheile der Kinder selbst diese heiligsten Pflichten versäumt und verleugnet, entschieden zu verdammen, und im günstigsten Falle können solche Aushülsen als nothwendige Uebel entschuldigt werden.

Sobald es sich dagegen um Mittheilung bestimmter und zusammenhängender Kenntnisse handelt, sobald also die Erziehung eine vorzugsweise oder doch zum großen Theil unterrichtende wird, nimmt zugleich das Erziehungsgeschäft mehr Zeit in Anspruch, als bei weitem die meisten Eltern bei ihrem anderweitigen Beruf erübrigen können, und erfordert in Bezug auf das Material der Kenntnisse, wie in Bezug auf die Methode der Mittheilung ein Wissen, welches in der Regel nur solchen zu Gebote stehen wird, die seine Aneignung zu ihrem besonderen Berufe gemacht haben. Setzt also ist es in der Ordnung, daß die Eltern nach der Hilfe eines Erziehers vom Fach sich umthun, und für den Staat, dessen Wohlfahrt durch die Erziehung seiner Angehörigen so wesentlich bedingt ist, wird es sowohl Selbstpflicht als Pflicht gegen seine Angehörigen, durch Bestellung solcher Erzieher dem Bedürfnisse der Eltern entgegenzukommen, da diese zum großen Theil außer Stande sein werden, es aus eignen Mitteln zu befriedigen, wogegen ihm dann unbestreitbar auch das Recht zusteht, die Benützung der von ihm gebotenen Hilfe von Eltern, welche träge oder böswillig sich ihrer nicht bedienen wollen, wenigstens bis zur Aneignung der religiösen und sittlichen Grundbegriffe und der gegenwärtig unentbehrlichen Verkehrsmittel des Lesens, Schreibens und Rechnens zu fordern. Die Kinder aus sittlich verwahrlosten Familien würden, gleich elternlosen Kindern, am besten der Leitung öffentlicher Erzieher völlig übergeben, doch wird in gar vielen Fällen der Staat dies nicht erzwingen dürfen, sondern sich darauf beschränken müssen, in Verbindung mit der freien Vereinsthätigkeit solcher, welchen das Wohl der bürgerlichen und kirchlichen Gesellschaft am Herzen liegt, die Möglichkeit zur Aufnahme der Verwahrlosten zu bieten und dahin zu wirken, daß von ihr freiwillig Gebrauch gemacht wird (vgl. d. Art. Schulzwang). Daß die Bemühungen und Veranstaltungen, welche, was elterliche Gewissenlosigkeit unterläßt, nach Möglichkeit zu ersetzen suchen, als nothwendige Uebel aufzufassen sind, kann nicht bezweifelt werden; das aber fragt sich, ob nicht unter denselben Gesichtspunct überhaupt die Hilfe fällt, welche die Eltern bei Erziehern vom Fach suchen. In der That kann es auf den ersten Blick scheinen, als ob es, wie das Natürlichste, so auch das Wünschenswertheste wäre, wenn die Erziehung von den Eltern vollendet würde. Bei näherer Betrachtung zeigt sich jedoch, daß nicht bloß natürliche

*) Daß man die Functionen der *τροφός* als mütterliche, die des *παιδαγωγός* als väterliche ansah, geht aus der Art hervor, wie Plato im Protagoras (c. 15) diese Hülfserzieher mit Vater und Mutter zusammenstellt: „ἐπειδὴν θάτιον συνή τις τὰ λεγόμενα, καὶ τροφὸς καὶ μήτηρ καὶ παιδαγωγὸς καὶ αὐτὸς ὁ πατήρ περὶ τοῦτον διαμάχονται, ὅπως ὡς βέλτιστος ἔσται ὁ παῖς.“

Neigung und Gewohnheit den Eltern in Bezug auf Beurtheilung und Behandlung der Kinder den Blick für manches verschließt, was der unbefangene Dritte leicht entdeckt, sondern daß, namentlich für den Knaben, indem er in der weiteren Gemeinschaft mit ihm ferner stehenden Mitschülern sich bewegen lernt, die öffentliche Schule zugleich Vorstufe wird für seine künftige Stellung in der wirklichen Welt. Das Nähere hierüber gehört nicht hieher, sondern in die Besprechung des Verhältnisses zwischen der häuslichen Erziehung und der öffentlichen, und so sei nur noch hervorgehoben, daß wie das innige Zusammenwirken von Vater und Mutter Grundbedingung ist für das Gedeihen der häuslichen Erziehung, für welche eine uneinige Ehe das allerunseligste Verhältniß ist, so wiederum für das Gedeihen der Erziehung überhaupt das Zusammenwirken der Eltern mit den sonstigen Mithelfern bei der Erziehung ihrer Kinder (Rothe S. 682). Gegenseitige Misachtung beider Theile untergräbt in dem Zöglinge jederzeit die unbefangene Achtung gegen die Auctorität seiner Erzieher überhaupt und damit den zutrauensvollen kindlichen Gehorsam.

2) Bei Beantwortung der Frage nach den Anforderungen an den Erzieher denken wir zunächst an den Erzieher vom Fach, welcher in das pädagogische Verhältniß zu seinen Zöglingen weder durch ein natürliches gesetzt ist, noch durch ein solches bei seinen pädagogischen Bemühungen unterstützt wird, und bei welchem deshalb in besonderem Grade die Frage entsteht, einmal, ob er den Anforderungen an die natürlichen Vorbedingungen pädagogischer Tüchtigkeit, insbesondere an die persönliche pädagogische Anlage hinlänglich genügt, um überhaupt einen innern Grund zu haben, den Beruf des Erziehers zu wählen, und dann, was für Anforderungen er zu erfüllen hat, um durch freie sittliche Thätigkeit seine natürliche Anlage auszubilden, seine natürlichen Mängel zu beseitigen oder möglichst zu ersetzen. Wir werden hier die Beantwortung der letzteren Frage in den Vordergrund stellen, indem wir, was insbesondere die natürliche Anlage zum pädagogischen Berufe anlangt, auf den Art. Erziehungstalent, Takt verweisen. Es wird sich dann leicht von selbst ergeben, inwieweit das so gewonnene Resultat auch die elterlichen Erzieher sich zu nütze machen können, die zwar häufig, obgleich sie nur geringe pädagogische Anlage haben, durch natürliche, oder besser durch göttliche Ordnung in den pädagogischen Beruf sich versetzt sehen, auf der andren Seite aber auch, weil sie durch natürliche oder göttliche Ordnung einmal zur Erziehung berufen sind, das Vertrauen haben dürfen, daß ihnen dabei die aus ihrem natürlichen Zusammenhange mit den Kindern hervorgehende Unterstützung und Gottes Beistand nicht fehlen werde.

Abgesehen von der Forderung, welche den Erzieher nur, insoweit er im engeren Sinne Lehrer ist, angeht und darum hier nicht weiter zu erörtern ist, daß er nämlich, was er andere lehren will, selbst gründlich gelernt habe, ließen sich nun sämtliche Anforderungen an den Erzieher im eigentlichen Sinne am bindigsten in das Gesetz zusammenfassen: er suche seinen Zöglingen zu werden, was tüchtige Eltern ihren Kindern sind. Da aber wieder die Frage entsteht, woran denn tüchtige Eltern zu erkennen und von den vielen zu unterscheiden sind, deren Verfahren für den Erzieher keineswegs als Muster dienen kann, so ist es gerathener, vielmehr von dem Begriff der Erziehung auszugehen und darnach die Anforderungen an den, welcher erziehen soll, zu bestimmen. Nun gehört es aber wesentlich zum Begriff der Erziehung, daß sie die Einwirkung eines Mündigen auf einen Unmündigen ist; demnach muß der Erzieher vor allem selbst ein wahrhaft Mündiger sein, d. h. ein Mündiger nicht nur im natürlichen und rechtlichen, sondern auch im ethischen Sinne. Dazu gehört aber eben, daß der Erzieher von dem begeisterten Streben nach selbstthätiger Verwirklichung des göttlichen Gesetzes durchdrungen sei; er eignet die innerlich treibende Kraft dieses Strebens sich an durch den Glauben und in ihrer Richtung auf die Verwirklichung des göttlichen Gesetzes, insbesondere in dem einzelnen Individuum, wird sie zur heiligen Liebe. Auf dieser mit Begeisterung für das Göttliche und mit Liebe zu der zu Gott zu erziehenden Jugend verbundenen wahren Mündig-

keit beruht aber zugleich das persönliche Ansehen, welchem der Unmündige ohne Erbittern den Zwang sich unterwirft, die Auctorität im pädagogischen Sinne. Endlich deutet die Bestimmung des Zögling's, als lebendiges Glied der menschlichen Gemeinschaft anzugehören, und seine Anlage dazu auf die eigenthümliche Individualität des Einzelnen hin; diese aber zu erkennen und im besonderen Falle die rechten Mittel und Wege zu wählen, um sie ihrer Bestimmung gemäß zu leiten, ist die Sache der pädagogischen Weisheit. Mit diesen Bemerkungen, die jetzt weiter auszuführen sind, stimmt es überein, wenn Ritsch (Praktische Theologie II. 139) „als wesentliches agens“ der erziehenden Thätigkeit bezeichnet: eine gläubige Liebe, welcher Ansehen zusteht und Weisheit bewohnt.“

a) Wer ein Erzieher sein will im umfassenden Sinne des Wortes, der muß zunächst ein Mündiger sein im gewöhnlichen Sinne; er muß zu physischer und geistiger Reife gelangt sein und in einer selbstständigen Stellung innerhalb der Gesellschaft das wirkliche Leben kennen gelernt haben. Vor dem 25. Jahre werden diese Bedingungen schwerlich erfüllt sein. Jüngere können mit Erfolg in einzelnen Zweigen unterrichten, auch in eigentlich pädagogischer Beziehung heilsame Anregung geben; um aber die Aufgabe der Erziehung in ihrem ganzen Umfang zu lösen, wird ihnen sowohl die volle Umsicht und Besonnenheit in der Feststellung des pädagogischen Zieles, als die gehörige Sicherheit im Erkennen und Handhaben der Mittel zu seiner Erreichung und die ruhige Consequenz in seiner Verfolgung fehlen. Zu einer segensreichen pädagogischen Wirksamkeit gehört aber ferner, daß der Erzieher als wahrer Mündiger zur „tugendhaften Mündigkeit“ (Nothe, a. a. O. S. 683) gelangt sei, indem er seinen niederen selbstsüchtigen Willen einem höheren göttlichen Gesetze dienstbar gemacht hat. Für den, welcher ein Auge hat für den seitherigen Gang der menschlichen Entwicklung und für ihren gegenwärtigen Standpunct und eine lebendige Erfahrung von den jene Entwicklung beherrschenden Kräften, hat der allgemeine Begriff der tugendhaften Mündigkeit in unzweifelhafter Weise einen bestimmten Inhalt gewonnen. An jenen Ausdruck anknüpfend bemerkt Nothe weiter: „Eine solche (tugendhafte Mündigkeit) aber wie eine wahre Tugend überhaupt giebt es in concreto nur als eine christliche. Der bestimmte, allgemeine und letzte Zielpunct der Eltern bei Erziehung ihrer Kinder muß folglich sein, diese zu wahrer christlicher Mündigkeit hinauzuheben, d. i. zu wahrer persönlicher Gemeinschaft mit dem Erlöser in Glauben und Liebe.“ Zur Mündigkeit in diesem Sinne muß der Erzieher selbst hinangehoben sein: er muß, wenn er durch die natürliche und rechtliche Mündigkeit zum Manne geworden ist, zugleich ein Christ sein, „durch wahre persönliche Gemeinschaft mit dem Erlöser in Glauben und Liebe“ verbunden. Auf dem Glauben beruht diese Gemeinschaft, auf dem lebendigen Glauben, welcher, begleitet von der auf eigener Erfahrung ruhenden Ueberzeugung, daß der einzelne Mensch so wenig, wie die gesammte Menschheit, zum wahren Leben gelangen könne aus eigener Kraft, das in dem Erlöser sich ihm darbietende göttliche Leben ergreift und seine erlösende Kraft sich aneignet. Und da dieser Glaube wesentlich das Aufgeben des selbstsüchtigen Ich und die Hingabe an Gott und seinen heiligen Willen einschließt, so ist er nothwendig und unmittelbar mit der Liebe verbunden, deren Wesen ja negativ von Paulus dahin bestimmt wird, daß sie nicht das Ihre suche, und von Johannes positiv dahin, daß wer in der Liebe bleibe, auch in Gott bleibe und Gott in ihm. Und zwar ist diese Liebe zuerst eben Liebe zu Gott, wendet sich aber, wenn sie von der rechten Art und gesund ist, nothwendig von dem unsichtbaren Schöpfer auf das sichtbare Geschöpf, nicht um ihn über diesem zu vergessen, sondern um in dem Geschöpf ihn zu suchen und zu lieben. Der gläubigen Liebe wird die ganze Schöpfung zu einer Offenbarung Gottes, überall erkennt, ahnt oder glaubt sie das Walten seines ewigen Gesetzes. Dadurch bleibt in der verwirrenden Mannigfaltigkeit der Erscheinungen des natürlichen und sittlichen Lebens ihr Blick immer auf das Wesentliche gerichtet, es geht ihr der Zusammenhang auf, welcher zwischen dem Einzelnen stattfindet, und wie jedes an seiner Stelle dem Ganzen dient.

b) Insbesondere nun wird durch die gläubige Liebe jedem einzelnen klar, wozu er selbst im Zusammenhange des Ganzen berufen ist, und mit dieser Erkenntnis verbindet sich der Wille und die Kraft, diesem Berufe gemäß zu leben. Insofern nun aber dieses, daß der Einzelne, ohne sich zu überschätzen oder wegzumwerfen, seine Stellung im Zusammenhange des Ganzen richtig erkennt und in Thun und Lassen dieser Erkenntnis gemäß sich verhält, das eigentliche Wesen der Bildung ausmacht, im Unterschiede von einem bloßen Unterrichtetsein oder gesellschaftlich Abgerichtetsein, insofern wird mit der wahren christlichen Mündigkeit jederzeit auch wahre Bildung verbunden, der Erzieher, der Mann und Christ ist, wird auch ein gebildeter Mann sein, und in diesem Sinne eignen wir uns gerne den Ausspruch von Thomas Arnold über die nothwendigen Qualitäten des Erziehers an (Wiese, a. a. O. S. 187): „What I want is a man who is a christian and a gentleman.“ Diese wahre Bildung ist in der That nicht bloß in Real- und polytechnischen Schulen, Gymnasien und akademischen Hörsälen, noch in den Gesellschaften der haute volée zu finden, sondern sie ist die treue Begleiterin lebendiger Frömmigkeit, so wie umgekehrt eine Frömmigkeit, welche gegen irgend ein Gebiet des Wissens und Lebens, gegen die Erzeugnisse der „das Einzelne zur allgemeinen Weiße“ führenden Kunst, beschränkt und geschmacklos oder eigensinnig sich verschließt, der rechten Kraft und Gesundheit noch ermangelt. Die rechte Frömmigkeit schließt Auge und Herz der mannigfaltigen Herrlichkeit der Schöpfung auf. Ihr dünkt nichts so gering, daß es nicht als Theil des Ganzen seinen Werth hätte, nichts so verderbt, daß es nicht ein Gegenstand werden könnte für die in Christo in die Welt getretene heiligende Kraft Gottes. Mag der Fromme in einen beschränkten Berufs- und Gesichtskreis gestellt sein, so fehlen ihm doch nicht die Grundgedanken der richtigen Weltanschauung, und sie bilden gleichsam ein Netz, dem er seine, wenn auch nicht umfassenden Beobachtungen und Erfahrungen doch stets an richtiger Stelle einfügt: vor Ueberschätzung eines einzelnen Gebietes des Wissens oder seines eignen Wissens und seiner Thätigkeit bleibt er sicher bewahrt. Und wo dann mit der christlichen Gesinnung ein umfassender und ins einzelne gehender Ueberblick über das Gesamtgebiet des menschlichen Werdens und Wirkens sich paart, da wird nichts zu finden sein von jener theologischen Engherzigkeit, die Ansteckung fürchtet von der Beschäftigung mit den Meisterwerken des heidnischen Alterthums, noch von dem natürlichen Rückschlag philosophischer Verbissenheit, die in der Kirche nichts erkennen will als eine pfäffische Verdummungsanstalt, oder von jenem roh empirischen Realismus, der zum Behufe demnächstigen materiellen Erwerbs der Zöglinge sie nur mit der materiellen Welt bekannt machen will, und im Bestreben, sie nur Nützlichendes und recht viel Nützlichendes zu lehren, doch das Allernützlichste sie zu lehren vergißt, das Lernen nämlich. Der wissenschaftlich gebildete Christ nimmt seinen Standpunct auf dem festen Grunde des christlichen Principes, von welchem Hegel treffend sagt: „Dieses Princip macht die Angel der Welt, denn an dieser dreht sich dieselbe um; bis hieher und von daher geht die Geschichte.“ In dem Bewußtsein, welches das apostolische „Alles ist euer!“ ausspricht, schaut er hin auf die ihn umgebende Welt. Gerade sein Christenthum lehrt ihn den rechten Humanismus, dem nichts menschliches der Beachtung unwürth erscheint, und gerade der Umfang und die Gediegenheit seiner Bildung führen ihn darauf hin, daß auch für die wissenschaftlichen Räthsel der letzte Schlüssel nur im Evangelium zu finden sei. So wird er, selbst frei von dem Wissen, das aufblähet, auch seine Schüler frei davon halten, getreu dem Worte des wackern Gigas: „Si Christum nescis, nihil est, si caetera discis, et sine pietate eruditio est venenum.“ (Vgl. Hundeshagen, über die Natur und die geschichtliche Entwicklung der Humanitätsidee in ihrem Verhältnis zu Kirche und Staat. Berlin 1853.)

c) Vor allem aber, was ihm in Gottes Schöpfung begegnet, muß die gläubige Liebe dem Menschen für den Menschen selbst das Herz aufschließen, in welchem ihm das Ebenbild des ewigen Gottes entgegenstrahlt; bestimmter erwächst hieraus für den Erzieher die Forderung der Liebe zu seinen Zöglingen, der eigentlichen Cardinal-

tugend des Erziehers*). Nicht sowohl, was diese in ihrer Besonderheit gegenwärtig thatsfächlich sind, soll er lieben, als vielmehr den göttlichen Keim, der in jeden einzelnen gelegt ist, und die besondere Art und Weise, wie dieser Keim in einem jeden als einem eigenthümlichen Gliede der menschlichen Gemeinschaft zur Entwicklung kommen soll; er soll, wie unser Dichter es ausdrückt, in den Kindern nicht bloß lieben, was sie sind, sondern was sie ankündigen. Und wo nur eine menschliche Seele vorhanden ist, da fehlt auch nicht ein solcher Keim, noch der Beruf, zur Verwirklichung des göttlichen Gesetzes in seiner Art und in seiner Weise beizutragen. Das muß der Erzieher beständig sich vorhalten, damit er nicht die Schwachen verachte, nicht die, deren Anlage und Richtung auf ein ihm minder zusagendes Gebiet hinweist, vernachlässige, nicht die minder Lentfamen aufgebe oder durch Härte erbittere, damit überhaupt „keines von diesen Kleinen“ durch ihn geärgert werde oder gar verloren gehe. Wenn nun aber die Liebe nothwendig mit dem Wunsche, und zwar mit dem thätigen Wunsche verbunden ist, daß keiner verloren gehe, sondern jeder zum wahren Leben gelange, so muß endlich der Erzieher auch seinen Beruf lieben, der ja neben dem geistlichen Berufe wie kein anderer unmittelbar auf jenes Ziel gerichtet ist. Und zwar genügt zur wahren Liebe zum pädagogischen Berufe nicht jene natürliche Neigung zum Schulhalten, die nur zu häufig in einem pedantischen Mechanismus untergeht, oder das vielleicht von Eitelkeit und Ehrgeiz gespornte Bestreben, die Kinder in diesem oder jenem Unterrichtsgegenstande recht voran zu bringen, sondern eine Liebe zur eigentlich erziehenden Thätigkeit soll es sein, als dem „Bestreben, den Idealmenschen, der in einem jeden Kinde verhüllt liegt, frei zu machen“ (Jean Paul). Dem Erzieher, welcher den eigenen Willen dem göttlichen Gesetze dienstbar gemacht hat, tritt in dem Wunsch und dem Bestreben, dieses auch in seinen Zöglingen zur Geltung zu bringen, nothwendig das Bild eines Zustandes vor die Seele, in welchem in den Einzelnen und im Ganzen jenes Gesetz wirklich zur Herrschaft gelangt ist. Dieses Bild ist sein Bildungsideal, und ein solches muß jeder Erzieher haben; nicht ein Ideal im Sinne eines jeder lebendigen Beziehung zur Wirklichkeit entbehrenden eiteln Hirngespinnstes, das nur in müßiger, erschlassender Sehnsucht herbeigewünscht wird, sondern das Bild eines von Gott gewollten vollkommensten Zustandes, zu welchem in jedem Menschen eine Anlage und zu dessen Verwirklichung die Keime im gegenwärtigen Leben vorhanden sind. „Ein Princip der Erziehungskunst,“ sagt Kant, „das insbesondere solche Männer, die Pläne zur Erziehung machen, vor Augen haben sollten, ist: Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftigen, möglich besseren Zustande des menschlichen Geschlechtes, das ist: der Idee der Menschheit und deren ganzer Bestimmung gemäß erzogen werden.“ Nach der Verschiedenheit der Zeiten und Verhältnisse haben verschiedene Bildungsideale sich geltend gemacht (s. d. Art. I. S. 740 ff.). Dem frommen Israeliten schwebte als solches der treueste Gehorsam gegen das den Vätern geoffenbarte Gesetz, dem Griechen die vollendete Kalokagathia vor, dem Römer ein Bürgerthum, das alle Bedingungen zu dem

*) Ich kann mir nicht versagen, hier ein Wort von Nitzsch (a. a. O. III. S. 107) anzuführen, welches zwar zunächst auf die heilige Liebe als die belebende Kraft in der seelsorgerlichen Thätigkeit des Geistlichen sich bezieht, doch aber auch auf die pädagogische Wirksamkeit fast mit gleichem Rechte angewandt wird: „Ist aber des Leibes Auge nicht Licht, so wird dennoch der ganze Leib mit allen seinen Gliedern und Kräften, Gelehrsamkeit, Weltkenntnis, Beredsamkeit und Geschäftigkeit finster sein. Denn was zunächst erfordert wird, wenn an Mann gebracht werden soll, wovon das Herz bedarf, Gewißheit, Besonnenheit, treffende Zurede und Handlung, seelsorgerliche Geistesgegenwart, alle die besten Gaben weisen doch auf den primus motor, auf die erfahrene und belebende allerheiligste Liebe Christi aufs neue zurück. Durch das Herz der Hirtenliebe wird das Gedächtnis der Gelehrsamkeit prompt und wach, von da geht die naturwüchsige Beredsamkeit aus, die sich von selbst der apostolischen und prophetischen verähnlicht.“ Auch F. A. Wolf fordert: „Habe einige Liebe zu allen den Studien, die du treibst, und zu den Jünglingen, die deiner Bildung anvertraut sind; doch wo Collisionen entstehen, die größere Liebe zu den letzteren.“

„regere imperio populos“ besitze; die römische Kirche forderte unbedingtste, zu jeder Entfagung bereite Unterwerfung unter ihre Satzungen, den evangelischen Humanisten hatte Johannes Sturm in seinem „docta atque eloquens pietas“ ihre Aufgabe bündig formulirt, und die Bestrebungen der pädagogischen Neuerer von Montaigne bis auf Rousseau liefen im wesentlichen sämmtlich auf Locke's von Juvenal entlehntes „mens sana in corpore sano!“ hinaus, bis Basedow für den nützlichen und glücklichen Weltbürger als ein in der Haushaltung brauchbares Ideal die süßen Philister in erheblichem Grade begeisterte, zugleich den Uebergang bildend zu den Idealen einer aller wahren Erziehung Hohn sprechenden seelenmörderischen Abrihtung, die nichts höheres kannte, als Glück, Geld und Carriere machen. Wie viel auch über Erziehung theoretisirt und nach dem Erziehungsideale gesucht worden ist: für den Christen ist es gefunden; es kann nichts anderes sein, als, wenn auf den Einzelnen gesehen wird, der wahrhaft mündige Christ, „der vollkommene Mann, der da sei in dem Maße des vollkommenen Alters Christi“ (Eph. 4, 13), wenn auf das Ganze, das Reich Gottes. Nur mit einem solchen Ziel vor Augen ist der Erzieher im Stande, über der reichen Mannigfaltigkeit von Beobachtungen und Aufgaben, welche in seinem Beruf auf ihn eindringen, das Wesentliche nicht zu übersehen und zu vergessen und bei allen inneren und äußeren Hemmnissen seinen Beruf lieb zu behalten; denn diese Liebe ist dann mit der Hoffnung verbunden, daß Gott das von ihm gewollte und mit ihm begonnene Werk werde vollenden helfen, und diese Hoffnung lehrt den Erzieher zugleich die Geduld, welche ohne Niedergeschlagenheit und Verstimmung ruhig fortarbeitet, wenn einmal ein Erfolg nicht so rasch sich zeigen will, als erwartet wurde,*) und sie ist mit der Demuth verschwistert, welche die eigene Kraft an der Unendlichkeit der Aufgabe mißt und nie vergißt, daß, mit wie treuer Sorgfalt auch das Feld bestellt und der Same gestreut worden ist, der wahre Segen am Ende doch immer von Gott kommt. — Es ist zu wünschen, daß die Liebe zum Beruf nicht auf eine zu harte Probe gestellt werde durch Ueberhäufung mit schlecht belohnter, anstrengender Arbeit und durch die Kümmerlichkeit der äußeren Existenz. Davor aber sollte sie in jedem Falle den Erzieher schützen, daß er nicht neidische Seitenblicke wirft auf jeden, der in einem andern Berufe „mehr verdient“. Es scheint einmal Gesetz bei der Vertheilung der äußeren Glücksgüter zu sein, daß denjenigen, welche berufen sind, vorzugsweise im Gebiete des geistigen Lebens zu arbeiten, die größere innere Befriedigung, welche solche Beschäftigung gewährt, angerechnet wird, während die, deren Arbeit sich mehr auf das materielle Leben bezieht, für das, was sie an geistigem Genuß entbehren, durch äußere Güter schadlos gehalten werden. F. A. Wolfs Forderung selbst an den gelehrten Schulmann Deutschlands: „Versteh' es, wo und wann es nöthig, leidenschaftlich zu hungern“ ist mehr ein Hieb auf die factisch vielfach so erbärmliche äußere Stellung der Erzieher; dagegen dürfen sich diese in allem Ernste gesagt sein lassen, was Guizot seiner Zeit in einem Circular an die Elementarlehrer Frankreichs ausgesprochen hat (Sahn, Das Unterrichtswesen in Frankreich S. 205 f.): „Dennoch weiß ich sehr wohl, mein Herr, daß alle Fürsorge des Gesetzes, alle Mittel, über welche die öffentliche Gewalt gebietet, nie dazu führen können, die einfache Stellung eines Elementarlehrers so anziehend zu machen, als sie nützlich ist. Die Gesellschaft kann demjenigen, welcher sich ihr widmet, nicht alles vergelten, was er für sie thut. Bei den schweren Verpflichtungen, die er übernimmt, ist weder großes Vermögen noch ein weithin erschallender Ruf zu erwerben. Dazu bestimmt, sein Leben in einförmiger Beschäftigung dahin gehen zu sehen, oft sogar um

*) „Mit Geduld, die er von Christo lernt und erhält, erzieht der Lehrer, welcher auch glaubt auf Hoffnung, da nichts zu hoffen ist, die stumpferen und unfähigeren Geister: will manches nicht gelingen, scheint manches nicht begriffen werden zu können, geht es schlecht auch bei dem besten Willen und immer schlecht — er hält frisch und fröhlich aus, nicht um des äußeren Erfolges willen, sondern zur Ehre Gottes. Und wenn wirklich äußerlich nichts erreicht würde — es wird innerlich das Größte erreicht: sich demüthigen unter die gewaltige Hand Gottes“ (Wilmar, Schulreden S. 117). Vgl. d. Art. Flattich.

sich her Ungerechtigkeit und Undankbarkeit zu finden, müßte er sich entnuthigen, niederschlagen lassen, wenn er seine Kraft und seinen Muth nicht anderswo, als in den Ausichten persönlichen, unmittelbaren Interesses fände. Es ist nöthig, daß ein tiefes Gefühl von der sittlichen Bedeutung seines Werks ihn beseele und stütze, daß jenes reine Vergnügen, der Menschheit zu dienen und im stillen ihre Fortschritte zu fördern, ihm der eigentliche Lohn seiner Arbeit werde. Sein Ruhm ist es, nichts über den Kreis seines verborgenen, mühsamen Daseins hinaus zu begehren, sich in Opfern zu erschöpfen, welche diejenigen, denen sie gewidmet sind, ihm kaum anrechnen, kurz für die Menschen zu arbeiten und die Belohnung nur von Gott zu erwarten. Auch sehen wir, daß sich überall, wo der Elementarunterricht zu einem gewissen Gedeihen gelangt ist, bei den Lehrern religiöser Sinn mit dem Sinn für Licht und Wissen gepaart hat. Möchten Sie, mein Herr, in solchen Hoffnungen, in solchem Glauben, der einem gesunden Sinn und einem reinen Herzen gemäß ist, die Genugthuung, die Ausdauer finden, welche die Vernunft allein, oder der Patriotismus allein Ihnen vielleicht nicht geben würden." Das heißt brav gesprochen von einem Minister zu einem Schullehrer, und klingt nicht aus dem Munde des hoch und glänzend Gestellten wie Hohn, sondern als der Ausdruck einer Gesinnung, die zu thun bereit ist, was mit äußerer Hülfe gethan werden kann; aber die sicherste und wirksamste Hülfe quillt freilich von innen hervor, aus der Begeisterung für den Beruf.

d) Jenes Bildungsideal, welches ihm bei seiner pädagogischen Wirksamkeit vorschwebt, muß aber der Erzieher vor allen sich selbst als Spiegel vorhalten. Auch er darf sich über die Unzulänglichkeit seines Wirkens nicht etwa beruhigen durch den Hinblick auf den factisch herrschenden Schlendrian, oder auf die noch größere Untüchtigkeit dieses oder jenes Berufsgenossen, sondern „ein solches Ideal verlange ich für das Leben und Wirken des Lehrers, ein Musterbild, dessen Reiz ihn beständig erfüllt und nicht ruhen läßt, ihn beständig emporzieht; denn nur das Höchste und Beste, was andere geleistet, was zu leisten nur möglich ist, ist würdig danach zu streben, werth, daß ein Mann sein ganzes Leben, alle seine Kraft und sein Herzblut daran setzt. Nur in diesem fortwährenden Sehnen und Ringen nach größerer Vollkommenheit und Vollendung erscheint des Menschengeistes Bestimmung und Kraft, welche nicht der treibende Hunger des Fernen, sondern der träge Genuß des schon Erlangten verzehrt. Wer mit bequemer Vorsicht nur das bald Erreichte zum Ziel nimmt und um seiner Gemüthsruhe willen sich nicht an den Trefflichsten, sondern an seinem nächsten Nebenmann messen, nur über dessen Mangelhaftigkeit hinragen will und zufrieden ist, jeden neuen Tag, wie alle vorigen, nur vorwurfsfrei hinter sich, nicht als eine weitere Annäherung zu dem Höchsten vor sich zu blicken, der wird sein Leben lang mühsam und unlustig nur an dem Karren seiner Mittelmäßigkeit ziehen, und verdient es zu karrnen und unter der Geißel des Treibers zu seufzen, bis er ermattet und lebenssatt niedersinkt und man gleichgültig seinen Platz für einen andern räumt. Womit verdienen aber die schuldlosen Kleinen, einem solchen Kärner hingegeben zu sein, und die Eltern des Volkes den Schulzwang, ihr Liebstes ihm überlassen zu müssen?" (Soldan, Einfluß der Schule auf das Leben des Volks 1845 S. 205 f.). Mit seinem Ideal vor Augen muß der Erzieher, während er andere erzieht, stets auch sich selbst erziehen, damit sein lehrendes und mahnendes Wort immer vollständiger von der treibenden Kraft des eignen Beispiels begleitet und unterstützt sei und auf ihn der Goethe'sche Spruch Anwendung finde: „Mit einem Herren steht es gut, der, was er befohlen, selber thut." (Vgl. die vortreffliche Rede: über die Pflicht ein gutes Beispiel zu geben, von C. L. Roth kl. Schriften I. S. 35 ff.) Ein Erzieher, der nicht auch durch sein Beispiel lehrt, entbehrt bei seiner Thätigkeit der wirksamsten Hülfe. Seinem Wirken fehlt dann die Aufrichtigkeit und Wahrhaftigkeit und darum den Zöglingen nothwendig auch das rechte Zutrauen. Das scharfe Auge der Kinder entdeckt leicht die Differenz zwischen den Werken des Erziehers und seinen Worten, und welchen Eindruck wird eine Lehre, eine Mahnung noch machen können, wenn der Lehrer und Mahner nicht einmal selbst darnach sich richtet? Muß

nicht vielmehr ein solcher Erzieher den Zöglingen ein Gegenstand der Verachtung werden mit seinem leeren Geschwätz? Gelänge es ihm aber auch, seine Schwäche zu verbergen, so vermag doch keine Vorsicht den Mangel jenes geheimnisvollen und gewaltigen Nachdruckes zu ersetzen, welcher das gesammte Sein und Wirken eines charaktervollen Erziehers, und das ist eben ein solcher, in welchem Lehre und Leben in vollkommenem Einklange stehen, unmittelbar begleitet. Es ist eine sehr beherzigenswerthe Bemerkung, wenn Schleiermacher (vgl. Aus Schleiermachers Leben. In Briefen. Berlin 1858 II. S. 24 f.) die Ansicht ausspricht, daß doch das ganze Geheimnis der Erziehung beschlossen sei in Liebe und Wahrheit, und daß alles Künfteln in der Erziehung seinen Grund nirgends anders habe, als in dem bösen Gewissen, daß man den Kindern zeigt und anzuschauen giebt, was man nicht sollte. Wo aber eine heilige Liebe des Erziehers zu den Zöglingen nicht auf sein eignes Wesen und Verhalten heiligend zurückwirkt, und so ihr gegenseitiges Verhältnis ein aufrichtiges und zutrauensvolles geworden ist, da kann alles mühsame Künfteln einen tüchtigen Erfolg doch nicht herbeiführen. Es ist in der That nicht bloß den Kindern gegenüber unvernünftig, „einen sittlichen Erfolg unseres Wirkens zu erwarten ohne eigene Unterwerfung unter das Sittengesetz“ (Thiersch, a. a. O. S. 82), sondern auch vermessen vor dem Angesichte Gottes, und zwar nicht allein, weil man sich herausnimmt, „ein sittliches Meisterstück zu Stande zu bringen, ohne den Urheber aller Sittlichkeit auf unserer Seite zu haben,“ sondern auch weil man Forderungen, welche man als richtig und unumgänglich auf das klarste erkennt und auf das bestimmteste anerkennt, dennoch selbst nicht befolgt und darum das Urtheil: „Wer das Gute weiß und thut es nicht, dem ist es Sünde“ mit allen seinen Folgen auf sich herabbeschwört. Dagegen feuert nichts so sehr an, als das Vorbild eines Erziehers, welcher in frischem Streben, gemeinschaftlich mit den Zöglingen und ihnen voran, dem vorgesteckten Ziele nachjagt; und wenn ihnen auch gerade durch sein Ringen nach höherer Vollkommenheit klar werden sollte, daß er von menschlicher Unvollkommenheit selbst nicht völlig frei sei: so rechtfertigt auch vor Kindern nicht das fertige äußere Werk, sondern der lebendige Glaube, das aufrichtige, ernste Hingebensein an das höhere Leben und an die Ziele, welche es vorhält, und die diesem lebendigen Glauben entwachsende thätige Liebe deckt auch vor dem kindlichen Auge die Schwächen des geliebten und geachteten Erziehers zu. (Vgl. den Art. Beispiel.)

e) Denn daß einem Erzieher, welcher die bisher aufgestellten Forderungen erfüllt, die Liebe und Achtung seiner Zöglinge nicht entgehen werde, das unterliegt ja wohl keinem Zweifel. Ein Erzieher, welcher von heiliger Liebe zu seinen Zöglingen erfüllt und von Begeisterung für seinen Beruf, in treuem und ernstem Eifer mit ihnen gemeinschaftlich dem Ziele vollendeter Bildung entgegenringt, muß durch seine gesammte Persönlichkeit einen Eindruck machen, welchem die Zöglinge sich nicht zu entziehen vermögen. Wenn er die Meisterwerke der Dichtkunst, oder die Geschichten und Lehren der heiligen Schrift nur vorliest mit der in Ton und Stimme nachbebenden innersten Bewegung des tiefsten eignen Ergriffenseins, so wirkt das mehr als eine weitläufige Erklärung; sein Blick dringt den Schülern ins Herz und mahnt und straft nachdrücklicher, als das Wort, sein ernstes Wort schlägt mehr, als der Stoß eines andern und das, was er ist, wirkt mehr als das, was er sagt. Daß dieser Eindruck der Persönlichkeit des Erziehers die wesentlichste Bürgschaft ist für den Erfolg der pädagogischen Wirksamkeit, auch das darf jetzt als allgemein anerkannt angenommen werden, und nach dem bisher bereits darüber Bemerkten dürfen wir uns hier auf die Anführung zweier Aussprüche von Auctoritäten beschränken, des schönen Wortes von J. J. Wagner (Philosophie der Erziehungskunst S. 68): „Nichts erzieht besser als die Gegenwart eines trefflichen Menschen, er braucht nicht zu dociren und zu predigen; sein stilles Dasein ist eine Sonne, die wärmt und leuchtet,“ und eines andern, zunächst in Bezug auf die religiöse Erziehung, aber in dem Sinne, in welchem diese Grundlage und Ziel aller Erziehung sein soll, von Schleiermacher gesagten (Predigten a. a. O. S. 607 f.): „Mehr aber als alle Worte muß unser ganzes Leben, mit ihnen in wahrer

und treuer Liebe geführt, die kräftigste Ermahnung zum Herrn sein, so gewiß als Gott die Liebe, und eben deshalb auch Liebe die allgemeinste und vornehmlichste Offenbarung des ewigen Wesens ist. Wenn sie unsere Liebe überall fühlen, nicht als einen Widerchein der Selbstsucht, welche Ergezung und Schmeichelei sucht, nicht als ein Spiel der Willkür, welche launisch vorzieht und hintanstellt, auch nicht als einen veränderlichen Trieb der sinnlichen Natur, der eben so leicht erkalten kann, als in schwache Weichlichkeit ausarten, sondern als einen, sei es auch schwachen, doch nicht allzutrüben und nicht ganz unkenntlichen Abganz der ewigen Liebe, und als im engsten Zusammenhang mit dem Dienste, den wir dem Erlöser als unserm Haupte geweiht haben: so wird das die kräftigste Ermahnung zum Herrn werden, durch welche sie erst alle übrigen verstehen und in sich aufnehmen lernen. *) Es kann nicht fehlen, daß einem solchen persönlichen Verhalten des Erziehers, um mit Niemand zu reden, auch „Ansehen zustehet,“ oder daß er Auctorität hat und zwar pädagogische Auctorität, nicht bloß polizeiliche oder militärische (vgl. den Art. Auctorität). Daß der Erzieher überhaupt dem Zöglinge eine Auctorität ist, liegt in der Natur der Sache. Das Kind selbst empfindet, wenn es nicht durch mangelhafte oder verkehrte Erziehung seiner Sphäre entrückt ist, seine Abhängigkeit von den Erwachsenen als etwas ganz natürliches und damit die Nothwendigkeit, seinen unreifen Geist und ungeordneten Willen dem reifen Geiste seiner Erzieher zu unterwerfen und von ihnen sich leiten zu lassen, und es ist wie Vilmar in der zweiten seiner Schulreden sehr schlagend ausführt, eine der rohesten Formen der irrigen Zeitidee von einer allgemeinen geistigen Gleichheit der Menschen, daß man der Auctorität ihre Stelle in der pädagogischen Wirksamkeit streitig machte und meinte, daß auf Geist und Willen der Jugend nur mittels verständiger Belehrung gewirkt werden dürfe und könne; aber allerdings giebt es Auctorität von verschiedener Art. Die polizeiliche und militärische Auctorität giebt sich zufrieden, sobald sie durch consequente Strenge in der Anwendung äußerer Zwangsmittel einen äußeren Gehorsam zu Wege gebracht hat. Es müßten völlig verwilderte Zöglinge sein, bei welchen der Erzieher mit der Herstellung einer solchen Auctorität für den Anfang sich begnügen könnte. Sein Streben muß darauf gerichtet sein, seinen Zöglingen eine pädagogische Auctorität zu werden, welche als solche ihre geistige Macht den inwendigen Menschen fühlen läßt, als ein Uebergewicht, das dieser von selbst empfindet, und dem er sich, wenn überhaupt noch als einem Zwange, doch als einem vollkommen berechtigten Zwange unterwirft, weil er überall das Wesen der wahren Auctorität, eine im allgemeinen geahnte, in besondern nicht begriffene Güte (Chalybäus, System der speculativen Ethik I. S. 399), durchfühlt. In dem Erzieher, wie wir ihn bisher gezeichnet haben, wird jenes Streben erfüllt sein. Die Geistesreise des wahrhaft Mündigen giebt seinen Gedanken eine Klarheit, seinen Grundsätzen eine Bestimmtheit, wodurch das unbedingte Zutrauen seiner Zöglinge erweckt wird. Seine Richtung auf die höchsten Ziele des menschlichen Lebens durchdringt sein ganzes Wesen mit einem Ernst, welcher unmittelbar der Jugend Achtung abnöthigt und die Regungen

*) Es giebt freilich eine Liebe, die diesen schönen Namen keineswegs verdient, jene Affenliebe, die in dem Kinde nichts anderes sieht, als eine Puppe und ein Spielzeug, einen Gegenstand des sinnlichen, selbst kindischen Wohlgefallens, die nicht auf das wahre Wohl des Kindes geht, sondern ihm, um nicht Selbstüberwindung und Verleugnung üben zu müssen, überall nachgiebt und auch seine verkehrten Triebe und Neigungen nährt und großzieht, jene Liebe, die in dem Zögling, in seinen gefälligen Eigenschaften, seinen Künsten und Leistungen am Ende nur sich selbst, die eigene Geschicklichkeit und Weisheit, den Widerschein der eigenen Vortrefflichkeit bewundert. Das ist nicht Liebe, sondern klägliche Eigenliebe und schwächliche, thörichte Eitelkeit, die sich an dem Kinde schwer versündigt. Die echte Liebe sucht nicht sich selbst, noch das Ihre in dem Geliebten, sondern das Heil seiner unsterblichen Seele, das wenn auch getrübt, doch niemals ganz ausgelöschte Ebenbild Gottes, und ihr Ausfluß ist die Zucht, die dieses Ebenbild wieder herzustellen bemüht ist, gerade auch wenn sie manchmal wehe thun muß. Und dieser Liebe allein öffnet sich auch das Herz des Kindes in dankbarem Vertrauen, während jene andere wiederum nur Eigenliebe zeugt und später sicherlich mit Undank belohnt wird.

ihres Leichtsinns, Muthwillens und selbstischen Gelüstens in Schranken hält. Das Ziel wird mit einer solchen ruhigen Sicherheit und Consequenz im Gebrauche der einfachsten, aber richtig gewählten Mittel verfolgt, daß es keinem Schüler einfällt, den Erzieher in seinem Gange stören oder hemmen zu wollen. Auch wo Strenge nöthig wird — und er selbst wird sie keineswegs scheuen*) — hat er nicht nöthig zu fürchten, daß sie als Härte empfunden werde, denn die Forderungen, welche sie einschärfen soll, sind ja nicht Forderungen seines Eigensinns, sondern sie gehen aus höheren Gesetzen hervor, welchen er selbst sich unterworfen hat, und unter welche er darum Unterwerfung billig fordern darf, und diese selbstverleugnende Hingebung an sein von Gott geordnetes Berufswirken zum Heile seiner Zöglinge durchdringt seine gesammte Thätigkeit mit einer Kraft höherer Weihe, welcher das jugendliche Herz nicht leicht widersteht, durch welche in ihm auch zu dem Erzieher Liebe erweckt und es am sichersten selbst von seiner trotigen oder verzagten Selbstsucht freigemacht wird. Die Strafe, die er verhängen muß, wird niemals von einer leidenschaftlichen Gereiztheit begleitet sein, wodurch sie nicht als Vergeltung für das verletzte Gesetz erscheint, sondern als Rache für persönliche Beleidigung; aber sie wird auch nicht mit kalter Gleichgültigkeit verhängt werden, da der Erzieher selbst sie schmerzlich empfindet als ein Zeichen, daß er mit seinen Zöglingen noch fern ist von dem erstrebten Ziele, und indem sie dies mitempfinden, wird ihnen selbst die Strafe zu einem Beweise der Liebe gegen sie und der Treue in seinem Beruf, während das Unterlassen der verdienten Strafe nur als Schwäche erscheinen würde. Auch wenn er in Fällen, die nach oberflächlicher Betrachtung der äußeren Thatfache gleicher Art zu sein scheinen, gleichwohl mit verschiedenem Maße mißt, so wird dies bei der bewährten selbstverleugnenden Fürsorge für das Wohl seiner Zöglinge deren Glauben an seine Gerechtigkeit und Unparteilichkeit nicht erschüttern, sie vielmehr ahnen lassen, daß die wahre Unparteilichkeit auf noch andere Momente Rücksicht zu nehmen hat, als auf den äußern Thatbestand. Endlich aber lassen sie von einem solchen Erzieher um so williger sich leiten, da ihn die Liebe treibt, die Auctorität nicht darin zu suchen, daß er in unnahbarer Höhe über ihnen steht und seine äußere Würde mit reizbarer Eifersucht bewacht, sondern ihre Freiheit ihnen zu lassen, so weit es der Zweck der Erziehung gestattet, und sich zu ihren Anschauungen, Neigungen und Bedürfnissen herabzulassen, freilich nicht um mit den Kindern kindisch zu werden, sondern um sie zu sich emporzuziehen, worin ihm zu folgen sie ja schon der natürlichste Wunsch des Kindes treibt, groß zu werden und einem solchen Manne wo möglich gleich.

f) Mit der Hindeutung auf die Nothwendigkeit, daß der Erzieher zu den Zöglingen sich herablasse, ist bereits der Uebergang gebildet zu den Forderungen, welche von anderer Art sind, als die bisher aufgestellten. Diese nämlich giengen im wesentlichen schon aus dem Begriffe der wahren Mündigkeit im Geiste des Christenthums hervor und wiesen auf die allgemeine ethische Grundlage hin, auf welcher bei einem jeden, der irgendwie zur Erziehung berufen ist, die erziehende Thätigkeit beruhen muß, wenn sie zu einem erspriesslichen Erfolge führen soll; die nun weiter aufzustellenden Forderungen dagegen beziehen sich auf besondere Begabung und heben Eigenschaften hervor, wie sie derjenige in sich finden muß, welcher die Erziehungsthätigkeit zu seinem besonderen Berufe machen will. Der Wille, zu den Kindern liebevoll sich herabzulassen, wird freilich die heilige Liebe begleiten, welche zum Begriff christlicher Mündigkeit gehört; die Fähigkeit aber, es wirklich und in der rechten Weise zu thun, hängt zugleich von einem eigenthümlichen Talent ab. Schon die Neigung, überhaupt aus sich herauszugehen und

*) Ueber die Nothwendigkeit der Strenge in der Erziehung vergl. die Ausführung des Satzes: „die Blüte der Familien und Schulen wie ganzer Staaten hat eine strenge Jugendzucht zur Voraussetzung“ bei Stoy, Ueber Haus- und Schulpolizei S. 11. Die Inconsequenz im Regiment persiflirt Jean Paul in der Levana S. 21 durch Vergleichung mit jenem Harlekin, welcher, mit einem Actenbündel unter jedem Arme aufs Hoftheater tretend, auf die Frage, was er unter dem rechten trage, antwortete: Befehle — und auf die, was unter dem linken: Gegenbefehle. Vergl. d. Art. Befehlen und Verboten.

bestimmend auf andere einzuwirken, wie es die pädagogische Wirksamkeit voraussetzt, ist nicht jedermanns Sache, noch weniger, gerade mit Unmündigen vorzugsweise sich zu beschäftigen. Wessen Richtung hauptsächlich darauf geht, immer neue Kenntnisse zu sammeln und den eigenen Gedankeninhalt immer vollständiger systematisch zu ordnen und zu gestalten, dem muß die pädagogische Berufsarbeit eine Last werden, die er so bald wie möglich abshüttelt, um zur stillen Selbstbeschäftigung oder zum Verkehr mit ebenbürtigen Geistern zurückzukehren; wie z. B. Kant, obgleich er durch seine Vorlesungen über Pädagogik hinlänglich bewiesen hat, daß er Werth, Aufgabe und Verfahren einer zweckmäßigen Erziehung sehr wohl kannte, doch stets fühlte, daß er zum praktischen Erzieher selbst nicht taugte, und später mit großer Offenheit gestand, daß er die von ihm aufgestellten Vorschriften der Erziehungskunst sich selber nie hätte aneignen können, und daß es in der Welt vielleicht nie einen schlechteren Hofmeister gegeben habe, als ihn. Wer mit allzuweicher, nicht von der gehörigen Gegenwirkung begleiteter Empfänglichkeit der frischen, ja wilden Lebendigkeit der Jugend gegenübertritt, der kann wohl auf einzelne talentvolle und gutgeartete Zöglinge anregend und fördernd wirken, wird aber im ganzen von den Schülern bestimmt werden, statt sie zu bestimmen. Auf der andern Seite aber darf in der Begeisterung für sein pädagogisches Ideal oder doch in der festen Ueberzeugung von der Richtigkeit seines Verfahrens seine positive Einwirkung auf die Zöglinge nicht die Empfänglichkeit für Art und Bedürfnis der Jugend unterdrücken. Der Erzieher muß die Jugend verstehen und mit ihr zu reden und umzugehen wissen, damit nicht der jugendliche Geist, statt durch Lehren, die er sich wirklich aneignen vermag, gebildet zu werden, durch äußerliches Aufnehmen von unverstandenen oder halbverstandenen Dingen in seiner Entwicklung gehemmt, nicht die jugendliche Kraft, statt geweckt und geleitet zu werden, unterdrückt und nur abgerichtet oder zu trotzigem Widerstande gereizt werde. Ferner setzt der Begriff eines lebendigen Gliedes im Organismus der Gesellschaft, zu welchem der Unmündige erzogen werden soll, voraus, daß ein jedes Individuum zu einer bestimmten Function im menschlichen Leben von Gott berufen und mit der entsprechenden Anlage ausgerüstet sei. Diese individuellen Eigenthümlichkeiten, Anlagen und Kräfte zu beobachten und zu erkennen, muß der Erzieher befähigt sein; vgl. was wir darüber in dem Art. Beobachtung gesagt haben, und den Art. Anlagen I. S. 129. Aber auch die einzelnen Fälle und Verhältnisse, welche der pädagogischen Einwirkung sich darbieten, haben ihre Individualität und wollen nicht nach dem straffen Maßstabe äußerlicher Gesetzmäßigkeit abgeurtheilt sein. Es ist leichter, in der Lehrstunde Ruhe zu halten, als aus der Aufregung des Spiels sich plötzlich zu sammeln, und wenn hier auf die Mahnung des Erziehers nicht augenblicklicher Gehorsam folgt, so wird er dies minder strafbar finden, als dort; und jeder, der mit Erziehung sich beschäftigt hat, weiß, daß der einzelne Zögling ein anderer ist zu verschiedenen Zeiten, daß namentlich die Arbeitslust und Arbeitskraft ihre Flut hat und ihre Ebbe und bald ein hastiger Eifer und eine Art Uebermuth des Gelingens Beschränkung fordert, bald wieder das schwach glimmende Docht angefacht werden will mit dem Odem der Liebe und das schon geknickte Rohr festgebunden mit freundlich unterstützender Hand. Den Inbegriff aller diesen Anforderungen entsprechenden Eigenschaften bezeichnen wir als *Erziehungstalent* und pädagogischen Takt, worüber der betreffende besondere Art. zu vergleichen ist. Begründet auf den Grund des göttlichen Wortes und durch dessen Lehren, wie durch die der Geschichte und der eignen Erfahrung ausgebildet und in treuem, sicherem und thatkräftigem Wirken hervortretend, wird es zur pädagogischen Weisheit: sie ist kein rein theoretisches, sondern zugleich ein praktisches Verhalten, ihr Anfang ist, wie der aller Weisheit, die Furcht des Herrn, zur besonderen Berufsweisheit aber wird sie erst durch die besondere Gnadengabe des pädagogischen Talentes (Palmer S. 220 ff.).

3) Es liegt in der Natur der Sache, daß der Erzieherberuf, als auf das Gebiet des geistigen Lebens sich beziehend, auch von geistigen Eigenschaften abhängig gemacht wird, und diese mögen im Bisherigen mit genügender Vollständigkeit aufgezählt sein.

Es kommen jedoch auch noch einige physische Bedingungen in Frage, welchen sich zwar kein Mensch zu entziehen vermag, die aber doch auch zur freien Selbstbestimmung des sonst zur Erziehung Berufenen insofern in Beziehung stehen, als er durch sie veranlaßt werden kann, theils seiner erziehenden Thätigkeit gewisse Grenzen zu stecken, theils die in jener Bedingung liegenden natürlichen Hemmungen durch freie sittliche Thätigkeit, so viel als thunlich, auszugleichen: wir meinen Geschlecht, Alter und Gesundheitszustand des Erziehers.

a) Die, im Unterschiede von der vorwiegenden Empfänglichkeit des Weibes, das männliche Geschlecht charakterisirende vorherrschende Selbstthätigkeit bildet die natürliche Voraussetzung aller derjenigen Eigenschaften, welche die allgemeine Fähigkeit zum eigentlichen pädagogischen Berufe begründen: der Richtung, vorzugsweise bestimmend auf andere einzuwirken, der Fähigkeit, aus sich herausgehend, in ihre Individualität sich zu versetzen, des freien Ueberblicks über die verschiedenen Lebensgebiete und die damit zusammenhängenden Aufgaben der Erziehung, wogegen das Weib überall mehr in der Unmittelbarkeit der eignen Individualität beschloffen bleibt. Daher muß es, wie wenig auch die hohe Bedeutung des weiblichen und namentlich des mütterlichen Einflusses bei der Erziehung verkannt werden darf, doch als Regel gelten, daß die oberste Leitung, wie schon im Hause dem Vater, so ganz besonders bei der umfassenden Aufgabe der Erziehung in der Schule dem Manne zukommt. Erzieherinnen können kleinere Kinder beaufsichtigend und dann, namentlich Mädchen, in einzelnen, ja den meisten Fächern unterrichtend, vortrefflich wirken; aber bei den Thätigkeiten der Organisation und der Oberaufsicht müssen sie von einem Erzieher unterstützt werden, wenn sie nicht Gefahr laufen sollen, zum Nachtheil zugleich der Zöglinge den Reiz schöner Weiblichkeit einzubüßen.

b) Daß die Erfüllung der beiden an den Erzieher nothwendig zu stellenden Forderungen, einerseits als ein wahrhaft Mündiger den Zöglingen Halt und Vorbild zu bieten und andererseits zu ihnen sich herabzulassen, durch das Alter des Erziehers mitbedingt ist, leuchtet von selbst ein. Es giebt eine Altersgrenze, vor deren Erreichung niemand zur Mündigkeit gelangt, und da der Mensch nicht ein bloß natürliches, sondern wesentlich ein sittliches Wesen ist, so kann jene Grenze nicht etwa, wie Kant wollte, durch den Eintritt der physischen Möglichkeit, selbst Vater zu werden, bezeichnet sein, sondern zur vollen Mündigkeit gehört mit der geistigen Reife auch die selbstständige Lebensstellung. Auf der andern Seite vermindert sich mit der Abgeschlossenheit, welche die natürliche Begleiterin der vollendeten Reife des spätern Mannesalters ist, auch die Fähigkeit, sich zur Jugend herabzulassen und die Beweglichkeit, welche auf ihre mannigfaltigen Bedürfnisse eingeht und immer bereit ist, sie allseitig anzuregen, und man hat daher wohl die Lebensperiode vom 25. bis 45. Jahr als diejenige bezeichnet, welche in der Regel die tüchtigsten Erzieher liefern werde. Natürlich ist diese Regel keineswegs so gemeint, als ob sie Aelteren die Fähigkeit absprechen wolle, noch mit dem besten Erfolge pädagogisch zu wirken; wohl aber will sie solche Aeltere mahnen, daß sie es sich doppelt angelegen sein lassen, den Sinn für das Wesen und Streben der Jugend sich offen zu halten, auf der ja doch unsere Hoffnung ruht, und ihr nicht als grämliche *laudatores temporis acti* lästig, statt förderlich zu werden. Am leichtesten ist jungen und älteren Erziehern die Erfüllung ihrer beiderseitigen besonderen Verpflichtungen an einer Erziehungsanstalt gemacht, wo jungen Lehrern das maßvolle Wirken und die ein würdiges Alter begleitende natürliche Auctorität älterer Berufsgenossen zur Seite steht, und wiederum diese durch die anregende Lebhaftigkeit und Mührigkeit jüngerer unterstützt werden.

c) Abgesehen davon, daß die Erziehung auch auf die körperliche Gesundheit, Kraft und Gewandtheit des Zöglings hinarbeiten hat, mithin der vollkommene Erzieher auch in dieser Beziehung Vorbild sein muß, so wird die sich selbst vergessende Hingebung an seinen Beruf, die meist nicht unbedeutende körperliche Anstrengung, welche damit verbunden ist, die frische selbstvertrauende Energie, welche sich durch einzelne Hemmungen

in ihrem sicheren Gange nicht stören läßt, noch weniger einzelnen Vergehen der Schüler die Absicht zu kränken unterschiebt, endlich die Heiterkeit des Erziehers, welche für seine Berufsarbeit die gedeihliche Lebenslust bildet, durch seinen Gesundheitszustand unleugbar bedeutend gefördert. In Erwägung dieses Umstandes hat nicht nur Salzmann die Forderung ausgesprochen: „Sei gesund!“ sondern auch F. A. Wolf den oben schon theilweise angeführten Satz: „Sei immer gesund, und versteh' es wo und wann es nöthig, leidenschaftlich zu hungern.“ Insofern die Gesundheit zum Theil auch von der freien Selbstbestimmung abhängt, hatten die beiden Männer Recht, ihre Ansicht, daß eine tüchtige Gesundheit dem Erzieher höchst wünschenswerth sei, vielmehr in ein Gebot zu fassen, dieses Requisit zu erfüllen. Diese Form des Gebotes erinnert daran, daß der Geist des Mannes von einer körperlichen Verstimmlung nicht vollständig abhängig sein darf, daß vielmehr der feste Vorsatz, nicht krank sein zu wollen, solcher Verstimmlungen Herr werden kann, und daß der Erzieher in Bezug auf die geistige Freiheit, wozu er die Zöglinge heranbilden soll, auch ganz besonders durch jene sokratische Herrschaft des Geistes über den Leib, in welcher z. B. Schleiermacher so musterhaft gewesen ist, ein anregendes Vorbild werden kann. Mag immer einem Erzieher seine schwächere natürliche Widerstandskraft gegen körperliche Leiden ein Anlaß werden, die Mahnung, die Fehler seiner Zöglinge in sich selbst zu suchen, sich ganz besonders gesagt sein zu lassen, damit er nicht sie seine persönliche Verstimmlung entgelten lasse, sondern aufmerksam auf sich selbst sei, um sich zu sammeln und die Herrschaft über seine Verstimmlung zu gewinnen: jenes Gebot „Sei gesund!“ muß ihm doch nicht wie Hohn klingen, sondern als eine tröstliche Hinweisung darauf, daß auch dieses Gebiet der Kraft des Willens sich nicht völlig entzieht und daß die wohl zu Rath gehaltene geringere physische Kraft die sich allzuviel zutrauende größere nicht bloß an Wirksamkeit übertreffen kann, sondern selbst an Dauer (vgl. Kant's Abhandlung: „Von der Macht des Gemüths durch den bloßen Vorsatz seiner krankhaften Gefühle Meister zu sein.“ Ein Antwortschreiben an Hrn. Hofrath und Professor Hufeland;“ zuerst 1798 als dritter Abschnitt der Schrift über den Streit der Facultäten).

Ein Mann also, dessen gebildeter Geist und Wille auch körperlicher Verstimmlung und den drohenden Einseitigkeiten des Alters Widerstand zu leisten weiß, der als wahrhaft Mündiger mit seinem ganzen Wesen wurzelt in dem Grunde des christlichen Heiles und von hier aus mit freiem Blick hinaus sieht auf Welt und Leben, den eine innere Nothigung treibt, was er gelernt und erfahren, ändern und insbesondere dem heranwachsenden Geschlechte mitzutheilen, um auch sie zur Mündigkeit zu erheben, dessen persönliches Uebergewicht von diesen zwar unmittelbar empfunden wird, aber nicht als eine niederdrückende Last, sondern als eine läuternde, züchtigende, aufrichtende und erweckende Kraft, und der mit heiliger Liebe zur Jugend zugleich die besondere Fähigkeit verbindet, zu ihr sich herabzulassen und jeden auf dem ihm gemäßen Wege seinem von Gott ihm vorgesteckten Ziele zuzuführen — das wäre der rechte Erzieher. Nicht leicht werden in der Wirklichkeit in einem Manne alle diese Züge sich vereinigen. Am wenigsten ist es merkwürdiger Weise gerade bei denen der Fall gewesen, die durch ihre pädagogischen Theorien Epoche gemacht haben: Rousseau mußte selbst eingestehen, daß ihm zum praktischen Erzieher nahezu alles fehle; Basedow konnte bei dem unruhigen, hastigen Propagandismus für seine neuen Maßregeln zu dem ruhigen Einblick in sich selbst nicht kommen, den sein früherer Genosse, Salzmann, mit so vielem Recht dem Erzieher empfiehlt; und wenn Pestalozzi die Cardinaltugend des Erziehers, die aufopferungsfähigste Liebe zu seinem Beruf nicht fehlte, so hatte doch auch bei ihm diese Liebe einzelner pädagogischer Sünden Menge zu decken. Diese hingebende Liebe ist aber auch die Kraft, durch welche die aus der mangelhaften natürlichen Begabung des Erziehers, wie aus ungünstigen äußeren Verhältnissen sich ergebenden Mängel am sichersten beseitigt werden. Der Eifer der Liebe schärft den Blick für die mannigfaltigen Aufgaben des Berufes, für die eignen Schwächen, wodurch wir hinter diesen Aufgaben zurückbleiben, und für die verschiedenen Mittel, welche zu ihrer Beseitigung Erfahrung, Beobachtung und Studium darbieten,

und ihm haben wir es zu verdanken, daß wir denn doch, als auf ermutigende Vorbilder, auf eine tüchtige Anzahl von Männern hinweisen können, welche dem Urbild eines vollendeten Erziehers nahe gekommen sind: unter den Repräsentanten der frischen Jugendzeit evangelischer Bildung auf unsere Trogendorf und Sturm, im Gebiete der Volkserziehung im engeren Sinne auf unsere A. H. Franke und Flattich, im Gebiete der Gymnasialbildung auf unsere Meierotto, Bernhardi, C. L. Roth und neben ihnen auf den trefflichen, von deutschen Bildungselementen tief durchdrungenen Thomas Arnold. Wo namentlich eine höhere Schule durch ernste Zucht und frische Regsamkeit, durch ideales Streben und gediegenes Wissen segensreich wirkt, da kann man darauf rechnen, daß, wenn auch der Name des bescheidenen Mannes nicht auf dem literarischen Markt ausgerufen wird, es doch vor allem die Persönlichkeit eines Erziehers von jenem Schlage ist, welcher man diesen Segen zu verdanken hat. Und so bleibt es dabei: Not measures, but men! (Wiese, a. a. O. S. 20), nicht Maßregeln und Methoden thun es allein, sondern vor allem die Persönlichkeit des Erziehers: durch sie werden die Mängel der Maßregeln am besten ausgeglichen, und ohne sie fehlt auch den besten Maßregeln der wirksamste Nachdruck und die sicherste Garantie. G. Baur.

Erziehung. — Da unsere ganze Encyclopädie mit allen Artikeln von A—Z gewissermaßen nur die Exposition des Begriffs der Erziehung und die Darstellung der Geschichte seiner wissenschaftlichen Fassung und seiner praktischen Verwirklichung ist, so kann ein besonderer Artikel über Erziehung nur den Zweck haben, das Allgemeine, was Begriff und Name in sich faßt, zusammenzustellen, d. h. ungefähr dasjenige zu geben, was man anderwärts als „Einleitung in die allgemeine Pädagogik“ bezeichnet hat. (So Ziller in der diesen Titel führenden Schrift, Leipzig 1856.)

Das Specificische des Erziehungsbegriffes ist von manchen (neuerlich wieder von K. Schmid von Schwarzenberg „Philos. Päd. im Umriss,“ Erlangen 1858) durch die Unterscheidung zwischen educere und educare deutlich zu machen versucht worden, wiewohl dieselbe nicht ausreicht, um eine bestimmte Definition darauf zu bauen; E. M. Arndt (Fragmente über Menschenbildung I. S. 43) sieht in educare sogar schon das Künstliche angedeutet und würde educere, aufziehen, *τρέφειν* für richtiger halten. Schmid sieht das educere das einmal als Sache der Mutter an, indem sie das Kind gebiert (a. a. O. S. 40 „es wird der Mensch in das Licht des Tages herausgeführt, educitur,“ nach dem Spruche: educit obstetrix, educat nutrix, f. S. 1), das anderemal (S. 221) soll educere heißen „aus der Familie in den größern Lebenskreis, in die Welt hinausführen,“ ein drittesmal (S. 223): „die innern, höheren Thätigkeiten anregen, zur Entfaltung bringen und groß ziehen,“ wogegen hier educare heißen soll: „den Knaben aus der animalischen Daseinsform herausführen, den animalischen Menschen in den spiritualen verwandeln.“ Versuchen wir es mit deutscher Etymologie, ob wir vielleicht ein festeres Resultat gewinnen. Ziehen — etwas von seiner Stelle weg an eine andre bringen, und zwar so, daß es, wofern es überhaupt beweglich ist, folgen muß, aber folgen auf stetige Weise, also im Gegensatz zum Geworfen-, Gestoßen-, Getragenwerden; was gezogen wird, muß immer noch gewissermaßen selber gehen, auch wenn es sich dagegen sträubt — dieses Stammwort ist bereits durch metaphorischen Gebrauch auf unserm Gebiete einheimisch geworden, verwandt dem Sinne, in welchem der Gärtner sich Blumen aus Zwiebeln zieht; so zieht sich der Lehrer einen Gehülfen, der Capellmeister sein Orchester, in welchem Falle man aber genauer „heranziehen“ sagt; hier bleibt der Sinn dem ursprünglichen Bilde noch am meisten getreu, da es ein förmliches nach sich- oder sich nachziehen ist, ohne daß damit schon irgend eine Andeutung über die Mittel gegeben wäre. Dagegen wenn wir sagen: „der Bursche muß unters Militär, damit er gezogen wird,“ so steht vielmehr das Mittel, die unerbittliche Zucht, im Vordergrund der Darstellung, der Zweck aber ist nicht, daß er einem andern (dem Ziehenden) nachkommt, sondern daß schon formell durchs Gezogenwerden, d. h. durch die Passivität, in die ihn der Zwang versetzt, er überhaupt die rechte Passivität als Negation seiner schlechten Activität, d. h. Gehorsam gegen Personen, Auctoritäten, Ordnungen als Ne-

gation seines rohen Eigenwillens lerne. „Aufziehen“ hat ebenfalls bereits seine feste pädagogische Bedeutung erhalten; es ist die Fortsetzung dessen, was man beim zartesten Alter, im Hinblick auf die dem Leben drohenden Gefahren, das „Davonbringen“ nennt, also die leibliche Pflege bis dahin, wo das Kind in dieser Beziehung sich selber versorgen kann; eine Aufgabe, die nach dem Tode der Mutter z. B. auch von einer Magd gelöst werden kann. Hier wiegt das Animalische vor, daher man auch von einem Kalbe dasselbe sagen kann, von Menschen aber den Ausdruck meist dann gebraucht, wenn verwaiste oder verwahrloste Kinder schon sehr früh in fremde Hände kommen, deren Erziehungswerk in diesem Falle namentlich aus dem Gesichtspuncte der erbarmenden, das Leben erhaltenden Liebe betrachtet wird. Erziehen dagegen — gemäß der Bedeutung der Vorsilbe *Er* in vielen Wörtern, in erringen, erwerben, erkunden, erarbeiten, erzwingen, erwägen, erstehen (sowohl eine Strafe, als einen Gegenstand in einer Steigerung erkaufen) u. s. w. — drückt das Vollendete, bis ans Ziel Verfolgte aus, und ebenso das alle Seiten Umfassende, das Völlige nach seiner Qualität. Erziehen ist also = ziehen und aufziehen in jenem metaphorischen Sinn, aber mit der bestimmten Bezeichnung, daß dieses Geschäft bis an sein Ziel fortgeführt werde und alle Seiten des zu ziehenden Objectes umfasse. Damit ist jedoch der wirkliche Inhalt des Begriffes noch nicht näher bestimmt. Wir wissen ihn nicht bündiger zu definiren, als so: die Erziehung ist die absichtliche und zusammenhängende Einwirkung Mündiger auf die Unmündigen, wodurch diese jenen persönlichen Werth erlangen sollen, dessen sie ihrer Natur nach fähig sind und in dessen Erreichung der göttliche Zweck sich erfüllt, zu dem jeder einzelne für sich und als Glied der gesamten Menschheit, so wie diese selbst, von Gott geschaffen ist.

1) Das Subject der Erziehung ist nur der Mensch; nur ein freies Wesen kann freie Wesen wie zeugen so erziehen. Man ist zwar vollkommen berechtigt, den Begriff auch auf Höheres und Allgemeineres auszudehnen, so weit sogar, daß ein erziehender Einfluß selbst da statuiert werden kann, wo gar keine Absicht dazu vorhanden ist, somit eines der angegebenen Merkmale fehlt. („Die Gesellschaft arbeitet an der Erziehung oder Verziehung ihrer Mitglieder unaufhörlich durch ihre Institutionen, durch die Art der öffentlichen Geschäftsführung, durch die Gelegenheit zu eigener Thätigkeit, die sie ihnen darbietet oder abschneidet, durch die Begünstigungen und Hemmungen, die der Einzelne in ihrer Mitte erfährt, durch die Art, wie sie ihn anstellt, belohnt, bestraft, hervorzieht oder zurücksetzt, selbst durch den Stoff der Beurtheilung und Kritik, den sie ihm darbietet.“ Hartenstein, Die Grundbegriffe der ethischen Wissenschaften S. 513.) So weit aber in solchen Dingen wirklich keine pädagogische Absicht liegt, die den Gesetzgeber geleitet hätte, sondern nur die Wirkung der durch ganz andre Mächte (Naturnothwendigkeit, Zufall, sogar schlimme, egoistische Motive) bedingten öffentlichen Verhältnisse eine erziehende ist, gerade so, wie mich auch eine Krankheit, wie mich irgend ein Geschick, irgend eine Berührung mit Menschen und Dingen erziehen helfen kann: in so weit fällt dies alles unter den Begriff einer göttlichen Pädagogie, der aller theistischen Religion wesentlich ist. (Israel darf es unter seine Prärogativen rechnen, daß „der Herr, sein Gott, es gezogen hat, wie ein Mann seinen Sohn zeucht“ 5 Mos. 8, 5; das Christenthum aber erkennt vermöge seines Universalismus Gott, von dem *πᾶσι παρὰ τὸν οὐρανὸν καὶ ἐν τῷ Ἰησοῦ* Eph. 3, 15, als den Erzieher sowohl der Völker als jedes Einzelnen, und sieht als seine Mittel dazu theils die Lenkung der Schicksale überhaupt [was man göttliche Führungen nennt, erinnert ja schon der Wortbedeutung nach an *educare*], theils insbesondere die Verhängung von Leiden Hebr. 12, 5—11, theils aber das Institut der Kirche an, die sich freilich im katholischen Mittelalter nicht damit begnügt hat, bloß Organ der göttlichen Erziehung zu sein und als solches durch Bewahrung und Verkündung des göttlichen Wortes und durch christliche Disciplin zu wirken, sondern sich als Mutter auch die Rechte des Vaters beilegte, als ob dieser nicht in Person die Zügel des Hausregiments führte. — Die Religionen selbst und ihren Entwicklungsang als eine göttliche Pädagogie darzustellen, ist ein Gedanke, den Lessing in seiner Schrift: „Die Erziehung des Menschengeschlechts“ 1780 auszuführen

versucht hat). So sehr aber jener Begriff einer göttlichen Erziehung ein nicht nur dem Kreise des Erbaulichen oder doch der theologischen Vorstellungsweise angehöriger, sondern auch von der Philosophie anerkannter ist (s. Chalybäus, *Specul. Ethic* I. S. 76), so berührt er doch die pädagogische Wissenschaft und Praxis nur in so weit, als es allerdings zum idealen Hintergrunde im Bewußtsein des Erziehers nothwendig ist, sich als Organ eines höheren, unsichtbaren, allweisen Erziehers zu wissen, der den menschlichen Erzieher selbst noch in seiner Zucht hält. Das giebt eben so sehr die rechte Demuth wie das richtige Selbstgefühl; was kann doch ein Menschenkind höheres sein, als ein Klistzeug Gottes des Allerhöchsten? (Das Weitere über dieses Moment im Begriffe der Erziehung s. in dem Art. „Erzieher.“)

2) Ebenso wie das Subject, ist auch das Object der Erziehung der Mensch. („Erzogen werden kann allein der Mensch, gezogen und dressirt wird das Thier. Man spricht von Viehzucht, nicht aber von Vieherziehung.“ Daub, *Prolegomena zur theol. Moral* S. 360.) Ob es für höhere Wesen, wie sie uns das Christenthum in der Engelwelt vorstellt, etwas der Erziehung entsprechendes giebt, ist eine Frage, die den Pädagogen noch kein Kopfzerbrechen gemacht hat, die dieselben aber auch schon darum auf sich beruhen lassen müssen, weil selbst der Theosoph und der Scholastiker ihnen darüber nichts annehmbares zu sagen wissen. Für die Pädagogik ist die Hauptfrage an diesem Punct vielmehr die, ob die Erziehung das einzelne Individuum zu bearbeiten oder auf die Massen zu wirken habe. Zu letzterem haben die reformatorischen Geister unter den Pädagogen stets Lust gehabt, sie wollten ja durch neue Organisation der Erziehung ein neues Menschengeschlecht, ein goldenes Zeitalter herbeiführen. Großartiger hat sich kaum jemand dies geträumt als J. G. Fichte: Aber so wenig man die Menschenkinder in großen Brutöfen en masse ins Leben befördert, sondern jedes einzelne wird von seiner Mutter mit Schmerzen geboren und bedarf der individuellsten Pflege, so wenig kann die Erziehung eine massenhafte sein; auch darin erweist sich die Pädagogik als Tochter der Ethik, da auch diese (s. d. Art.) es principiell mit dem Einzelnen, mit seiner Seele Heiligung zu thun hat. Der Gesetzgeber kann immerhin bei öffentlichen auf die Erziehung bezüglichen Einrichtungen von Ideen allgemeiner Art sich leiten lassen, das ist das Politische im Pädagogischen; aber die weisesten Institutionen sind fruchtlos, wenn nicht das einzelne Kind als Person den Gegenstand der Erziehung bildet, d. h. wenn auch der praktische Erzieher ins große arbeiten will. Dem widerspricht selbst die Schulerziehung nicht; auch sie ist mehr scheinbar als wirklich eine Massenerziehung; der Lehrer, der sich des Einzelnen nicht annimmt, wird an der Masse keine Wunder thun; und überdies muß der Schulerziehung die Familienerziehung voran und zur Seite gehen, und zwar als diejenige, von welcher für die Gesamtbildung des Zögling's viel mehr abhängt, als von jener. Darum haben auch solche Lehrer, die vielleicht in der großen Welt nie genannt wurden, die aber sich immer der ihnen persönlich Anvertrauten auch mit persönlicher Hingebung und Treue angenommen haben, ein höheres Verdienst, als wer, ohne im kleinen arbeiten zu wollen, ein Weltschulmeister zu sein sich einbildet. — Wenn aber nur der einzelne Mensch Object der Erziehung ist, so ist er es dafür auch ganz, nämlich nicht auf die ganze Dauer seines Lebens (so lange behält uns nur Gott in seiner Schule), aber doch bis zur völligen Selbstständigkeit. Dem widerspricht keineswegs, daß dem älteren Sohne mehr Freiheit gestattet wird, als dem Knaben, dem Kinde, denn auch das Gestatten der Freiheit ist noch ein Moment der Erziehung — als Mann hat mir niemand solche zu gestatten, ich nehme sie mir selbst. Auch in dem Sinn, in welchem Ziller a. a. O. S. 2 sagt: „die Erziehung kann nicht für den ganzen Menschen sorgen,“ da er nämlich das leibliche Auferziehen vom Erziehungsbegriff ausschließen will, können wir die Beschränkung nicht zugeben. Denn so richtig der Tadel ist, den er dagegen ausspricht, daß die Pädagogen seit Rousseau (und Locke) vorzugsweise den „physiologischen Bedingungen des menschlichen Daseins nachgegangen,“ so ist doch eben so gewiß, daß in der Regulirung des leiblichen Lebens, und zwar von Anfang schon, ein erzieherisches Moment liegt. Gerade im werdenden

Menschen hängt das leibliche und geistige, näher das sittliche Leben so enge zusammen, daß die Betheiligung der Physiologen und Mediciner am Gesamtwerke der Erziehungskunst nicht entbehrt werden kann, wir vielmehr Arbeiten wie z. B. die Schrift von Heyfeld der „Die Kindheit des Menschen“ (Erlangen 1857. 2. Aufl. 1858) für unsere Wissenschaft stets willkommen heißen. Kein pathologische, therapeutische und diätetische Fragen, die das Kindesalter betreffen, hat die Pädagogik allerdings nicht zu behandeln, sie kann sie von sich aus auch nicht beantworten; der Arzt als solcher ist nicht Erzieher. Aber da die mens sana durch das corpus sanum wesentlich mitbedingt ist und die Pflege und resp. Herstellung des letzteren immer zugleich den Willen des Zöglings mit in Anspruch nimmt, so ist nur das den Hebammen, Kindswärterinnen und Ärzten anheimfallende Detail dieser Dinge von dem Begriff der Erziehung auszuschließen, immerhin aber ihr auch in dieser Beziehung der ganze Mensch als Object zuzuweisen.

3) Ist der Mensch, und zwar das Individuum, nicht die Masse, das Object der Erziehung, gleichsam das Material, das sie als Kunst zu bearbeiten hat, so fragt es sich weiter, was sie aus diesem Objecte machen soll? wie das Kunstwerk heißt, zu dem dieser Stoff unter ihren Händen sich gestaltet? Es ist der Mensch, der seinem Begriff adäquate, seiner Anlage und Bestimmung entsprechende Mensch, den die Erziehung zu Stande bringen soll, nachdem ihn die Zeugung als ein zwar alle Anlagen in sich tragendes, aber völlig unentwickeltes, ja (s. d. Art. Erbsünde) auch widersprechende, negative Elemente in sich hegendes Wesen in die Welt gesetzt hat. Ohne darum einem falschen, inhaltsleeren Humanitarismus in die Hände zu fallen, für dessen Befenner der Begriff Mensch nur den Inhalt hat, das Oppositum des Begriffes Christ zu sein (wie für Rousseau der Begriff Natur bloß das Oppositum der Cultur war), müssen wir jenen Satz in dem Sinne, in dem das Christenthum die menschliche Bestimmung auffaßt, darum festhalten, weil dem Erzieher der Mensch als Person Selbstzweck sein muß; nicht etwa damit andere etwas an ihm haben, wie man ein Pferd für einen großen Herrn einschult, sondern damit er an sich selbst etwas habe, wird er erzogen. „Wir denken nicht daran,“ sagt Ziller a. a. O., „den Zweck der Erziehung außerhalb des Einzelnen zu suchen. Wir wollen diesen nicht dazu benützen, um aus der Familie, aus dem Staat, aus der Menschheit etwas zu machen, um sie bestimmten Zielen entgegenzuführen. Die erziehende Thätigkeit muß in dem Einzelnen ihren Ausgangspunct, ihren Verlauf und ihr Ende haben. Eine Thätigkeit, die durch den Einzelnen hindurch auf die Gesellschaft zu wirken sucht, ist keine erziehende. Den Erzieher als solchen geht es nichts an, daß die Bildung, die der Einzelne in sich trägt, auch der Gesellschaft zu gute kommt, ja daß die Erhebung der letzteren von dem Einzelnen auszugehen hat. Es sind das politische Reflexionen, die außerhalb des pädagogischen Gesichtskreises liegen. Die Sorge für die Menschheit sollte ohnehin der beschränkte Menscheng Geist dem höchsten Wesen überlassen.“ Das ist etwas stark ausgedrückt, aber es ist in der That nur die Consequenz davon, daß der Mensch nie aufhören kann, Selbstzweck zu sein, weil er Person ist. Er soll einen absoluten Werth bekommen, aber nicht einen Werth für jemand außer ihm, als wäre er für diesen nur eine Sache, sondern für sich selbst; dieser absolute Werth ist (s. d. Art. Ethik) kein anderer, als der sittliche; zu dem sich alle andern, z. B. der Werth der Intelligenz, des Talents u. s. w. immer nur verhalten, wie das Relative zum Absoluten, so daß sie dem Sittlichen sich unter- und einordnen. Aber diese letzten Sätze müssen das Bedenken erwecken: ob denn nicht der Mensch einen Werth haben soll für andere, für das größere oder kleinere Ganze, dem er angehört — christlich gesprochen: für Gott und Gottes Reich? Wird dies zugestanden, dann haben wir auch den Zweck der Erziehung nicht allein im Zögling selber zu suchen; wir haben ihn auch für die menschlichen Gemeinschaften, für Staat und Kirche, wir haben ihn fürs Himmelreich zu erziehen nicht bloß in dem Sinn, daß er das Himmelreich in sich trägt als die eine kostbare Perle, sondern daß das Himmelreich an ihm auch etwas hat, einen „lebendigen Stein“ (1 Petr. 2, 5), der das Ganze mitträgt, der also auch um des Ganzen willen da ist. Diese beiden Tendenzen sind nun aber keineswegs in dem

Verhältnisse zu einander, daß jede beschränkt werden müßte, um der anderen Raum zu lassen. Das ist vielmehr (wie H. Fichte es nennt, vgl. Syst. der Ethik II. 1. S. 112) „das innerliche, überempirische Bezogensein der Geister auf einander,“ daß jeder nur in dem Maße Werth hat für sich selbst, für sein eigenes Bewußtsein, als er auch Werth hat fürs Ganze (ob dieser von den andern wirklich erkannt wird oder nicht, ändert daran nichts), und umgekehrt, daß er nur Werth hat fürs Ganze, wenn er für sich selbst etwas werth ist. Wer sich egoistisch abschließt und sein eigenes Ich zum Mittelpuncte macht, um den sich alles drehen soll, der ist nicht nur nichts werth fürs Ganze, er bettet auch sich selbst am schlimmsten; an seinem Egoismus geht er mit Seele und Seligkeit zu Grunde. Umgekehrt: wem daran gelegen ist, zu sittlicher Vollendung zu gelangen, der kann dies gar nicht, ohne durch die Macht der Liebe, die gerade den Kernpunct dieser sittlichen Vollendung bildet, wie Gott die Liebe ist, auch das Ganze mit zu umfassen. Gerade indem er sich hingiebt, gewinnt er sich erst wahrhaft (wer sein Leben verliert, sagt Christus, der wirds finden Matth. 10, 39. Joh. 12, 25). Es ist somit an sich durchaus keine Aufhebung oder Beschränkung des absoluten Werthes, den die Person als Selbstzweck hat, wenn gesagt wird: jeder ist auch um der andern, um Gottes willen da, er soll etwas für jene, für diesen sein; und es ist noch keine Spur von Unrecht oder Unlauterkeit darin, wenn etwa der Missionar, indem er einzelne bekehrt, dabei zugleich schon beabsichtigt und sich der Hoffnung freut, eine Gemeinde zu sammeln; denn diese wünscht er doch nur wieder darum zu Stande zu bringen, damit die einzelnen Seelen alle in ihr eine geistige Heimat, einen Halt und Nahrungsquell haben. So auch, wenn der Vater den Sohn etwa für den Dienst der Kirche, für die Medicin, für den Kriegsdienst erzieht, so ist es ja vielmehr edel, wenn er dabei nicht bloß das künftige Wohl des Sohnes im Sinne hat, sondern auch der Kirche, dem Staat u. s. w. eine tüchtige Kraft heranbilden will. Und wenn Kant (s. f. Päd. von Kant S. 9) ausruft: „es ist entzückend sich vorzustellen, daß die menschliche Natur immer besser durch Erziehung werde entwickelt werden und daß man diese in eine Form bringen werde, die der Menschheit angemessen ist; dies eröffnet uns den Prospect zu einem künftigen glücklicheren Menschengeschlechte!“ — so wäre es grausam und unrecht, dieses Entzücken durch Leugnung solcher Wirkungen der Erziehung zu vernichten. Aber der Erzieher thut dennoch wohl, den ersten, rein persönlichen Gesichtspunct vorzugsweise im Auge zu behalten. Denn sobald er dem zweiten sich ebenso zuwendet, geräth er in die Gefahr, von dieser — man möchte sagen glänzenderen, großartigeren Anschauungsweise einseitig beherrscht zu werden; indem er aber alsdann den Zögling mehr als Mittel denn als Selbstzweck behandelt, also z. B. dem eignen Genius des Knaben Gewalt anthut oder andererseits ihm solches, was nach gemeiner Moral einfach unrecht ist, darum hingehen läßt, weil es jenem vermeintlich höheren Zwecke nicht widerspricht (wie einst die Münchner fliegenden Blätter einen Papa sehen ließen, der der Meinung ist, sein Bube qualificire sich vortrefflich zum Advocaten, da ihm kein wahres Wort aus dem Munde gehe — der also, wenn jene Berufswahl entschieden war, sicherlich dieser absonderlichen Qualification nicht entgegentrat): so verlegt er nicht nur das persönliche Recht des Zöglings, sondern er erreicht auch seinen Hauptzweck nicht, dem er dasselbe geopfert, eben weil jeder Mangel an persönlicher ethischer Tüchtigkeit auch ein Fehler wird fürs Ganze. (Wie die neuerlich von vielen geforderte nationale Erziehung, d. h. Erziehung für das Nationalleben, für die nationalen Zwecke, die Ehre, Freiheit, den Wohlstand der Nation ebenfalls schon eingeschlossen ist in die Erziehung zur Sittlichkeit, die das Individuum als Selbstzweck behandelt, darüber s. Waitz, Allg. Päd. S. 70.) Der religiösen Auffassung des Erzieherberufs ist es allerdings eigen und angemessen, den Zögling fürs Reich Gottes, nicht bloß zu seiner eigenen Selbstbefriedigung, zur Harmonie mit sich selber bilden zu wollen; Stellen wie Eph. 1, 12 geben dem christlichen Erzieher die Weisung, seinen Zögling als ein Werkzeug zu betrachten, das zu Gottes Ehre dienen soll. Aber wie anderswo, z. B. Kol. 1, 28, derselbe Zweck in den Menschen selbst verlegt wird, so ist es gerade die constante christliche Anschauung, be-

ruhend auf dem christlichen Begriffe vom Wesen Gottes und seiner Gemeinschaft mit dem Menschen, daß, wie Gott am Menschen und im Menschen seine Ehre haben will, so auch der Mensch, indem er nur für Gott sein will, darin seine eigene höchste Ehre und Seligkeit findet. Das ist die Macht und das Wunder der Liebe, das wir an jeder sich für die Andern aufopfernden Mutter, an jedem für seinen Beruf sich selbst vergebenden Manne vor Augen sehen. Aber auch für den religiösen Erzieher ist es rathsam, sich dessen stets bewußt zu bleiben, daß der Zögling Selbstzweck ist, weil er dadurch um so eher bewahrt bleibt vor denjenigen Abwegen, auf die auch eine exclusiv religiöse Erziehung leicht geräth, wenigstens dem Zeugnis der Geschichte zufolge oft gerathen ist. Die jesuitische Erziehung will auch eine wesentlich religiöse sein, aber weil ihr das Reich Gottes identisch ist mit der römischen Kirche, so erzieht sie auch nur für diese; der Zögling hat nur Werth als Werkzeug für den Ordenszweck. In anderer Weise kann auch die pietistische Erziehung durch zu ausschließliches Festhalten am religiösen Lebenszwecke sich an der Selbstständigkeit des Zöglings verfehlen; sie kann ihn für den Himmel brauchbar machen wollen, aber versäumt darüber dem Rechnung zu tragen und zu gesunder Entwicklung zu helfen, was er an Gaben und Kräften für irdische, menschliche Lebenszwecke doch in sich trägt, ist aber eben damit auch nicht wahrhaft fromm, weil sie sich nicht dazu erheben kann, in allen guten Dingen auch Gaben und Ordnungen Gottes zu erkennen.

Die Behauptung, daß der Zweck der Erziehung im Zögling selber liege, wird nun freilich, sobald sie auf die angegebene Weise erläutert und modificirt wird (daß nämlich dieser Zweck den allgemeineren nicht aus-, sondern einschließe, daß der Einzelne zugleich fürs Ganze da sei und demselben als lebendiges Glied sich einfügen soll), auch von denjenigen nicht bestritten, die etwa nach antiker Weise das Individuum lediglich für den Staat, oder nach philanthropistischer Weise fürs Weltbürgerthum erziehen wollen; sie glauben damit ja zugleich die höchste Tugend und das höchste Glück des Individuums selber zu begründen. So bringt es unter den Neuern — um nur Ein Beispiel zu nennen — Grafer (s. d. Art.) eigentlich zu keinem höhern Zweck des Lebens und der Erziehung, als daß aus dem Menschen der Bürger werde (vgl. „Divinität“ 2. Aufl. S. 101. § 74); aber hierin glaubt er dennoch die „Divinität“ im Menschen zu erkennen; er ist also weit entfernt, das „Divine“ im Individuum und damit dieses selbst dem Staate oder der Gesellschaft opfern zu wollen, sondern in diesem Gemeinleben glaubt er für jenes Persönliche erst die rechte Stelle und die wahre Vollendung zu finden. Deshalb kommt so sehr viel darauf an, daß der ethische Begriff von der Bestimmung des Menschen richtig gefaßt wird, d. h. daß alle jene Potenzen, für die der Mensch etwas werden soll, wie Familie, Staat, Welt in ihrer untergeordneten Stellung zum Höchsten, Ueberirdischen, Ewigen, zu Gott erkannt werden, in welchem die christliche Ethik allein das höchste Gut erkennt. Gott im Menschen, der Mensch in Gott — das ist das Ziel, das der Erzieher für den Zögling gerade so im Auge haben muß, wie der Christ, der sich selbst erzieht, es für sich im Auge hat, wie Gott selbst es in seinem Heilsrathschluß und dessen Ausführung im Auge behält. Und da dies Ziel nur erreichbar ist auf Grund der geschehenen, historischen Vereinigung Gottes mit den Menschen in der Person des Erlösers — „Menschen Gottes“ (2 Tim. 3, 17) werden wir nur durch den „Gottmenschen“ — : so ist klar, daß wir, wenn wir den obersten Zweck aller Erziehung als das Princip aller Pädagogik bezeichnen sollen, sagen müssen: dieses Princip ist Christus (wie Christus auch das Princip der christlichen Ethik ist); zu ihm soll der Zögling geführt werden (Marc. 10, 14), damit Christus in ihm Gestalt gewinne (Gal. 4, 19), daß er in Christi Bild sich verkläre (2 Kor. 3, 18) und er in Christo vollkommen werde (Kol. 1, 28). Darenin ist alles „was wahrhaftig ist, was ehrbar, was gerecht, was keusch, was lieblich, was wohlklingend, was irgend eine Tugend, irgend ein Lob ist“ (Phil. 4, 8), mit eingeschlossen, somit auch alles, was sonst als weltlich dem Göttlichen, als profan dem Religiösen entgegengesetzt wird, alles aber in seiner rechten Unter- und Einordnung. Darin kommt auch das Menschliche, statt vom Göttlichen

aufgezehrt und vernichtet oder geknechtet zu werden, vielmehr allein recht zu sich selber, zu seiner Freiheit, Kraft und Wahrheit; „es ist der Begriff der menschlichen Natur, nicht eine selbständige Natur, sondern Organ, Tempel für die göttliche zu sein; in demselben Maße, als die menschliche Natur erfüllt ist von der göttlichen, erreicht sie ihren Begriff, und es gilt von jedem menschlichen Individuum, daß es ein wahrer Mensch wird nur sofern ein göttlich Wort in ihm Fleisch wird.“ (Martensen, Dogmatik § 137.) Wie sich auch jenes Menschliche alles unter den obersten Zweck befaßt, das hat im Detail die Theorie der Erziehung (s. die Päd. des Unterz. 2. Aufl. S. 94—100) und allgemeiner die christliche Ethik (z. B. in ihrer Exposition des Begriffes Welt, in ihrer Güterlehre u.) zu zeigen. Daher, wenn der Dichter von Rousseau gesagt hat, er werbe aus Christen Menschen, so sagen wir vom Erzieher: aus Menschen wirbt er Christen, und was Nitzsch (Prakt. Theol. III. 1. S. 16. § 413) als den Maßstab der seelsorgerischen Arbeit bezeichnet, das ist ganz ebenso auch der Maßstab, woran die erzieherische Arbeit zu messen ist, nämlich: „der Mensch Gottes, das Glied Christi, das Kind und der Erbe Gottes, der selige Mensch, der Christ, zunächst der durch den Glauben gerechtfertigte, in Hoffnung selige, frohe, wahrhaft freie, persönliche Mensch.“ „Es ist also,“ fahren auch wir mit Nitzsch fort, „weder der niedrige Maßstab irgend einer bloß zeitlichen Bestimmung, noch der hohe einer unbestimmt unendlichen Vervollkommenung des Menschen angelegt.“ (Vgl. ferner die bündige Darlegung des Erziehungszweckes bei Rothe, Ethik III. S. 683 f.)

Damit ist zugleich auch die Würdigung derjenigen Ansicht gegeben, nach welcher der Erziehungszweck so sehr im Individuum liegen soll, daß der Erzieher sogar sonst nichts zu thun hat, als die individuelle Anlage in ethischer wie in intellectueller Beziehung zur Reife zu bringen, also, wenn wir dafür einen extremen Ausdruck gebrauchen wollen, aus jedem Zögling ein Original zu machen. Allein so hoch wird niemand die Individualität stellen wollen, daß der Erziehungszweck erreicht wäre, wenn nur der Zögling als ein Mensch dastünde, der keinem andern gleiche. Die ethische Bestimmung des Menschen ist für alle nur Eine, wie nur Ein Gott ist für alle; was deren individuelle Ausprägung sein darf und soll, das drücken wir mit dem Worte „Charakter“ aus (s. d. Art.), mit welchem der Erziehungszweck ganz wohl bezeichnet werden kann, das aber jenen Einen und für alle geltenden sittlichen Maßstab nicht aus-, sondern einschließt. (S. weiter den Art. Erziehungsprincipien.)

Ein Moment, das zur Definition des Erziehungszweckes wesentlich mitgehört, muß noch speciell herausgehoben werden, nachdem es oben von anderer Seite her nur angedeutet worden; es liegt in der Unterscheidung zwischen Zweck und Ziel, oder in der Frage, ob man an irgend einem Punkte sagen könne: das Ziel ist erreicht, es ist nichts mehr zu thun, wie man dies von einem vollendeten Bauwerk, einem Gemälde, einer Statue sagen kann. „Wo Erziehung Statt hat, ist die Grenze nicht bestimmt, weder innerlich, noch äußerlich. Wenn das Thier durch die Zucht zu einer Vollkommenheit durch die Menschen kommt, die es ohne Zucht nicht hat, so hat diese Vollkommenheit eine Grenze. Die Erziehung des Menschen ist auch seine Vervollkommenung, aber nicht ins Endliche, sondern ins Unendliche“ (Daub, Proleg. S. 360). So richtig das ist, so folgt doch nur, daß der Mensch sein Lebenlang nie mit sich vollständig fertig ist, so daß er nichts mehr abzulegen, nichts mehr zu lernen hätte; gerade die gebiegensten Menschen erkennen dies am meisten, denn je höher ihre sittliche Durchbildung steigt, um so höhere Forderungen stellen sie an sich selber. Aber das ist dann Selbsterziehung, das ist Ascese — das Wort nicht in mönchischer, sondern allgemein sittlicher Bedeutung genommen. Und so hat denn allerdings die Erziehung im Sinne der Pädagogik an dem Punkt ihr Ziel, ihr Ende, an welchem sie in Selbsterziehung übergeht, wo der inzwischen unter Vormundschaft gewesene Wille des Zöglings legitimirt wird, selber den Thron zu besteigen. Sobald der Geist zur Freiheit gelangt, das Gute zum eignen, festen Willen geworden ist, wäre eine Fortsetzung der Erziehung nicht nur überflüssig, sondern ein Schaden und ein Unrecht. Denn alsdann stehen Erzieher und Zögling, der Vater und der erwachsene Sohn,

der Lehrer und der ins Amt eintretende oder dasselbe schon selbständig führende Schüler einander wohl noch gemäß der Subordination des Alters und der Pietät, im übrigen aber beide als Männer gegenüber; der Zögling ist selbst zu einem Charakter geworden, für den die entscheidende, nöthigende Einwirkung eines andern Charakters immer eine Vormundung, eine Hemmung seiner freien Selbstentwicklung, eine Verletzung seiner persönlichen Würde ist. Jener Punct aber, wo das eine ins andre übergeht, ist deswegen schwer zu bestimmen, weil niemand über Nacht ein Mann wird. Mancher könnte schon zeitig sich selbst überlassen werden, weil sein gefestigter, ernster Sinn, seine innere Klarheit und Besonnenheit ihm schon als Jüngling den Charakter des Mannes geben, manchem andern aber käme es wohl (und denen, die das Unglück haben, unter ihm zu stehen, wäre es gleichfalls zu gönnen), wenn er noch einen Erzieher über sich hätte; giebt es doch hier und da z. B. sogar Beamte, von denen, obwohl sie im Mannesalter stehen, der significante Volksausdruck sagt: „es hubele noch bei ihnen,“ was sich sowohl auf ihr Benehmen im Amte wie im Wirthshause beziehen kann. Es ist deshalb auch außer Zweifel, daß erstlich vor jenem Wendepunct schon allmählich die Zucht zurücktreten, und, so weit sie noch thätig ist, freiere Formen annehmen muß (darauf beruht z. B. die so viel misbrauchte und darum beklagte, aber principiell dennoch nothwendige und heilsame Freiheit des akademischen Lebens im Gegensatz zum Gymnasium und der niedern Schule); und daß zweitens auch nach jenem Wendepunct eine der Erziehung analoge, aber nicht mehr ihre Form an sich tragende (sich von ihr also wie der Geist vom Gesetz, Gal. 5, 18, unterscheidende) Einwirkung auf den Willen nothwendig ist; eine Einwirkung, die auch factisch durch Lehre und Institutionen der Kirche, durch die Ehe, durch Ordnungen des Staates, durch Umgang und Geselligkeit, durch das Leben selbst mit seinem bald wilden bald sanften Wellenschlag ausgeübt wird, in welchem allem es aber nur Eine Hand ist, die da erzieht, die Hand des Allmächtigen. Diesem Sachverhalte gemäß kann und muß also doch ein Punct fixirt werden können, wo die Erziehung in unserm Sinn aufhört. Das ist die Volljährigkeit, die in gewissen Beziehungen gesetzlich auf ein bestimmtes Lebensalter fixirt ist und hiernach für das weibliche Geschlecht früher, für das männliche später eintritt, sonst aber an den Eintritt in die Ehe, oder an den Antritt des ersten Amtes, oder an die Führung eines Geschäftes mit freiem, eignem Erwerb (somit auch als Gehülfe, als Arbeiter etc.) sich knüpft. Die nothwendige Außerlichkeit bürgerlicher Einrichtungen bringt es mit sich, daß wir, statt sagen zu können: keiner wird aus der Erziehung entlassen, bevor er im Stande ist, sich selbst zu erziehen, vielmehr sagen müssen: jeder, wenn er einmal factisch aus der Erziehung entlassen ist, hat dann die Aufgabe, fortan sich selbst zu erziehen.

4) Die Frage, ob denn Erziehung überhaupt möglich, und wenn das, ob sie nothwendig sei, darf, so müßig sie zu sein scheint, da die Wirklichkeit jede Beweisführung überflüssig macht, und, wenn die Argumentation die Unmöglichkeit darthun würde, die Erziehung als Praxis dennoch nach wie vor im Gange bliebe, nicht ganz übergangen werden, da es — wie es einen pädagogischen Aberglauben an die Zaubermacht der Erziehung — so auch einen pädagogischen Unglauben giebt, der zwar selbstverständlich nicht leugnet, daß es möglich sei, einen jugendlichen Geist mit allerlei Stoff an Kenntnissen auszustatten, aber leugnet, daß der Erzieher den Zögling nach einer in jenem wohnenden Idee formen, also etwas aus ihm machen könne, was er nicht ebenfогut von selbst geworden wäre. Diese Behauptung stammt principiell aus einer deterministischen Ansicht von der menschlichen Freiheit (s. d. Art.), so z. B. in der Schrift „Die beiden Grundprobleme der Ethik,“ zwei akad. Preisschriften von Schopenhauer Frankf. 1841, der zwar zugiebt, daß eine Einwirkung auf die Intelligenz immer möglich sei, der Wille aber, der Charakter jedem Individuum so entschieden schon angeboren sei, daß er durch nichts mehr, also auch durch keinen erziehenden Einfluß geändert werden könne (S. 253 ff.). Dem Boshaften sei seine Bosheit ebenso angeboren, wie der Schlange ihre Giftzähne und ihre Giftblase; so wenig, wie sie, könne er es ändern; dies dennoch zu hoffen, sei ein Traum der Moralisten. Dann ist auch die ganze Pädagogik ein Traum; aber bleibt,

wenn die Menschheit durch derlei Philosophen aus solchem Traume sich wecken läßt, dann noch etwas anderes übrig, als solch eine Creatur, weil man sie nicht bessern kann, zu erwürgen, sobald man gewar wird, daß sie eine Schlange ist? Andre sind übrigens von demselben Determinismus aus auf die entgegengesetzte Ansicht gekommen, daß nämlich nur auf dieser Grundlage die Erziehung möglich, unter Voraussetzung der Willensfreiheit dagegen unmöglich sei, weil man alsdann keinen Augenblick sicher sei, daß der Zögling alles, was man ihm bisher als Grundsätze eingepflanzt, als Tugenden angewöhnt habe, eben infolge seiner Freiheit von sich abwerfe und sich selber in ganz entgegengesetzter Weise bestimme. In welchem Sinne neben solcher Leugnung freier Selbstbestimmung noch eine Einwirkung auf den Willen, also eine Erziehung wirklich denkbar sei, wird der Art. Freiheit darthun; hier sei nur bemerkt, daß, sobald der Determinismus einen religiösen Charakter annimmt, das absolute Bestimmtheit jedes einzelnen also durch göttliche Macht bedingt und geordnet ist, dann der Erzieher und all sein Thun in diese göttliche Vorherbestimmung schon mit eingerechnet, d. h. ein ebenso vorherbestimmtes Werkzeug derselben ist, so daß am Ende (wie dies im Prädestinarianismus der Reformirten liegt) die praktische Thätigkeit ganz dieselbe ist, wie unter Voraussetzung der Freiheit, nur daß der metaphysische Hintergrund, den der Philosoph erkennt und den das religiöse Bekenntnis im Momente der Andacht ausspricht, dem Handelnden, hier also dem Erzieher wie dem Zögling gar nicht zum Bewußtsein kommt. — Noch eine andere Art des Zweifels an der Möglichkeit der Erziehung betrifft mehr nur einen erwarteten bestimmten Erfolg, da der Präention des Pädagogen, aus jedem Individuum alles machen zu können, die Schranke der Natur und der ganzen Lebenssphäre entgegengehalten wird, die den Zögling umgiebt, und über die ihn die Erziehung nicht hinausheben könne. Dies aber ist schon ein speciellerer, die Erziehung als Kunst mit bestimmten Erfolgen betreffender Punkt, der unten erst etwas näher zu beleuchten sein wird.

Der Möglichkeit steht die Nothwendigkeit gegenüber; von der Erziehung kann jene zugegeben und diese dennoch bezweifelt werden. Wenn Rückert irgendwo sagt:

„Bin ich selbst doch in der Wilde
Aufgewachsen ohne Zucht;
Ohne daß ich andre bilde,
Will ich tragen meine Frucht;
Bin geworden, was ich konnte,
Werde jeder, was er kann,
Wie ich mich an keinem sonnte,
Biet' ich Licht auch keinem an,“

so ist das ein poetischer Uebermuth, der seine Widerlegung in sich selber trägt, da eben dies die Frage ist, ob jeder, ob irgend einer das wird, was er kann, wenn ihm nicht die Erziehung dazu hilft. Ein Dichter bietet, indem er öffentlich auftritt, sein Licht wahrhaftig vielen an, und daß er an edlen Vorgängern sich sonnte, das will auch der originalste im Ernst nicht leugnen. Die Nothwendigkeit der Erziehung liegt einfach darin, daß der Mensch nicht Naturwesen, sondern sittliches Wesen ist, welchem die Idee seiner Bestimmung zwar innewohnt, aber zunächst eben nur als Idee (nach F. H. Fichte's Ausdruck als Grundwille, s. d. Art. Ethik), nicht aber schon so substantiell, daß sie mit Naturnothwendigkeit sich realisirte. Sie ist in ihm nicht von Anfang schon ein Sein und Werden, sondern erst ein Sollen. Dieses Sollen aber ins Sein zu verwandeln, reicht die natürliche Entwicklung nicht aus, wenn ihr nicht jene Idee in lebendiger Wirklichkeit gegenübertritt und mit einer gewissen Macht jene Entwicklung beherrscht. Nicht bloß der christliche Begriff der Erbsünde, wonach die Naturentwicklung, sich selbst überlassen, einen der ursprünglichen Bestimmung, der Idee entgegengesetzten Gang nimmt, macht jene Einwirkung nothwendig, sondern selbst abgesehen hiervon ist es Bedürfnis, daß das Natürliche und das Ethische versöhnt und geeinigt werden. Ob und wie dies geschieht, darf nicht dem Zufall überlassen bleiben (vgl. Ziller, Einl. S. 79). Kommt doch selbst ein pures Naturproduct, wie die Pflanze, keineswegs immer zu seiner

Vollendung; die äußeren Einwirkungen des Bodens, der Wärme, des Regens u. s. w. können so ungünstig sein, daß die Pflanze verdirbt, ihr Wuchs ein verkrüppelter bleibt. Wenn nun deshalb schon das Naturproduct, sobald es in den Augen des Menschen einen Werth hat, nicht dem Zufall Preis gegeben, sondern in Pflege genommen wird, so darf um so weniger irgend ein menschliches Individuum, dessen Werth als Person ein unendlicher ist, jenem Zufall überlassen bleiben, zumal da hier, gemäß der Natur eines freien Wesens, die Gewißheit einer bestimmungsmäßigen Entwicklung noch viel weniger verbürgt — nach christlicher Lehre aber durch die Erbsünde in die Gewißheit des Gegentheils umgewandelt ist. In diesem Zusammenhang ist die sonst nur theologische Frage, ob Christus als Kind einer Erziehung bedurft habe, auch von pädagogischem Interesse, weil der außerdem nur denkbare, aber nie wirkliche Fall einer von der Erbsünde nicht influirten Naturentwicklung hier als wirkliches Factum vorliegt. Freilich bietet die evangelische Geschichte hiesür schlechtthin keine Handhabe dar; das Einzige, was von Maria's Pädagogik berichtet wird, ist ein Fehler, der ihr Herzeleid genug machte, — ihre Sorglosigkeit beim Besuch in Jerusalem und beim Antritt der Heimreise (Luc. 2, 43). Allein das schließt nicht aus, daß all das Edle und Heilige, was in des Kindes Seele schlummerte, doch durch den Einfluß namentlich der Mutterliebe, so wie durch das, was Maria demselben schon in zartem Alter von Israels Geschichte und Israels Hoffnungen erzählte, geweckt und gepflegt werden mußte. War also bei ihm die Erziehung auch nur „Unterstützung“ und nicht „Gegenwirkung“ (mit Schleiermacher'scher Terminologie zu reden), so war doch auch dies Erziehung; und wir müssen eine solche, d. h. die Nothwendigkeit derselben für das geistige Leben des Menschensohnes ebenso gut wie die Nothwendigkeit der Pflege und Wartung für sein leibliches Leben statuiren, wenn wir, wie ja auch die orthodoxe Dogmatik thun muß, in dem Erlöser eine wahrhaft geschichtliche Erscheinung, eine vollkommen wahre und wirkliche Persönlichkeit erkennen wollen. — Nach einer andern Seite hin, an die uns schon die vorhin citirte Strophe von Rückert erinnert hat, müßte die Nothwendigkeit der Erziehung noch erwiesen werden, wenn es mit der Leugnung derselben überhaupt Ernst sein könnte. Man hat nämlich gegenüber dem Aberglauben der Pädagogen an die Macht ihrer Kunst darauf hingewiesen, daß die größten Männer das, was sie geworden, nicht durch ihre Erziehung, sondern meist trotz ihrer Erziehung geworden seien (s. z. B. Christmann, Metakritik der Weltverbesserung, ein Wort über Pestalozzi. Ulm 1812 S. 14; später S. 50 sagt derselbe: „Genie's haben gewöhnlich Lehrmeister, welche keine sind, und die letzteren werden über das Voreilen guter Köpfe vor der mittleren Sonnenzeit des Unterrichts bisweilen aus guten Gründen ärgerlich“). So macht auch Lichtenberg den Pädagogen irgendwo das Compliment: wenn es ihnen gelänge, die Kinder ganz unter ihrem Einfluß zu bilden, so würden wir keinen großen Mann mehr bekommen. Hiernach würde wenigstens für die jungen Genie's die Erziehung nicht nur nicht nothwendig, sondern sogar schädlich sein; die geniale Natur würde sich viel besser ohne den pädagogischen Hemmschuh entfalten und auf ihre Höhe schwingen — eine Behauptung, die ebenso wahr ist, wie wenn einst Amsdorf lehrte, gute Werke seien zur Seligkeit nicht nur nicht nothwendig, sondern sogar schädlich. Nicht einmal in Bezug auf die Bildung des Talentes in specie ist dies wahr (wie viel hatte z. B. Mozart seinem Vater zu verdanken, den er doch an Talent unendlich überragte!); noch viel weniger aber von der Gesamtbildung und insbesondere dem sittlichen Kerne derselben.

5) Um ferner die dem Erziehungszwecke dienenden Mittel übersichtlich anzugeben, müssen wir die Bemerkung voranschicken, daß, was dem obersten, allgemeinsten Zwecke gegenüber nur Mittel ist, selbst wieder als Zweck angesehen werden kann, dem noch andre, speciellere, untergeordnete Mittel dienen. Die körperliche Erziehung, die Bildung der Sinne, der Einbildungskraft, des Gedächtnisses, der Sprache, der Intelligenz, des Geschmacks, des Gemüths, des Gewissens, der Gesinnung — das alles, wie weiterhin die unter jedes dieser Momente fallenden Specialitäten, sind Erziehungszwecke, aber dem oben erörterten obersten Zwecke gegenüber sind es doch nur Mittel, die, wenn dieser

nicht erreicht wird, augenblicklich ihren Werth verlieren, die durch ihn erst ihren festen Richtpunkt und ihren bestimmten Inhalt erlangen; kann ja doch selbst Gewissen und Gesinnung sorgfältig und dennoch falsch erzogen, misbildet werden, nämlich eben, wenn der oberste Zweck nicht erkannt oder angestrebt wird. Allein von diesen einzelnen Zwecken, die nur die Einwirkung auf die speciellen Seiten und Kräfte des Menschenwesens darstellen, wodurch diese mit dem Gesamtzweck ins rechte Verhältnis treten sollen, unterscheiden wir Erziehungsmittel im engeren Sinne, d. h. die verschiedenen Thätigkeiten und Maßnahmen, die dem Erzieher zu Gebote stehen, um jene Zwecke und in ihnen den letzten Zweck zu erreichen. Wir werden sie auf zweierlei Wegen entdecken, je nachdem wir entweder von dem ausgehen, was im Zögling selber vorhanden ist, sei es als Kraft und Anlage, oder als Trieb und Bedürfnis, oder auch nur als vorauszusetzende, weil im allgemeinen Menschenwesen begründete Möglichkeit; oder aber die Kräfte beachten, welche dem Erzieher als Menschen und vermöge seiner persönlichen Bildung inwohnen.

In der ersten Linie gelangen wir auf Folgendes:

a) Da die Erziehung (s. oben) ihren Zweck im Zögling selber findet, mithin ihm nichts aufdringen will, was seinem Wesen, seiner wahren, ursprünglichen Natur fremd wäre, sondern nur das, was er an sich ist, aus der Potentialität zur Actualität erheben will, so hat sie dem im Kinde selbst sich regenden und entwickelnden Leben nur zuzusehen, nur werden zu lassen, was werden will. Das ist aber bereits nicht ein passives Assistiren; denn jenes Leben hat vom ersten Augenblick an mit feindlichen Mächten zu kämpfen; es stellen sich Hemmnisse und Gefahren in den Weg, die, damit werden kann, was werden will, erst hinweggeräumt oder ferne gehalten werden müssen. Um nun sowohl jene Regungen des Lebens in seinen Stadien und Uebergängen als auch diese Gefahren und Hindernisse gewar zu werden, bedarf es des Achthabens, der Wachsamkeit; um diese wegzuräumen und zu verhüten, der Sorgfalt. Schon diese zwei Erziehungsmittel greifen weit; sie finden ihre Anwendung von der Wochenstube an, wo durchs grüne Wiegentuch des Säuglings zartes Auge vor grellem Tageslichte geschützt wird, bis zu der Sorgfalt des Vaters, der schlimmen Umgang, schlimme Lectüre u. von seinem Sohne fern hält — ferner durch eine vorsorgende Thätigkeit, die der Sohn gar nicht gewar wird. Wir können diese erste Erziehungsmaßregel mit Einem Worte als ein Hüten bezeichnen; auch negative Pflege könnte sie genannt werden.

b) Ihr schließt sich aber die positive an. Die Naturkraft, je gesunder und lebensvoller sie auftritt, um so mehr bedarf sie eines Nahrungszuflusses von außen; die hellste Flamme, wenn ihr das Oel ausgeht, muß erlöschen. Wie der Körper der Speise, so bedarf jede geistige Kraft der Zuführung von ihr entsprechenden, für sie geschaffenen Stoffen, von denen sie zehrt, während sie sie verarbeitet. Der Einbildungskraft z. B. muß ich dasjenige zur Nahrung geben, was für sie da ist, d. h. Bilder, seien es gemalte oder seien es Erzählungen; dem Verstande muß ich Dinge zur Verfügung stellen, mit welchen sich das Denken zu thun macht, an welchen die Gedanken gleichsam zehren u. s. w. Sorgt hiefür nicht der Erzieher, so wird sich zwar die im Kinde lebendig wirkende Kraft auch selber Nahrung verschaffen, aber dann ist es reiner Zufall, ob dieselbe eine geeignete, ob sie wirklich Nahrung und nicht Gift ist. Minder lebhaft, schüchterne, langsame Naturen aber, die sich nicht selbst helfen, gehen durch jene Versäumnis des Erziehers zu Grunde; erfordert es später die Nothwendigkeit, ihnen Bildungselemente anzueignen, so ist keine entsprechende Fähigkeit mehr da, die Organe sind gleichsam eingerostet.

c) Die Thätigkeit jedoch, die ich durch solche Nahrung pflegen und großziehen soll, stellt sich, so begründet sie in der Menschennatur ist, dennoch nicht bei jedem Kinde an allen Punkten von selber ein; bei manchen will manches gar nicht, bei andern nur sehr langsam und spät zum Vorschein kommen. Der Erzieher weiß aber vermöge der Erfahrung, daß sie vorhanden sein sollte, daß, wollte er darauf warten, bis sie sich von selber regt, dann das Ziel der Gesamtbildung nur sehr unvollkommen oder gar nie erreicht werden würde. Deswegen ergreift er seinerseits die Initiative; er regt an, er läßt Reize auf die noch schlummernde Kraft wirken. Oder ist zwar die eine Kraft, der

eine Trieb schon lebendig geworden, aber eine andre ebenso nothwendige Lebensregung hat sich noch nicht gezeigt oder ist noch zu schwach; der Erzieher nimmt nun jene in Anspruch, legt sie als Hebel an, um auch diese in Bewegung zu setzen (appellirt z. B. an das Ehrgefühl, um dem noch unentwickelten Rechtsgefühl oder der noch nicht vorhandenen Liebe zur Arbeit einen Impuls zu geben). Aber selbst diese Mittel der Anregung schlagen oft fehl; nicht, weil gar keine Kraft da wäre, die den Reiz empfände, was nur beim Blödsinn, überhaupt bei mangelhafter Organisation der Fall ist, sondern weil ein entgegenwirkender Wille da ist. Da schlägt nun, weil dieser Wille ein dem Erziehungszweck feindlicher, der Wille des Fleisches ist, die Pflege in Zucht, die Anregung in Zwang um.

d) Aber selbst wenn die Lebensthätigkeit in Gang gebracht ist, so liegt es sowohl in der Flüchtigkeit der kindlichen Natur, als in der wachsenden Größe und Schwierigkeit dessen, was des Kindes Kraft zu bewältigen bekommt, d. h. in dem Steigen der sittlichen und intellectuellen Aufgaben, die das Leben selber stellt, daß der Erzieher die Kraft des Zögling im Gang erhalten und sie an immer umfangreicheren Stoffe fortwährend steigern muß. Der Anregung muß die Uebung folgen, und zwar, je nachdem der Wille des Kindes sich bestimmt, wiederum entweder durch bloße Fortdauer der Anregung, durch Reizung mittelst immer neuer Darbietung von Objecten der Thätigkeit, oder durch Zwang.

e) Jener Eigenwille ist aber nicht bloß ein häufiges Hindernis der vom Erzieher beabsichtigten Thätigkeit des Zögling, sondern er geht darauf aus, Dinge zu bewerkstelligen, die dem Erziehungszweck direct entgegen sind. Diesen bösen Willen in einen guten umzuwandeln (also seine Befehrung, seine Wiedergeburt), ist zwar die mit dem Erziehungszweck selber wesentlich identische Aufgabe des ganzen Erziehungsgeschäfts. Aber sie würde nie gelöst, wenn man die einzelnen bösen Willensbewegungen und die daraus hervorgehenden Handlungen einstweilen hingehen ließe, bis das Herz des Kindes ein neues, — bis die Liebe zum Guten an die Stelle der Lust zum Bösen getreten, oder etwa auch bis die eigne Erkenntnis des Guten, die verständige Einsicht an die Stelle des thörichten Begehrens getreten wäre. Jenes Hingehenlassen hätte nur die Folge, daß der Wille sich im Schlimmen immer mehr festsetzte, das böse Handeln immer mehr zur Gewohnheit würde. Dadurch, daß man letzteres einfach nicht geschehen läßt, daß der schlimme Wille nicht durchgesetzt, das unrechte Gelüste nicht befriedigt werden darf, wird Wille und Gelüste nicht etwa bloß mechanisch zurückgedrängt, um im Innern desto bössartiger um sich zu greifen (wiewohl die unkluge Art der Behandlung, da nur das äußere Benehmen geregelt, nach dem aber, was heimlich geschieht, nicht gefragt und auf Gemüth und Gewissen nicht positiv eingewirkt wird, allerdings jene allerschlimmste Wirkung haben kann): sondern, wie jede böse Lust durch Befriedigung nur wächst, so ist auch die Versagung dieser Befriedigung, die Verhinderung der Ausführung des Gewollten das unentbehrlichste Mittel, um das unrechte Wollen selbst allmählich zu vernichten. So gesellt sich zu dem oben besprochenen positiven Zwang, der das Kind nöthigt, etwas zu thun, was es nicht thun wollte, der negative, der es zwingt, etwas zu unterlassen, was es thun wollte; beide Seiten dieses nöthigenden Verfahrens zusammen nennen wir in einem engeren Sinne die Zucht.

(Die von a—e bezeichneten Erziehungsmittel treffen ungefähr mit Hippels Definition zusammen, die freilich als Definition sehr unvollständig ist: „erziehen heißt: vom Schlaf aufwecken, mit Schnee reiben, was erfroren ist, und abkühlen, wo's brennt“).

In der zweiten Linie ergiebt sich uns Folgendes:

a) Das erste, unmittelbarste Mittel der Einwirkung auf den Zögling liegt in der persönlichen Gegenwart des Erziehers, die eben deshalb auch eine *conditio sine qua non* für die Erziehung ist. Belehren, ermuntern, vorwärts bringen kann ich einen Menschen auch durch Briefe, durch Schriftstellerei; erziehen aber kann ich ihn nur, wenn ich ihn persönlich um mich habe. Dies ist aber nicht nur Bedingung für die weitere Einwirkung, die persönliche Nähe des Erziehers nicht nur Bedingung für den Respect,

der seinem Gebot erwiesen wird, sondern sie wirkt selbst schon erziehend, und das um so mehr, je edler, je würdiger die Person des Erziehers dem Zögling, wie allen in seine Nähe kommenden gegenübersteht. Es ist die Selbstdarstellung des Erziehers, die wir als Erziehungsmittel darum so hoch stellen müssen, weil auf den Menschen, und zu allermeist auf das noch nicht zu eigener Persönlichkeit ausgeprägte Kind, nichts einen so entschiedenen, mächtigen Eindruck macht, als eben ein tüchtiger Mensch, ein „vollkommener Mann“ (vgl. *Zaf.* 3, 2). Unwillkürlich ahmt das Kind nach, was es an ihm sieht, nicht vermöge eines Nachahmungstriebes, den man Kindern zuschreibt, als wären sie Affen, sondern weil es fühlt, um etwas zu sein, müsse es ein Mann werden, weil ihm das Rechte, Gebiegene, Edle, für das nur erst die Empfänglichkeit ihm inwohnte, hier in einem lebendigen Bilde vor Augen steht. Hierüber verweisen wir auf den Art. „Erzieher“, und fügen nur bei, daß jene Selbstdarstellung um so besser pädagogisch wirken wird, je weniger sie dem Kinde gegenüber eine speciell beabsichtigte und berechnete ist. Bewußt muß sich der Erzieher dessen wohl immer sein, daß des Kindes Auge und Ohr ein Spiegel ist, in dem sein Bild, sein Thun und Reden sich nicht nur reflectirt, sondern sogar haften bleibt und fortwirkt, daher die große Bedeutung des Aergernisses (s. d. Art.) in der Erziehung. Aber das heißt nun nicht, er soll es beständig darauf anlegen, dem Zögling ein Muster zu geben; das würde ihn geradezu unwahr machen, er würde zum Schauspieler werden. (Auch Christus hat sein Reden und Handeln nicht in solch tendentiöser Weise zum Vorbild machen wollen; vgl. die Abh. des Verf. über das Vorbild Jesu in den *Jahrb.* für deutsche Theologie 1858. III. S. 663.) Je mehr er sich durchaus giebt, wie er ist, um so sicherer wird jene Einwirkung sein; um sich aber so geben zu können, muß er selbst ein sittlich durchgebildeter Mensch, ein Charakter sein; also — was auf die innere Einheit des pädagogischen und des ethischen Princips deutet: um als Erzieher zu jener Selbstdarstellung fähig zu sein, braucht er nur die Qualität zu haben, in der er sich auch vor Gott darstellen soll; was er um des Zöglings willen zu sein nöthig hat, ist wesentlich dasselbe, was er um seines eigenen Werthes und Heiles willen sein muß. (In wie weit jedoch zur Lösung der erzieherischen Gesamtaufgabe, von der diese Selbstdarstellung nur ein Theil ist, eine specifisch pädagogische Begabung erforderlich ist, darüber s. d. Art. *Erziehungstalent*.) — An Obiges schließt sich aber auch die ganze Umgebung, die Lebensweise an, die der Mann sich schafft, weil sie seinem Innern entspricht, also dasjenige, was wir in einer Familie die Hausordnung nennen (s. d. Art.). In sie wächst das Kind hinein, es weiß nicht wie, und gewinnt so schon eine Bestimmtheit seines Lebens, seines Denkens und Wollens, die fürs ganze Leben entscheidend sein und alle späteren Einwirkungen überdauern kann. (Vgl. dazu *Niemeyers Grundsätze der Erzieh. und des Unterr.* I. § 97 und den Art. *Gewöhnung*.)

b) Das zweite Mittel, in welchem bereits die Einwirkung auf den Zögling eine durchaus bewußte und beabsichtigte ist, besitzt der Erzieher im Worte, das ihm theils als Lehrwort (s. d. Art. *Didaktik*) dazu dient, dem Kinde die Wahrheit, die er selbst erkannt, zu übermitteln, damit diese nicht bloß einen geistigen Besitz desselben bilde, sondern als freimachende Kraft (*Joh.* 8, 32) von innen heraus erziehe; theils aber als eine unmittelbar bestimmende, von der Auctorität (s. d. Art.) getragene und erfüllte geistige Macht auf den Willen des Kindes wirkt, sei es als Gebot und Verbot, sei es als Strafwort, als Zurechtweisung. Da diese Momente alle in einzelnen Artikeln zu behandeln sind, so genügt es hier, sie an ihrer Stelle genannt zu haben. Bloß darauf sei noch hingedeutet, daß der menschliche Erzieher in seinem Worte auch das Mittel besitzt, die göttlichen Erziehungsmittel, die nicht in seine Hand gelegt sind, für das Kind fruchtbar, d. h. eben erst zu wirklichen Erziehungsmitteln zu machen, so daß demselben z. B. eine Krankheit, ein Verlust nicht als Misgeschick lästig, sondern als eine göttliche Fügung nach ihrem göttlichen Sinn und Zweck erkennbar wird.

c) Das dritte ist die That; theils als absichtliches Vorthun, damit der Zögling dasselbe nachthue (wie bei allen Fertigkeiten, bei Leibesübungen, dann auch in rein sitt-

lichen Dingen bei solchen Handlungen, die lediglich den Zweck des Beispiels haben, sich mithin von der unter a) genannten Selbstdarstellung im Motiv unterscheiden); theils als ein Handeln für den Zögling, worunter sich alle Fürsorge und Veranstaltung, alle Hingebung, alles Opferbringen, somit auch namentlich Gebet und Fürbitte befaßt, in welcher der Zögling die Liebe und Weisheit des Erziehers zu fühlen bekommt; also ein Handeln, das unmittelbar mehr nur Raum schafft für Erziehungszwecke, aber mittelbar auch selbst wieder erziehend wirkt; theils ein Handeln mit dem Zögling, d. h. ein Theilnehmen an seinen Spielen, Arbeiten, Reisen u. s. f.; theils als ein Handeln, dessen unmittelbares Object der Zögling selber ist; eine Kategorie, unter die außer den das physische Leben erhaltenden oder heilenden Thätigkeiten und außer dem, was die Keuschheit, die Sauberkeit in Kleidung und Haltung betrifft, die alle mehr die Natur des Zwanges als der Liebkosung an sich tragen, vornehmlich die Strafe fällt.

d) Als letztes Mittel, das zugleich den Pendant zum ersten bildet, bezeichnen wir die Versetzung des Zöglings in eine Umgebung, eine Gemeinschaft, einen Verkehr, wo erziehende Kräfte auf ihn wirken, wo Persönlichkeiten in Umgang mit ihm treten, die momentan an der Stelle des Erziehers, aber gewollt von ihm, einen seinen Zwecken entsprechenden Einfluß auf den Zögling ausüben. Die unter a) b) c) genannten Mittel setzen voraus, daß Zögling und Erzieher einander allein haben; hier nun erweitert sich der Kreis; es sind Gespielen, in deren Umgang sich erst mancherlei Tugenden (wie Verträglichkeit, Gefälligkeit u. s. w.) entwickeln und üben können. Der Erzieher nimmt hiemit andre, die aus irgend einer Ursache, also z. B. altershalber, dem Kinde näher stehen, als er, zu Hülfe, um auch nach dieser Seite hin das, was in ihm ist, zur Entfaltung zu bringen, nöthigenfalls aber auch zu reinigen und zu bessern.

Die Systematisirung aller dieser Erziehungsmittel ist bei den verschiedenen Theoretikern eine verschiedene; wir führen nur die erwähnenswertheren an. Schon die gewöhnlichste, seit Niemeyer von vielen, selbst von Beneke (der sich I. S. 91 ff. darüber zu rechtfertigen sucht) acceptirte Eintheilung des ganzen Gebiets in Erziehung und Unterricht gehört hieher, sofern doch beide einem höchsten einheitlichen Zwecke, dem eigentlichen pädagogischen Princip, wie man dasselbe auch nennen mag, dienen sollen. Unrichtig ist aber diese Eintheilung immer, weil die Erziehung das Ganze, der Unterricht nur ein Theil ist, letzterer auch ganz gewiß ein schlechter ist, wenn er nicht erziehend wirkt (s. Roth, von der Erziehung im Unterricht, Kl. Schriften I. S. 1—22). — Gräfe (Allg. Päd. II. S. 105) theilt ein in Pflege, Zucht und Unterricht, was wir darauf stützen würden, daß es Mittel giebt, die das im Kinde Vorhandene wecken und entwickeln, andre, die das in ihm vorhandene Ueble beseitigen, und das was nicht vorhanden ist, wozu das Kind nicht Trieb noch Neigung hat, dennoch bei ihm durch Nöthigung zu Stande bringen; und Mittel, die es schon jetzt mit einem innern Wahrheitshafe versehen, durch den es in Stand gesetzt wird, künftig sich selbst sowohl in Pflege als in Zucht zu nehmen. Wenn übrigens Gräfe jene Trias nicht unter die Mittel, sondern unter die Zwecke rechnen will, so erledigt sich dies durch das oben Bemerkte. — Verwandt mit dieser Eintheilung ist die von Kant (s. Päd. v. Kink S. 5) angedeutete in Wartung und Bildung, welche letztere Zucht und Unterweisung unter sich befaßen soll; es ist nur der Begriff der Wartung zu enge, weil er sich aufs zarteste Alter beschränkt. Auch in Schleiermachers Erz. L. klingt eine ähnliche Grundeintheilung durch, ohne daß sie jedoch als solche auch äußerlich die Anordnung bestimmen würde, wenn er nämlich das unterstützende Verfahren von dem verhütenden und gegenwirkenden unterscheidet; noch mehr, wenn er (Aphorismen, ebd. S. 681) sagt: „der Unterricht muß berebt sein, das Leben gesprächig, die Erziehung wortkarg“, so trifft dies ziemlich genau mit Obigem zusammen, da das „Leben“ hier gar nichts andres bedeuten kann, als denjenigen Umgang mit dem Kinde, der, specifisch pädagogisch betrachtet, oben als Pflege desselben bezeichnet worden ist. Ebenso verwandt ist die Eintheilung der Erziehungsmittel in dem Schwarz'schen Lehrbuche (4. Aufl. bearbeitet von Curtman, I. S. 135 ff.): 1) absichtliche Stärkung der dem Kind angeborenen Kräfte (Pflege, Ernäh.

rung und Uebung); 2) den hervorbrechenden fehlerhaften Trieben gegenüber Schwächung einer Kraft, Entziehung der Nahrung (z. B. für die Phantasie), Isolirung einer Kraft; 3) Widerstand entgegengesetzter Kräfte; im weitern werden die Mittel dann als solche classificirt, die a) im Vorstellungs-, b) im Gefühls-, c) im Begehrungsvermögen liegen. — Eigenthümlich ist der Herbart'schen Schule die Aufstellung des Begriffs der Regierung, neben Unterricht und Zucht, eines Begriffs, der neuerlich im Geiste des Systems lehrreich ausgeführt worden ist von Ziller (die Regierung der Kinder, Leipzig 1857). Nach Herbart's eigener, von seinen Schülern festgehaltenen Erklärung (s. Umriss pädag. Vorlesungen § 42) unterscheidet sich die Regierung von den beiden andern dadurch, daß sie lediglich für die Gegenwart bestimmt ist; sie hat die Kinder nur zu beschäftigen, und zwar nicht darum, damit für die Zukunft etwas gelernt, die Kraft geübt, die Thätigkeit entwickelt werde, sondern nur um den Moment auszufüllen und die Kinder in Schranken zu halten, damit sie (Ziller S. 2) den Erwachsenen nicht lästig fallen, vielmehr „den Ansprüchen genügen, welche die Gesellschaft an sie macht, auch wenn sie noch unselbständige, willen- und bewußtlose Glieder von ihr sind.“ So fein und treffend oft die Distinctionen sind, durch die Ziller das eigenthümliche Wesen der Regierung bezeichnet, und so sehr viel praktisch Tüchtiges er aus demselben zu entwickeln weiß, so haben wir uns doch noch nicht überzeugen können, daß jener Begriff ein wirklicher Fundamentalbegriff der Pädagogik ist; es steht uns vornehmlich der Grund im Wege, daß im Kindesleben und in der erzieherischen Einwirkung auf dasselbe schlechthin gar nichts seine Bedeutung bloß für den Augenblick und nicht zugleich auch für die Zukunft hat; es will uns auch immer bedünken, diese Regierung, consequent nach dem aufgestellten Begriffe gehandhabt, sei etwas, das eigentlich nicht im Interesse der Kinder, sondern im Interesse der Erwachsenen geübt werde, damit die Ordnung, in der man lebt, durch der Kinder Ungeßüm und Thorheit keine Störungen erleide. Daher hat Waitz (Allg. Päd. S. 145) das Verhältnis zwischen Zucht und Regierung umgekehrt und unter letzterer vielmehr die Behütung, Leitung und Unterstützung der sittlichen Kräfte verstanden, während er den Druck, den das Kind im Interesse der Ordnung — und, worauf Waitz ebenfalls im Gegensatze zu Herbart dringt, zugleich im Interesse seiner eignen Zukunft — zu empfinden bekommt, unter die Zucht befaßt.

6) Diese Mittel nun ihrem Zwecke gemäß richtig handhaben zu können, das nennen wir die Erziehungskunst. Als Kunst hat sie zwar nicht ihren Platz in der Reihe der schönen Künste; um am Tanze der griechischen Musen Theil zu nehmen, dazu ist die römische Levana nicht hoffähig genug; sie kann auch nicht eben viel Poesie in das Erziehungsgeßäft bringen, da sie eigentlich nur die harten Herzen der römischen Väter dazu stimmen soll, ihre Kinder, nachdem die Frauen sie geboren, von der Erde aufzuheben und damit anzuerkennen. Die schöne Kunst hat nur den Zweck, das Schöne darzustellen, damit es genossen werde, sie ist Selbstzweck; die Erziehungskunst aber dient einem praktischen, einem sittlichen Zwecke. Gleichwohl gebührt ihr der edle Name einer Kunst sowohl wegen dessen, was sie leistet, als wegen der zu dieser Leistung erforderlichen Qualification. Was sie zu Stande bringen soll, ist der vollendete Mensch; wie die Kunst das Naturproduct nach einer Idee gestaltet, die Idee ihm einhaucht und in ihm zur sinnlichen Erscheinung bringt, dadurch aber es verklärt, d. h. es schön macht: so ist der sittliche Mensch, der gebildete Charakter auch entstanden durch Gestaltung seines Naturwesens nach einer höhern, ewigen Idee, durch Verklärung desselben zur Darstellung dieser Idee; daher auch die Thätigkeit der Selbsterziehung, überhaupt die Ethisirung, der sittliche Proceß, den jeder in sich selbst durchzuführen hat, von der Ethik als ein künstlerisches Thun bezeichnet worden ist (s. z. B. Fichte, System der Eth. II. S. 123; Herbart hat sogar in noch allgemeinerer Weise die Ethik als einen Theil der allgemeinen Aesthetik behandelt, s. f. Einleitung in die Philos. § 8—10). Gewiß ist das edelste Kunstwerk, das der Mensch schaffen kann, ein wirklicher, tüchtig ausgebildeter Mensch, der nicht bloß als schöne Bildsäule, nicht bloß als großer Charakter in einer Dichtung, sondern als wirkliche, lebendige Person aus seinen Händen hervorgeht. So

ist andrerseits auch das pädagogische Talent (s. weiter d. Art. Erziehungstalent) ein specifisch künstlerisches; die geistige Kraft, um die Idee innerlich anzuschauen und festzuhalten, das feine Urtheil über die Angemessenheit des Products zur Idee, die geschickte Hand, jenes zum Ausdruck dieser zu gestalten, das scharfe Auge des Bildhauers und des Malers, das feine Gehör des Musikers — all das, nur in andrer Form und Richtung, wiederholt sich im pädagogischen Künstler. Er bildet damit den Gegensatz zu dem Idioten, der mit seinem Objecte nichts zu thun weiß, der es aus Gleichgültigkeit werden läßt, wie es eben wird ohne sein Zutun, oder der, ideenlos und ohne sittlichen Trieb, mit dem Objecte, d. h. dem Zögling, spielt, sei es aus Leichtsinne, sei es aus Affenliebe. Er steht ferner im Gegensatze zu der gemeinen Handwerker- und Krämerseele, die aus dem Kinde nur etwas machen will, das sich verwerthen läßt — das dereinst Gold oder Ehre bringen soll. Er steht endlich als Künstler im Gegensatze zu dem Pfuscher, der nur etliche Mittel aus der pädagogischen Apotheke mit sich führt, und diese in allen Fällen anwendet, oder der auch da doctert, wo die Natur selber den richtigen Weg findet, wo sie daher frei muß wirken können. („Leicht kann zu viel erzogen werden über den Kindern, viel leichter zu viel, als zu wenig“ Rothe, Eth. III. S. 700.) Und wie jede Kunst eine specifische Begabung, die niemand sich selbst schaffen kann, die eben eine göttliche Gabe, ein Charisma ist, aber zur Begabung ebensosehr auch die eigne sittliche Thätigkeit, Fleiß und Anstrengung erfordert, so nicht minder die Erziehungskunst. Das wird nicht aufgehoben durch die Wahrnehmung, wie viele Eltern, namentlich Mütter vortrefflich erziehen, ohne sich von einer Kunst träumen zu lassen, die sie üben, oder gar eine solche erlernt zu haben, während den Pädagogen von Profession ihre Arbeit oft so schwer wird, ja oft geradezu mißlingt. Denn, noch abgesehen von der Unsicherheit jedes pädagogischen Erfolgs (s. unten), ist wohl zu beachten, daß es auch hier ein natürliches Talent giebt, das, zusammenwirkend mit gesundem Verstande und edler Gesinnung, künstlerisch wirkt, ohne daß sein Inhaber sich desselben als einer besonderen Kunst bewußt wird; er glaubt bloß zu thun, was seine Pflicht ist; die einfachen Lehren des Christenthums, die Erfahrungen, die er an eignen und fremden Kindern macht, reichen ihm als theoretischer Hintergrund vollständig aus. Allein das Thun selber bleibt nach wie vor ein künstlerisches, und die Gesetze, nach denen ein solcher unbewußt handelt, sind ihrem Inhalte nach keine andern, als die die Kunstlehre auch in sich aufnehmen müßte, wenn sie sie etwa noch nicht erkannt und gewürdigt hätte.

An Einem Punkte aber verläßt uns die Parallele mit den übrigen Künsten allerdings gänzlich. Der Künstler, der sein Material ebenso beherrscht, wie er seine Idee klar in sich trägt, kann Garantie leisten, daß sein Werk gelingt; der Pädagog kann das nicht. Denn der Wille des Zöglings ist ein anderes Material, als Marmor und Leinwand; und mit einer Schule, mit einer Schaar Geschwister ein bestimmtes pädagogisches Ziel zu erreichen, ist eine andere Aufgabe, als mit einem Orchester eine neue Symphonie einzustudiren oder mit etlichen hundert Arbeitern eine Basilika zu bauen. Das hat die Pädagogen *κατ' ἐξοχήν* allezeit geärgert, daß ihre Kunst nicht soll für unfehlbar geachtet sein, daß die Verheißungen Basedows nicht wie ein Evangelium gelten, daß Pestalozzi's absolute Methode nicht mit der Sicherheit einer Maschine, wie er meinte und wollte, das Fabricat eines rechtschaffenen und intelligenten Menschen sollte liefern können. Darum eben forderte einst F. G. Fichte in seinen Reden an die deutsche Nation eine neue Erziehung, die (S. 36) ihren Erfolg nicht mehr wie die alte erst abhängen lassen müsse vom guten Willen des Zöglings, sondern die seinen Willen von vorn herein so mache, wie er sein soll, so daß er zuletzt gar nichts mehr wollen könne, als er wollen solle. Aber alle Versuche, in diesem Grade Herr zu werden über des Zöglings Willen, haben fehlgeschlagen; da ist die Schranke aller Erziehung; sie vermag viel, sehr viel auch über den Willen, sie kann ihn in alleweg bis auf einen gewissen Punkt so leiten und beherrschen, daß er nur will, was sie ihm vorgezeichnet und eingeflüßt hat; aber an eine Barriere kommt sie irgendwo bei jedem, die sie nicht überspringen, nicht niederwerfen kann, — diese Barriere heißt Freiheit des Willens (s. d. Art.). Dieses Gut aber, dieses

Urrecht des Menschen, wollten wir, wenn wir auch könnten, nicht einmal um den Preis hingeben, daß dann die Pädagogik die glänzendsten Erfolge aufweisen und verbürgen könnte; mit solchen Erfolgen würde die Erziehung zur Industrie, der Mensch zur Waare herabsinken. — In anderer Weise tritt derselbe Aberglaube an die Allmacht der Erziehung auch auf intellectuellem Gebiete auf, wenn Jacotot (vergl. Naumer, Gesch. d. P. III. 1. S. 85) die närrische Behauptung vorbringt, alle Menschen haben gleiche Intelligenz, und es liege also einzig in der Hand des Erziehers, aus dem einen einen Mathematiker, aus dem andern einen Dichter, aus dem dritten einen Feldherrn zu machen. Für solche Behauptungen ist es ein Glück, daß man nicht augenblicklich mit dem hie Rhodus, hie salta ihnen zu Leibe gehen kann; bis die Zeit da wäre, wo sie eine ehrliche Probe könnten geliefert haben, ist die Theorie sammt ihrem Urheber längst vergessen. („Fraget nicht zuerst: wie locken wir die Kraft aus der Seele heraus? fraget vorher: wie viel Procente hat die Natur in ihn gelegt? Aus Blei hat noch niemand Louisd'ore geprägt.“ Christmann a. a. O. S. 18 f.) So sehr aber obigem Paradoxon gegenüber daran festgehalten werden muß, daß der Erzieher der Natur nicht Gewalt anthun darf, daß er vielmehr erkennen soll, wozu der Zögling innerlich berufen ist und dieser Spur folgen, darnach auch die Berufswahl und somit die specielle Bildung bestimmen muß: so darf er doch andrerseits sich nicht dadurch täuschen lassen, daß er den Mangel an Neigung schon als Zeichen des Mangels an Begabung ansieht; manchen schon hat man zu etwas gezwungen, es hat wenigstens allen Ernst gekostet, ihn dabei festzuhalten, worin er doch nachher seinen eigentlichen Beruf gefunden, womit er vielleicht seinen Ruhm gegründet hat. In dieser Art kann die Erziehungskunst ganz wohl etwas aus einem Menschen machen, was niemand ihm angesehen und zugetraut hätte. Dann aber bestand diese Kunst in allererster Linie darin, den verborgenen Schatz erkannt, dem Zögling zum Bewußtsein dessen verholten zu haben, was er in sich trug, ohne selbst es zu wissen.

Doch, wenn auch der menschliche Erzieher unter all seinen Mitteln die Leiter nicht besitzt, mit der er jenen Wall ersteigen kann, der den Willen des Zöglings gegen jede Gewalt schützt: so kennt er, wofür er ein Christ ist, einen höhern unsichtbaren Erzieher, der zwar, wie er den Willen frei geschaffen hat, so ihn auch nicht durch die Mittel seiner Allmacht bezwingen, d. h. die Freiheit aufheben will, aber der, ohne eine Leiter anlegen zu müssen, im Innern der Festung selbst geheime Zugänge hat; der Antriebe geben, Gedanken und Bewegungen wecken, Stimmungen hervorrufen, und dem allem entsprechend auch die äußeren Umstände so lenken und ordnen kann, daß der Wille sich in Demuth und Liebe ihm ergiebt. Wo daher für den menschlichen Erzieher alle Möglichkeit, direct auf den Zögling zu wirken, aufhört, da bleibt ihm das Eine übrig, sich betend an jenen unsichtbaren Pädagogen zu wenden und ihm des Kindes Seele anzubefehlen, daß er, wo wir nur pflanzen und begießen können, das Gedeihen gebe. Aber nicht erst als letztes verzweifelteres Mittel, wenn alles andere fehlschlägt, soll es darum angesehen werden — ähnlich dem Entschluß, den oft die Aufgeklärtesten fassen, zu einem Wunderdoctor zu laufen, wenn die ordentliche Medicin mit ihrer Weisheit zu Ende ist —, sondern es geht von Anfang schon neben allem her, was für das Kind und an ihm gethan wird; es weist sein Leben, noch ehe es ans Licht geboren ist, es begleitet Sohn und Tochter auch auf den Wegen, die sie aus dem Elternhause wegführen, und bildet so ein geistiges Band zwischen Eltern und Kindern, das darum unzerreißlich ist, weil Gottes Hand es ist, die dasselbe hält. Wenn wir daher auch gleich andern (s. die Abh. „über das Gebet als Erziehungsmittel“ im südd. Schulboten 1851 Pro. 24. Zeller, Lehren der Erfahrung 1. Aufl. III. S. 57) das Gebet oben unter den Mitteln der Erziehung aufgeführt haben, so ist dies nicht so gemeint, als wäre es nur eines neben den andern, das möglicherweise auch überflüssig sein könnte, wenn die andern anschlagen — ebensowenig als etwa einem Kranken einmal statt der Pillen oder einer Mixtur zur Abwechslung das Gebet zu verordnen ist —, sondern während wir oben das Gebet nur nach seiner Form an der geeigneten Stelle einreihen, greift es viel weiter

und umfaßt das ganze Gebiet — es ist der Ausdruck der religiösen Grundlage und Richtung der Erziehung überhaupt. (S. übrigens das Nähere im Art. Gebet.)

Alle weiteren Fragen, betreffend z. B. die körperliche Erziehung, die religiöse, confessionelle, kirchliche Erziehung, die nationale und politische Erziehung, die Erziehung in der Familie, in Instituten, dann die Erziehung der weiblichen Jugend im Unterschiede von der männlichen u. s. f., werden ihres Orts in eigenen Artikeln beantwortet werden. Eine Uebersicht der Erziehungsliteratur wird der Art. Pädagogik geben. **Palmer †.**

Erziehung, verkehrte Richtungen in derselben: Moderner Paganismus, Pelagianismus, Radicalismus, Formalismus, Materialismus, Utilitarismus, Subjectivismus, Intellectualismus u. s. w. — Wie dieses Verzeichniß andeutet, soll hier von den —ismen in der Erziehung gehandelt werden, welche als solche bekanntlich Namen von nicht eben gutem Klange sind. Nicht ohne Grund! Denn wenn im Griechischen die Verba auf *κένω* und die davon abgeleiteten Substantive auf *ισμός*, von intellectueller und sittlicher Thätigkeit gebraucht, eine mit Geßtlichkeit und bewußtem Gegensatz gegen eine andere festgehaltene Richtung ausdrücken, so liegt bei einem solchem —ismus, wenn er nicht schon wirklich eine Verkehrtheit bezeichnet, doch immer mindestens die Gefahr vor, daß er in eine Einseitigkeit oder in ein Extrem sich verrenne: nicht bloß der Rationalismus ist verdächtig, auch der Supernaturalismus kann nach der entgegengesetzten Seite hin sich verirren, und nicht bloß der Liberalismus und Absolutismus arten leicht durch Einseitigkeit zu höchst verderblichen Richtungen aus, sondern auch der Constitutionalismus ist vor einer solchen Ausartung nicht sicher. Sonst tritt allerdings einem —ismus in der Regel ein entgegengesetzter gegenüber; auch bei den pädagogischen —ismen ist dies der Fall, und man kann sich hier die aristotelische Definition von Tugend (Nikom. Ethik II. 6) insofern gefallen lassen, als das richtige pädagogische Verfahren meist in der Mitte liegt zwischen zwei entgegengesetzten —ismen, nicht in dem Sinne freilich, als ob es nur aus im richtigen Maße von beiden Seiten entlehnten Elementen zusammengesetzt wäre, sondern als von einem eigenthümlichen höheren Princip aus die beiden sich entgegensiehenden Einseitigkeiten überwindend.

Die obengenannten pädagogischen Verkehrtheiten sind ohne ein ordnendes Princip nur beispielsweise zusammengestellt; jene Benennungen sind zum Theil nur verschiedene, von verschiedenen Gesichtspuncten aus gewählte Namen für eine und dieselbe Sache. Um Ordnung und Uebersichtlichkeit in die Menge jener —ismen zu bringen, welche die mit klarem Bewußtsein ihres Zieles und Weges auf sicherer Bahn ruhig fortschreitende Erziehung umschwärmen, ist nöthig, den Begriff der Erziehung nach seinen einzelnen Momenten zuerst sich bestimmt zu vergegenwärtigen, und zwar muß, da es sich nicht um einzelne Erziehungsfehler, sondern um falsche Richtungen handelt, auch unter Erziehung nicht der im Verkehr zwischen Mündigen und Unmündigen von selbst sich ergebende Einfluß jener auf diese verstanden werden, sondern eine ihrer Aufgabe und ihrer Mittel sich bewußte absichtliche Einwirkung. Wir definiren demnach die **Erziehung** als die bewußte und absichtliche Einwirkung Mündiger auf Unmündige, wodurch dieselben angeregt, gelehrt und gewöhnt werden sollen, als lebendige d. h. von dem göttlichen Gesetze selbst durchdrungene Glieder im Organismus der Gesellschaft zu stets vollständigerer Verwirklichung jenes Gesetzes selbstständig thätig zu sein. Wenn nun diese verschiedenen Momente den Begriff der richtigen Erziehung constituiren, so sind verkehrte pädagogische Richtungen durch Vernachlässigung eines oder des andern dieser Momente möglich: 1) es wird eine bestimmter Grundsätze sich bewußte absichtliche Einwirkung auf die Jugend überhaupt für überflüssig erklärt; 2) es wird übersehen, daß die Erziehung es mit Unmündigen zu thun hat, die dem Stande der Unmündigkeit enthoben werden sollen und ihm nur allmählich enthoben werden können; 3) es wird die Natur der pädagogischen Anregung und der positiven Belehrung und Gewöhnung, so wie das gegenseitige Verhältnis dieser Einwirkungen falsch aufgefaßt; 4) es wird vergessen, daß der Zögling zwar in seiner eigenthümlichen Individualität geachtet, zugleich aber als Glied der Gesellschaft aufgefaßt werden muß,

und zwar der Gesellschaft, wie sie durch die in ihr wirkenden Kräfte und mit den ihren Organismus bestimmenden Ordnungen geschichtlich geworden ist; endlich 5) es wird der Zweck der Erziehung, statt in die Verwirklichung des göttlichen Gesetzes, in die Erreichung irgend eines endlichen Vortheiles gesetzt. Nach diesen verschiedenen Gesichtspunkten die mannigfaltigen falschen Richtungen in der Erziehung zu classificiren ist hier der eigentliche Zweck. Auf das Einzelne ausführlicher sich einzulassen wird es in andern historischen und dogmatischen Artikeln an Veranlassung nicht fehlen. Manche Anhaltspunkte zur Bestimmung und Classification der pädagogischen Abnormitäten bietet Rosenkranz im 3. Theile seiner „Pädagogik als System,“ welcher „die einzelnen Systeme der Erziehung“ behandelt (S. 151—223); auch vgl. man im allgemeinen Salzmann, Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder (Krebsbüchlein). Schnepfenthal 1788.

Bevor wir nun die einzelnen Verirrungen, welche von den angegebenen Punkten aus möglich sind, näher betrachten, ist noch von einer in der Gegenwart vielgenannten Verkehrtheit zu reden, welche nicht wohl nur als eine falsche Richtung in der Erziehung bezeichnet werden kann, da sie vielmehr, folgerichtig durchgeführt, jede Erziehung eben so gewiß aufheben würde, als sie in ihrer Consequenz zusammenhängendes Denken und geordnetes menschliches Leben überhaupt unmöglich macht. Es ist dies der Materialismus. Im strengen Sinne nämlich bezeichnet dieses Wort die Ansicht, „daß alles, was existirt, nur eine zufällige Zusammenwürfelung und Mischung von einer zahllosen Menge materieller Substanzen sei.“ In dieser seiner rohesten Form verzichtet der Materialismus auf die Entdeckung eines inneren Zusammenhangs in den Dingen, damit zugleich auf ein eigentlich wissenschaftliches Denken, auf ein nach Grundsätzen geführtes und eingerichtetes Leben — es müßte denn der Grundsatz sein, keine Grundsätze haben zu wollen — und mithin auch auf eine nach Grundsätzen erfolgende Erziehung des heranwachsenden Geschlechtes. Aber auch in der gebildeteren Gestalt, in welcher er zwischen den erfahrungsmäßig vorliegenden Thatfachen einen nothwendigen, vielleicht gar einen zweckmäßigen Zusammenhang anerkennt, kann der Materialismus, so lange er consequent bleibt, in dem Begriffe der Erziehung nur eine täuschende, jeden realen Haltes entbehrende Abstraction erkennen. Denn da er von der Anerkennung eines zweckmäßigen Zusammenhanges nicht zu der eines zwecksetzenden Denkens und Wollens fortschreitet, vielmehr den blinden und unbewußten Stoff als das Ursprüngliche und was wir Geist nennen nur als Product desselben ansieht, so kommt er auch über den Begriff eines naturnothwendigen Müßens zu dem eines sittlichen Sollens nicht hinaus, ohne welchen Erziehung nicht denkbar ist. Für den consequenten Materialisten müßte die Erziehung als Unterstützung in kräftige Ernährung, die Erziehung als Gegenwirkung, also die Zucht im engern Sinne, in beschränkende Diät sich verwandeln, und bei dem auf solche Weise wohlgeregelten „Stoffwechsel“ müßte die richtige Seelenthätigkeit, die sich ja zu dem Gehirn und den Nerven nicht anders verhält, als etwa der Urin zu den Nieren, oder die Galle zur Leber, von selbst sich geben; Uebung der Sinne durch einfaches Darbieten sie anregender Gegenstände aus der Sinnenwelt wäre das Aeußerste, was etwa noch als erforderlich erscheinen könnte. So lange aber der Materialist mindestens einen zusammenhängenden Unterricht in der Naturkunde, etwa auch in der Mathematik, noch für ersprießlich hält; so lange er sich noch die Freiheit nimmt — und zumal den Gegnern gegenüber pflegt er von dieser Freiheit einen sehr ausgedehnten Gebrauch zu machen — diesen oder jenen nicht bloß einen schlechtgefütterten, sondern ganz einfach einen schlechten Menschen zu nennen; so lange er bei seinen eigenen Kindern über Spuren solcher Schlechtigkeit durch Hinblick auf ihre Wohlgenährtheit und physische Kraft sich nicht zu trösten vermag: so lange ist es ihm noch nicht gelungen, die letzten Reste des der menschlichen Natur einmal inhärenten Idealismus völlig hinauszufolgen. Beachtenswerth ist namentlich die Inconsequenz, daß selbst die entschlossensten Materialisten es doch meist ganz wünschenswerth finden, fromme Kinder zu haben; und mancher aristokratische Bonvivant, der vom weisen Salomo nichts gelernt hat, als daß alles eitel ist,

mancher auf zu üppigem Boden selber ins Kraut gewachsene Gutsbesitzer oder Pächter, mancher aufgeklärte Fabricant oder Kaufmann, der nur die eine Großmacht des Geldes kennt und anerkennt — mancher von solcher Sorte, wenn er seinem bescheidenen Hofmeister oder Hauslehrer imponiren will durch seine freigeistlichen Ansichten, könnte gewiß durch die einfache Frage zur Bestimmung gebracht werden, ob er wünsche, daß man mit diesen Ansichten seine Kinder bekannt mache und in solchem Sinne sie erziehe. Die Herren ahnen eben doch, daß eine consequente Durchführung ihrer Ansichten die menschliche Gesellschaft zerstören müßte, und daß sie selbst nur von ihrer eigenen Inconsequenz leben. Ein vollkommen consequenter Materialismus existirt ebenso wenig, als ein vollkommen consequenter Spiritualist, d. h. ein Mensch, der die Ansicht hätte, „daß die ganze Außenwelt, seinen Körper inbegriffen, den er sieht und betastet, bloß eine subjective Vorspiegelung seiner Denkkraft sei.“ Was wir mit jenem Namen bezeichnen, das ist die allerdings in der Gegenwart auf erschreckende Weise über alle Stände verbreitete Richtung, welche den Geist an den Dienst des Fleisches hingiebt und so die höhere und wahre Bestimmung des Menschen verleugnet. Diese Richtung hat auch in der Erziehung in verschiedener Weise ihren zerstörenden Einfluß geltend gemacht, und wir werden bei Besprechung des Naturalismus, Paganismus, Radicalismus und Utilitarismus ihren warnenden Spuren begegnen.

1) Wenn der consequente Materialismus principiell gegen eine Erziehung nach dem oben aufgestellten Begriffe sich erklären müßte, so wird von andrer Seite eine planmäßige Erziehung um deswillen für überflüssig gehalten oder doch sehr beschränkt, weil man erfahren zu haben glaubt, daß von ihr wenig Erfolg zu erwarten sei, indem einerseits das angeborene Naturell weder geändert noch ihm zum Trotz etwas anezogen werden könne, andrerseits die immerhin vereinzelt planmäßigen pädagogischen Einwirkungen den stets wirkenden, mannigfaltigen Eindrücken der Außenwelt auf das Kind nicht die Wage halten könnten; auch dürfe bei dem Zusammenwirken dieser beiden Factoren erwartet werden, daß das richtige Resultat von selbst zu Stande kommen werde. Da die aus solchen Ansichten hervorgehende falsche Richtung in der Erziehung also auf ein Lockern der geregelten Leitung, auf ein Gewährenlassen des Zöglings hinauslaufen wird, so kann man sie als Laxheit und Libertinismus in der Erziehung bezeichnen. Die ihr entgegengesetzte Einseitigkeit ist der Pedantismus, welcher „für das Leben der Jugend alles unter bestimmte Regeln gebracht“ wissen will, und im Gegensatz gegen diese Verkehrtheit hat auch jener Libertinismus seine relative Berechtigung. Er hat wohl gethan, darauf hinzuweisen, daß unter einer so pedantischen Regelung des gesammten Lebens nothwendig die kräftige Frische der Jugend leiden müsse, und daß das Bestreben, den Zögling vor allen möglicherweise schädlichen Berührungen mit der Außenwelt zu behüten, wenn es erfolgreich wäre, nur um so verwerflicher sein müßte, da es den allzu ängstlich Behüteten bei dessen nicht zu vermeinder endlicher Entlassung in den freien geselligen Verkehr ganz unvorbereitet jenen Berührungen preisgeben würde. Aber eine ihrer Aufgabe bewußte und die Tragweite ihrer Mittel richtig ermessende Erziehung denkt auch nicht daran, so zu erziehen, als ob in der Entwicklung des Zöglings ohne planmäßige Erziehung nichts von selbst erfolgte, sondern sie erzieht mit Rücksicht auf das von selbst Erfolgende. Sie weiß wohl, daß einem ausgesprochenen Naturell ein ihm widerstrebender Beruf nicht mit gutem Erfolge aufgedrängt werden kann; sie weiß aber auch, daß selbst dem ausgesprochensten eine Bekanntschaft mit anderen Berufssphären eben so heilsam als möglich ist, und zwar nicht bloß, damit es in richtiger Würdigung derselben demnächst auch seine eigene Stellung in der Gesellschaft gehörig schätzen lerne, sondern auch um der Tüchtigkeit in seinem besondern Berufe willen, die bei der ausschließlichen Hingebung an die natürliche Neigung mehr gefährdet als gefördert wird. Der sich selbst überlassene Zögling würde natürlich nur dieser Neigung nachhängen und eben darum muß zur Vermeidung von Einseitigkeit und Erschlaffung die pädagogische Einwirkung eintreten. Ganz besonders leuchtet diese Nothwendigkeit ein, wenn man auf das Gebiet der eigentlichen Fertigkeit=

keit hinblickt. Auch die entschiedenste natürliche Anlage und Neigung bedarf, um es zu tüchtigen Leistungen zu bringen, gewisser Kenntnisse und Fertigkeiten. Da diese zum Theil mit Mühe erworben werden müssen und mit den vollendeten Leistungen in diesem oder jenem Berufe, deren Vorstellung das Interesse des Kindes dafür erweckt hat und wach erhält, für den kindlichen Verstand in keinem erkennbaren Zusammenhange stehen: so ist der Zögling geneigt, ihre Vorbedingungen zu überspringen, und somit auf dem besten Wege, in Puscherei zu gerathen, wenn nicht die Erziehung zügelnd eintritt, die zwar das fehlende Talent nicht ersetzen, ohne welche aber auch das glücklichste Talent es nicht zu vollendeten Leistungen bringen kann. Aber auch in Bezug auf die Gesinnung und ihre Bedingtheit durch die Eindrücke der Außenwelt ist es mit dem libertinistischen Gewährenlassen nicht gethan, wiewohl die Erziehung hier auf gleich unmittelbare und sichere Erfolge, wie auf dem Gebiete der Fertigkeit, nicht rechnen darf. Die Erziehung darf sich nicht einbilden, die ohne sie erfolgenden Einwirkungen der Außenwelt völlig paralytisiren zu können; aber sie kann sie doch zum Theil abhalten und sie muß es um so mehr, je geringer noch die Selbstständigkeit des Zöglings ist. Sie muß die förderlichen Einwirkungen unterstützen, den nachtheiligen entgegenwirken, und da die eigentliche Welt des Kindes zunächst doch das elterliche Haus und demnächst die Schule ist, so gelingt in der That der Auctorität der Eltern und Lehrer jene Gegenwirkung der ganzen übrigen Welt zum Trotz. Allmählich lernt der Zögling selbst unterscheiden, was ihm dienlich ist und was nicht, es bildet sich in ihm der feste Kern einer Gesinnung, welcher den Versuchungen selbständig Widerstand leistet, und an die Stelle der „behütenden“ Maxime darf mehr und mehr die „kühne“ treten, welche ihm überläßt, im Kampfe mit der Welt die eigene Kraft zu versuchen. — Vgl. Schleiermacher, Erziehungslehre S. 105 ff. 156 ff. und besonders Jean Pauls Levana, deren 1. „Bruchstück“ im 2. Capitel die „Schulrede gegen den Einfluß der Erziehung“, im 3. Capitel „die Schulrede für denselben“ enthält; auch den Artikel Erziehung, 4) u. 5) c. d.

2) Andere Verkehrtheiten entstehen, wenn der Erzieher vergißt, daß die Zöglinge Unmündige sind, die allmählich zur Mündigkeit herangebildet werden sollen. Durch das Vergessen dieser Aufgabe wird zunächst die spielende Pädagogik erzeugt, welche verfährt, als ob die kindische Unfertigkeit an sich das Berechtigte wäre, und statt den Zögling aus ihr allmählich emporzuheben, sich nur zu ihr herabläßt. Wenn das Spiel während des ganzen Lebens sein Recht behalten muß, damit in seiner unbefangenen, nicht auf einen bestimmten Zweck gerichteten, in sich selbst befriedigten Thätigkeit der Geist ausruhe von der Anstrengung, welche die bestimmten Zwecken dienende ernste Berufsarbeit begleitet: so hat es doch im Kindesalter seine eigentliche Stelle, indem in dieser Periode bestimmte äußere Zwecke noch nicht erreicht werden können, es sich vielmehr nur darum handelt, daß das Kind in unbefangener Unmittelbarkeit die Eindrücke der Außenwelt aufnehme und verarbeite, seine Kraft übe und seine eigenthümliche Anlage offenbare. Der Zögling bewegt sich auf dieser Altersstufe, also etwa in den sieben ersten Lebensjahren (s. d. Art. Altersstufen), im wesentlichen „in der Indifferenz zwischen Spiel und Ernst“, und wie es in der Ordnung ist, daß in dieser Zeit jede Uebung, zu welcher man die Kinder veranlassen will, doch den Charakter des Spiels nicht verliere, so genügt es, zugleich darauf zu achten, daß das Spiel den Charakter der Uebung erhalte: auf bestimmte äußere Zwecke gerichtete und an eine bestimmte Zeitordnung gebundene regelmäßige Uebung würde unnatürlich sein und die freie und frische Entwicklung des Kindes beeinträchtigen. Dennoch erfolgt der Uebergang aus der Periode des Spiels zum Ernst nicht plötzlich. Auch in dem eigentlichen Kindesalter schon findet der Ernst seine Stelle und zwar von dem Augenblick an, wo das Kind im Stande ist, von seiner natürlichen Neigung das höhere Gesetz zu unterscheiden, welches durch die zu seiner Erziehung berufenen Erwachsenen, vor allen die Eltern, repräsentirt wird und als Gebot oder Verbot seinem kindischen Eigenthum entgegentritt. Hier muß man nicht meinen, allein mit der Milde der spielenden Päd-

gogik durchzukommen, vielmehr muß dem Zöglinge ein immer deutlicheres Bewußtsein von der Grenze erweckt werden, an welcher das Spiel aufhört und der Ernst anfängt. Mit dem Austritte aus dem eigentlichen Kindesalter ist dieses Bewußtsein schon so gefördert, daß das Kind der Schule übergeben werden kann, wo seine subjective Willkür in den Dienst einer festen Ordnung eintritt, damit es in bestimmten Stunden durch bestimmte Uebungen für bestimmte Zwecke herangebildet werde. Wie verkehrt es wäre, wenn man der freien Beweglichkeit des Kindes nicht Zeit und Gelegenheit gäbe, an die neue Ordnung allmählich sich zu gewöhnen, oder wenn man durch Verschmähung jeder Verknüpfung des Unterrichtsstoffes mit dem kindlichen Interesse das Lernen gleichsam absichtlich erschwerte: so liegt es doch in der Natur der Sache, daß mit dem Eintritt in die Schule jene unbefangene Indifferenz zwischen Spiel und Ernst aufhört. Neben der natürlichen Neigung muß jetzt als Triebfeder immer bedeutsamer wirken der Wett-eifer der Kinder in der Lösung ihrer Aufgaben, die Freude an der Ueberwindung der Schwierigkeiten und an der Anerkennung, die ihnen von den Erziehern dafür zutheil wird, und von dem in sich selbst befriedigten Spiele richtet sich in der Sehnsucht, groß zu werden, der Blick auf ein ferneres Ziel, um dessen willen auch die an sich weniger erfreulichen Arbeiten der zweimal sieben Dienstjahre der Schulzeit willig übernommen werden. So reift der Zögling allmählich zu der bewußten, ernstesten, pflichtmäßigen Thätigkeit des Mannes heran, während die spielende Pädagogik in kindischer Unfertigkeit, Willkürlichkeit und Zerfahrenheit seine Kraft erschaffen läßt. — Nahe verwandt mit der spielenden ist die weidliche Pädagogik. Während jene dem Zögling die Pflichten erläßt, deren Erfüllung auch von dem kindlichen Alter bereits gefordert werden muß, räumt ihm diese vorzeitig Rechte ein, welche ihm noch nicht zustehen. Schwache, überzärtliche Eltern können es nicht abwarten, bis das Kind groß ist, können es nicht mit ansehen, daß es sich Genüsse versagen soll, die den Erwachsenen zukommen, und indem sie ihm so den Preis des Zieles vor der Zeit schenken, berauben sie es des kräftigen Strebens, das Ziel zu gewinnen, und lähmen die Kraft, welche im Ringen danach sich üben sollte. Dafür kann dann keinen Ersatz bieten, daß den Kindern auch das äußere Verhalten der Erwachsenen zugemuthet wird, vielmehr wird auch dadurch nur die Kraft einer gesunden und naturgemäßen Entwicklung gebrochen, Altklugheit und Naseweisheit im Denken und Reden anezogen und eine leere Form im äußeren Benehmen, welche die innere Unordnung des Willens eher, sie verhüllend, fördert, als beseitigt. Die spielende sowohl als die weidliche Erziehung aber stören das Auctoritäts- und Pietätsverhältnis zwischen Erzieher und Zögling und entziehen damit aller pädagogischen Einwirkung den festen, gedeihlichen Boden, jene, indem sie in ungehöriger Weise den Erzieher dem Zögling gleichstellt, diese, indem sie eben so verkehrt den Zögling vorzeitig zum Erzieher hinaufhebt. — Was nun die beiden genannten Verkehrtheiten in dieser Beziehung zu wenig thun, das thut die falsche Richtung, welche wir als Rigorismus in der Erziehung bezeichnen können, zu viel. Der Rigorismus vergißt, daß die Unmündigen denn doch allmählich Mündige werden sollen, er legt nur Werth auf das, was nach seinen bestimmten Regeln zu seinen bestimmten Zwecken erfolgt; er läßt der Neigung und freien Selbstthätigkeit des Zöglings gar keinen Spielraum, sondern sucht etwas darin, ihnen zum Trotz nur seine Befehle durchzusetzen; das Auctoritätsverhältnis behandelt er, als ob es nicht ein im Verhältnis der wachsenden Selbstständigkeit des Zöglings zur Abnahme bestimmtes, sondern ein stets in derselben Weise permanentes wäre. So übergiebt er den Zögling dem freien Verkehr der Gesellschaft mit eben so schlechter Vorbereitung, als die spielende und die weidliche Pädagogik: schwächere Naturen drückt er auf immer zu einer ängstlichen und kleinlichen maschinenmäßigen Thätigkeit herab, stärkere reizt er zum Troge, in welchem sie, endlich sich selbst überlassen, nur zu leicht jede Schranke überspringen, um häufig die rechte Verbindung von Freiheit und Ordnung im Leben nie wieder zu finden. Vergl. Schleiermacher, a. a. O. S. 311 ff., auch 108 ff. Hegel, Rechtsphilosophie S. 237. Herbart,

Umriss pädagogischer Vorlesungen S. 131 ff. Kant, Pädagogik (Hartensteins Ausgabe X. S. 416 ff.).

3) Eine dritte Reihe von pädagogischen Verkehrtheiten geht aus der falschen Beantwortung der Frage hervor, wie die pädagogische Einwirkung gegenüber der Natur des Zöglings sich zu verhalten habe. Eine auf dem Grunde genauer, erfahrungsmäßiger Bekanntschaft mit der kindlichen Natur in ihrer concreten Wirklichkeit ihrer vollen Aufgabe sich bewußt gewordene Erziehung begnügt sich nicht mit der bloß negativen Thätigkeit, die nur wegräumen will, was die Natur des Zöglings in ihrer Entwicklung hemmt, auch nicht mit einer bloßen positiven Anregung, sondern sie weiß, daß sie manche Regungen der kindlichen Natur durch die Zucht beseitigen oder zurückdrängen, manches, was sie in ihr einst finden will, mit Mühe und ausdauernder Treue erst pflanzen muß. Dadurch, daß von dieser umfassenden Aufgabe nur ein oder das andere Moment einseitig berücksichtigt wird, entstehen verschiedene Verirrungen. Diejenige falsche Richtung in der Erziehung, welche sich damit begnügen zu dürfen glaubt, nur der eigenen Entwicklung der Natur des Zöglings Raum zu verschaffen, ist der Naturalismus. Von dem libertinistischen Gewährenlassen unterscheidet sich der Naturalismus in der Erziehung sehr bestimmt dadurch, daß er auf die Erziehung überhaupt einen großen Werth legt und ihr insbesondere zutraut und zumuthet, daß sie die Kraft besitze, den üblen Einflüssen der verderbten Gesellschaft auf das Kind zu begegnen; aber in der Aufgabe, nur die Hindernisse der dann von selbst erfolgenden normalen Entwicklung der kindlichen Natur zu entfernen, concentrirt sich dem Naturalismus eben auch der gesammte Zweck der Erziehung. Auch er ist größtentheils durch eine entgegengesetzte Einseitigkeit hervorgerufen worden, welche man als Positivismus bezeichnen kann, insofern sie um das, was in der Natur des Zöglings etwa gegeben oder angelegt oder von ihr gefordert ist, sich gar nicht kümmerte, sondern nur die Zöglinge zu den conventionellen Formen des äußeren Lebens zuzurichten und ihren Köpfen das übliche Unterrichtsmaterial einzuarbeiten bemüht war. Nachdem hiegegen schon Wolfgang Ratich und Amos Comenius (s. d. Art.) die Forderung eines „naturgemäßen Unterrichtes“ betont hatten, ohne jedoch eine positive Einwirkung auf den Zögling auszuschließen, fand endlich der extreme Naturalismus durch J. J. Rousseau seinen prägnantesten Ausdruck. Das charakteristische Symbol dieses pädagogischen Naturalismus steht in aller Bündigkeit gleich zu Anfange des „Emil“: „Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt, alles artet aus unter den Händen des Menschen“ (*Tout est bien sortant des mains de l'auteur des choses; tout dégénère entre les mains de l'homme*), und daraus folgt denn bald die nicht minder charakteristische Vorschrift für das Verhalten der Erzieher: „Um diesen seltenen Menschen (den Naturmenschen) zu bilden, was haben wir zu thun? Allerdings viel: nämlich zu verhindern, daß irgend etwas gethan werde“ (*Pour former cet homme rare, qu'avons nous à faire? Beaucoup, sans doute; c'est d'empêcher que rien ne soit fait*). Damit nun sein Zögling von all den nachtheiligen Einwirkungen der Menschen fern gehalten werde, muß ihn Rousseau nach dem Muster seines pädagogischen Ideals, des Robinson Crusoe, von allen Berührungen mit der Gesellschaft isoliren. Es ist sonach klar, daß der pädagogische Naturalismus unter der Natur des Zöglings, welcher gemäß er diesen erzogen wissen will, nur die Natur des isolirten Individuums verstehen kann, und dieser Natur ist eben nur das thierische Bedürfnis nach sinnlichem Wohlbefinden eigen, denn der Sinn für höhere Zwecke geht dem Menschen erst in der Gesellschaft auf. Daß nun aber eine Erziehung, welche keine Tendenz hätte, als der Natur in jenem Sinne freien Spielraum zu verschaffen, nicht Menschen erziehen würde, sondern Bestien, das kann eben so wenig einem Zweifel unterliegen. Der Naturalismus vergift eben, daß die eigentliche Natur des Menschen nicht in der leiblichen, sondern in der geistigen Seite seines Wesens liegt, daß er dieser geistigen Seite nach zur Ebenbildlichkeit Gottes, zur Verwirklichung des göttlichen Gesetzes berufen ist, und zwar im Verkehre mit andern Geistern, ohne welchen sein höheres Leben nicht erwachen kann und ge-

stiges Leben überhaupt nicht denkbar ist. Wem zur Bestätigung dieser Sätze der Erfahrungsbeweis aus dem Beispiele von Kindern nicht genügt, deren natürlichen Gelüsten man nicht einmal durchaus, sondern nur in hohem Grade nachgegeben hat, der werde verwiesen, nicht auf den Paragraphen eines Dogmatikers über die Erbsünde, sondern auf die Aussprüche zweier Philosophen. Hegel sagt (Werke XVIII. S. 29—60): „Der Mensch ist nicht von Natur, was er sein soll. — Der Naturzustand ist der Stand der Noth, Gewalt und Ungerechtigkeit. Er pflegt häufig als ein vollkommener Zustand der Menschen geschildert zu werden, sowohl nach der Glückseligkeit, als nach der sittlichen Güte. Es ist aber zu bemerken, daß die Unschuld als solche keinen moralischen Werth hat, insofern sie Unwissenheit des Bösen ist und auf dem Mangel an Bedürfnissen beruht, unter welchen Böses geschehen kann. — Ursprünglich folgt der Mensch seinen natürlichen Neigungen ohne Ueberlegung oder mit noch einseitigen, schiefen und unrichtigen, selbst unter der Herrschaft der Sinnlichkeit stehenden Reflexionen. In diesem Zustande muß er gehorchen lernen, weil sein Wille noch nicht der vernünftige ist. Durch das Gehorchen kommt das Negative zu Stande, daß er auf die sinnliche Begierde Verzicht thun lernt, und nur durch diesen Gehorsam gelangt der Mensch zur Selbstständigkeit.“ Oder wenn Hegel auch nicht unverdächtig ist, weil er vielleicht auf das geschichtlich Gewordene größeren Werth zu legen scheint, als der Sinn für die „reine Natur“ und ihre Forderungen gestattet, der höre das Wort des nüchternen Kant (a. a. O. S. 442 u. 686): „Ob aber der Mensch nun von Natur moralisch gut oder böse ist? Keines von beiden, denn er ist von Natur gar kein moralisches Wesen; er wird dieses nur, wenn seine Vernunft sich bis zu den Begriffen der Pflicht und des Gesetzes erhebt. Man kann indessen sagen, daß er ursprünglich Anreize zu allen Lasteren in sich habe, denn er hat Neigungen und Instincte, die ihn anregen, ob ihn gleich die Vernunft zum Gegentheile treibt.“ — „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht. Es ist zu bemerken, daß der Mensch nur durch Menschen erzogen wird, durch Menschen, die ebenfalls erzogen sind.“ Daß trotz solchen Auctoritäten, wie sie doch sonst auch die „vorurtheilsfreie Aufklärung“ gelten zu lassen geneigt ist, und trotz der deutlich redenden täglichen Erfahrung die naturalistischen Anschauungen im Gepräge der Rousseau'schen Lebensarten von der ursprünglich durchaus guten Natur des Kindes, die man nur sich selbst zu überlassen habe, unter Pädagogen immer noch als baare Münze cursiren, das ist wieder nur bei der Inconsequenz dieser Naturalisten möglich. Die consequente Durchführung ihrer Principien würde sie sicher ad absurdum führen, aber nach dem Vorbilde ihres Meisters lassen sie die principiell hinausgejagte positive Einwirkung, den Einfluß der Gesellschaft und der in dieser wirkenden geistigen Mächte, ihnen selbst unvermerkt, factisch wieder herein und polemisiren von einer Grundlage aus, welche durch die von ihnen bestrittenen Einflüsse geschaffen ist und ihnen unter den Füßen schwinden würde, wenn einmal mit ihren Principien Ernst gemacht würde. — Der Satz von der Unmöglichkeit, daß die sich selbst überlassene Natur des Menschen ihre Bestimmung erreiche, wird, erweitert, vertieft und bestimmter gefaßt, zu einer der Grundlehren des Christenthums. Die Eigenthümlichkeit des Christenthums concentrirt sich in dem Bekenntnis zu Jesu von Nazareth als dem Erlöser, und dieses Bekenntnis schließt das andere unmittelbar ein, daß der Mensch aus eigener Kraft nicht im Stande sei, zum richtigen Verhältnisse zu Gott sich zu erheben und daß er eben darum eines Heilandes bedürfe, der ihn erlöse und selig mache. Wenn nun die pädagogische Opposition gegen positive Einwirkungen auf den Zögling überhaupt, insbesondere gegen den Einfluß des Christenthums sich wendet, sobald dieses mehr sein will, als eine die Entwicklung des natürlichen Menschen durch ihre Lehren fördernde Vernunftreligion, und wenn sie sich dabei in Sätze kleidet, wie der von Diesterweg (Pädag. Jahrb. für 1852 S. 239): „Wir wollen von keinem glücklich, wir wollen von keinem fromm und selig gemacht werden. Wir verlangen nur, daß man uns dem tiefsten Bedürfnis unserer Natur gemäß an der freien Entwicklung nicht hindere. — — Der wird der

Messias dieser Zeit sein, der sie uns bringt": so geht der Naturalismus in der Erziehung bestimmter in Pelagianismus über, insofern man hierunter die Ansicht versteht, welche das Erlösungsbedürfnis des Menschen leugnet, da er aus natürlicher Kraft seine Bestimmung erreichen könne. Von diesem Standpuncte aus muß das Bekenntnis zu dem Erlöser als ein Product der Unklarheit über sich selbst, der Feigheit oder der Trägheit erscheinen. Für die ihm eigene oberflächliche und äußerliche Auffassung der Anforderungen Gottes an den Menschen, welche in ihrer ganzen Fülle und Strenge im Gebote der Gottähnlichkeit zusammengefaßt sind, ist das belehrende Beispiel von Männern wie Paulus, Augustinus, Luther, verloren, welche, eben weil sie das kräftigste sittliche Streben durchdrang, für ihre Seele nicht anders Ruhe fanden, als in Jesus Christus, der in den Schwachen mächtig ist. Und auch die heilige Schrift zeigt umsonst, wie die ganze Menschheit, Juden so gut wie Heiden, auf die immer ängstlicher werdende Frage: „Ich elender Mensch, wer wird mich erlösen von dem Leibe dieses Todes?“ keine befriedigende Antwort fand, als die: „Ich danke Gott durch Jesus Christum, unsern Herrn!“ Durch ihn ist in die erstorbene Menschheit, wie in die Herzen der Einzelnen, neues Leben gekommen, und die Erziehung, welche ihre Hauptaufgabe darin erkennt, dieses neue höhere Leben dem natürlichen Leben des heranwachsenden Geschlechtes mitzuthemen, ist die allein naturgemäße, weil sie geeignet ist, die wahre Natur des Menschen, das Bild Gottes in ihm herzustellen und dadurch sein natürliches Leben zu reinigen, zu erhöhen und zu verklären. Denn freilich darf auch die Erziehung nicht, entgegen dem Vorbilde unseres Meisters, der ja nicht bloß gekommen ist, daß er die Welt richte, sondern daß die Welt durch ihn selig werde, das Christenthum in verkehrtem Positivismus als ein neues Gesetz nur zur Unterdrückung und Vernichtung des natürlichen Lebens anwenden, statt daß durch das Evangelium, als eine Kraft Gottes, selig zu machen, das natürliche Leben zu höherem Leben wiedergeboren wird. Gleichwohl ist es leicht begreiflich, daß ängstlichere Gemüther bei dem Einblick in das tiefe sittliche Verderben des menschlichen Geschlechtes zum freudigen Vertrauen auf die ja bereits in sichtbarer Wirksamkeit begriffene erlösende Kraft des Evangeliums nicht haben durchdringen können, und daß infolge davon eine Erziehung entstand, welche in dem Zögling alle Interessen und Lebensregungen, in welchen die Beziehung auf die Heilsgewinnung nicht unmittelbar und ausschließlich hervortritt, misstrauisch zu unterdrücken suchte. Dieses ängstliche und kleinliche Verfahren, welches die tiefe und wohl begründete Ueberzeugung von der allgemeinen Erlösungsbedürftigkeit zum Zweifel an der vollen Erlösungsfähigkeit überspannte, ist dem Pelagianismus in der Erziehung als Pietismus entgegengetreten, und es hat sich an ihm die nicht beherrschte, sondern geknechtete Natur sehr häufig durch den Betrug heuchlerischer Vorpiegelung des von einer engherzigen Pädagogik Erstrebten und nicht selten auch durch recht rohe und crasse Ausbrüche, oder, unter dem täuschenden Scheine der als Zeichen eines neuen Lebens überschätzten äußeren Geberden, durch recht raffinierte Sinnlichkeit gerächt. — Mit dem pädagogischen Pelagianismus steht endlich der Intellectualismus in innigem Zusammenhang als die verkehrte Richtung in der Erziehung, welche ihre Hauptaufgabe in der Aufklärung des Verstandes erkennt, überzeugt, daß dann alles andere sich von selbst machen werde, nicht bloß das Können, sondern ganz besonders auch die rechte Bestimmtheit des Wollens (vgl. d. Art. Erbsünde). Auch ist dieser Intellectualismus in der Pädagogik geschichtlich im Geleite des Pelagianismus aufgetreten. Der eben so frischen als frommen Erziehung, wie sie Luther begründet hatte, stand als höchstes Ziel die „docta atque eloquens pietas“ vor Augen, wonach also die Erweckung einer lebendigen frommen Gesinnung als das Wesentliche, Wissen und Können nur als deren Attribute erschienen. Nachdem aber Rousseau die Entdeckung gemacht hatte von der ursprünglichen Vortrefflichkeit der kindlichen Natur, welche in ihrer Entwicklung durch die Erziehung nur nicht gestört werden dürfe, trat auch sofort der Intellectualismus hervor; denn jetzt konnten ja etwaige Vergehungen des Kindes nur als Folge von Unwissenheit und mangelnder Erfahrung erscheinen, welchen auf dem Wege der Belehrung eben so einfach

als sicher zu begegnen war. Rousseau selbst zwar hatte noch mit der ihm eigenen löblichen Inconsequenz nachdrücklich die Albernheit gerügt, welche glaubt, mit Kindern auf dem Wege des *Raisonnements* etwas erreichen zu können. Basedow aber, der des Franzosen geniale und hinreißende Declamationen in hausbackene deutsche Prosa übersezte, machte mit dem Intellectualismus gründlichen Ernst und etablierte recht eigentlich die auf- und ausklärende Pädagogik. Ernste Mahnung oder gar strenge Strafe mußte von diesem Standpunkte aus als verwerfliche Tyrannei erscheinen, kam aber freilich in der Praxis immer vor, entweder weil der Erzieher gelegentlich doch durch seinen natürlichen Instinct über die Grenzen seiner Theorie hinausgerissen wurde, oder weil man statt der üblichen Strafen allerlei absurde Maßregeln ausflügelte, die zwar nicht wie Strafen aussehen sollten, es aber doch in der That waren (s. d. Art. Basedow und Bahrdt). Sehr natürlich! denn da ja doch wirkliche Vergehen der Zöglinge nicht auf einem Defect der Erkenntnis beruhen, sondern auf einem Widerstreben des ungeordneten Willens gegen das wohl erkannte Gesetz: so kann die Erziehung sich der Nothwendigkeit nicht entziehen, durch eine von sittlichem Unwillen betonte ernste Mahnung auf Gefühl und Willen zu wirken und durch die Strafe dem Zögling das Bewußtsein zu erwecken, daß das Gesetz, dessen Befolgung gefordert wird, nicht ein Product der Willkür ist, sondern eine heilige reale Macht, welche an dem, der sich gegen sie auflehnt, empfindlich sich rächt. Allerdings aber muß eine Zeit kommen, wo das Gesetz aufhört, unterstützt durch die Auctorität des Erziehers und die drohende Strafe, dem Zögling nur äußerlich gegenüberzustehen, wo er vielmehr insofern sich selbst ein Gesetz geworden ist, als er mit klarer Einsicht in dessen Grund und Bedeutung es in sich aufgenommen hat; und darum muß man sich versehen, daß nicht die Opposition gegen den einseitigen Intellectualismus in die entgegengesetzte Verkehrtheit sich verrennt, welche man als Mechanismus bezeichnen könnte, weil sie gar nichts dafür thut, daß der Zögling von den an ihn ergehenden Forderungen ein eigenes Verständnis und damit die Möglichkeit einer selbstbewußten und wahrhaft selbstthätigen Pflichterfüllung gewinne. — Vergl. Raumer, Geschichte der Pädagogik III. S. 255 ff. — Palmer, Evang. Pädagogik (1. Aufl.) I. S. 18 ff. 114. 232. — Wiese, Die Bildung des Willens. Berlin 1857 S. 28 ff. — Derf., Deutsche Briefe über englische Erziehung S. 7. 41 ff. 53 ff. — Baur, Ueber die neueste Umgestaltung in der deutschen Pädagogik; Theol. Stud. u. Krit. 1854 S. 713 ff. — Briefe über „den Pietismus als Erziehungsfehler“ in den fliegenden Blättern aus dem Rauhen Hause. 1858 S. 225 ff.

4) Es wurde bereits darauf hingedeutet, daß die naturgemäße Erziehung im Rousseau'schen Sinne gerade das eigentliche Wesen der Natur des Menschen, wornach dieser bestimmt ist, ein *sociale animal* zu sein, übersah und darum ihren Gegenstand nur in dem von der Gesellschaft isolirten einzelnen Zögling erkannte. Aus dieser Verkennung der Beziehung des Individuums überhaupt und des Zöglings insbesondere zur Gesellschaft erwächst wieder eine Reihe falscher Richtungen in der Erziehung. Die so eben angedeutete Grundverkehrtheit in dieser Hinsicht, welche als ihr Object nur den vereinzelter Zögling erkennt, kann man als Subjectivismus, oder, da es sich doch um eine falsche Stellung des Objectes der Erziehung handelt, minder mißverständlich als Individualismus bezeichnen. Dieser Individualismus kennt nur Rechte des Zöglings und mannigfaltiges Unrecht, welches von der Gesellschaft der unschuldigen, reinen Kindernatur angethan worden ist; von den Pflichten des Zöglings gegen das Ganze, dem er angehört, gegen die Gesellschaft, gegen sein Volk und Vaterland und von dem Unrecht, welches dem Ganzen durch einen Einzelnen widerfährt, der in seiner selbstständig isolirten aufgeblähten Subjectivität nur sich selbst leben will, davon weiß diese rücksichtsvolle und überzarte Pädagogik nichts. Bei der Isolirung des Zöglings wird zugleich vergessen, daß er für die realen Verhältnisse, welche den Organismus der Gesellschaft constituiren, erzogen werden soll, für Familie, Staat und Kirche, und wie sehr er durch diese Verhältnisse erzogen wird: der Individualismus geht in einen abstracten Formalismus über, welcher kein inhaltsvolleres

Ziel der Erziehung kennt, als, nach Salzmanns Formulirung, „Uebung und Entwicklung der jugendlichen Kräfte.“ Und in der Einbildung, durch das völlige Absehen von dem Einfluß und von den Forderungen der geschichtlich gewordenen realen Grundlagen des wirklichen Lebens das rein Menschliche, den nirgends existirenden „Menschen an sich“ hervorbilden zu können, stellt sich diese Verirrung zugleich als verkehrter Humanismus dar. Es thut dringend noth, und diese Nothwendigkeit wird — Gott sei Dank! — auch immer allgemeiner und lebhafter anerkannt, daß in die moderne, für das Recht der Individualität nur allzurücksichtsvolle Erziehung etwas von dem gediegenen Metall jener Gesinnung komme, welche auf das Grabmal bei den Thermopylen schrieb:

„Wanderer, kommst du nach Sparta, verkündige dorten, du habest
uns hier liegen gesehen, wie das Gesetz es befahl.“*)

In England lebt noch ein gutes Stück von diesem gesunden, männlichen Dorismus, wie Wiese in seinen Briefen auf eine für uns Deutsche, die wir von Haus aus zum Individualismus stark incliniren, sehr beherzigungswerthe Weise dargestellt hat. Wie Nelsons Tagesbefehl bei Trafalgar keine Hinweisung enthielt auf die aufblühende französische gloire, sondern mit spartanischer Bündigkeit lautete: „England erwartet, daß jeder Mann seine Pflicht thun wird“**), so ist die Auszeichnung, welche der englische Rector dem primus omnium zu Theil werden läßt, nicht das so leicht überschätzende und zu Selbstüberschätzung führende Lob der ausgezeichneten Leistungen eines besonderen Talentes, noch der Ruhm wissenschaftlichen Sinnes und Strebens, sondern der bescheidene, aber solide Ruhm der treuen und genauen Erfüllung seiner Pflichten (strict regard to his duties, Wiese a. a. O. S. 89). Wo diese Pflichten dem Zögling von der Familie, der Schule, der Nation und der religiösen Gemeinschaft vorgehalten werden, da tritt er aus seiner eitlen und egoistischen Isolirtheit heraus, er lernt sich als dienendes Glied dieser Gemeinschaften fühlen, und erst durch lebendige Beziehung zu diesen realen Grundlagen der Gesellschaft erhält die Erziehung einen realen Inhalt und für ihr Streben die wirksamste Mithilfe. Und auch zum Begriffe des wahrhaft Menschlichen gehört es, daß nicht ein abstractes Bildungsideal von allen auf dieselbe Weise erstrebt werde, als ob sie nur untereinander völlig gleiche Exemplare einer Gattung wären, eine Verirrung, in welche die individualistische Pädagogik gerathen ist, weil ihr gerade durch Isolirung des Zöglings der Sinn für individuelle Eigenthümlichkeit verloren gieng, die nur im Wechselverkehr verschiedener Individualitäten gehörig hervortreten kann; sondern der volle Reichthum des allgemein Menschlichen tritt in einer Fülle individueller Bildungen hervor, zu welchen die nationale, religiöse, wissenschaftliche, künstlerische und häusliche Besonderheit ebensowohl gehören, wie die Individualität des Einzelnen selbst. Trotz all dem wollen wir uns nicht verleiten lassen, das Verdienst zu verkennen, welches der Individualismus durch seine entschiedene Betonung des Rechtes des Zöglings sich erworben hat und durch kräftige Anregung der Unterscheidung desjenigen, was in der Gesellschaft factisch gilt, von demjenigen, was der Natur der Sache nach in ihr gelten sollte. Sieht die Erziehung den Zögling nur als ein dienendes und nicht zugleich auch als freies Glied der Gemeinschaft an, so tritt dem Individualismus eine Verirrung entgegen, die wir als pädagogischen Socialismus bezeichnen würden, wenn dieser Name nicht auf anderem Gebiete bereits in bestimmter Bedeutung gebräuchlich wäre, wiewohl auch diesem politischen Socialismus die Verkenning des Rechtes und des Werthes eines eigenthümlichen individuellen Lebens charakteristisch ist. Die Geltendmachung der Forderungen, welche die Gesellschaft in ihrem factischen Zustande an den Zögling stellt, als eines ewigen, unumstößlichen Rechtes, ohne darnach zu fragen, ob jene Forderung mit der Natur und Bestimmung des Menschen im Einklange stehe,

*) So Schiller im Spaziergang; gewichtiger Geibel:

„Wanderer, meld' es daheim Lakedaemons Bürgern: erschlagen
Liegen wir hier, noch im Tod ihrem Gebote getreu.“

**) England expects every man to do his duty! — „Nelsons last signal, sagt Southey, which will be remembered as long as the language or even the memory of England shall endure.“

setzt an die Stelle des leeren Formalismus und abstracten Humanismus einen plumpen Realismus, der nicht minder bedenklich ist. — Wenn die Vernachlässigung des Verhältnisses des Zögling zu der Gesellschaft und seinen Pflichten gegen sie zur offenen Feindschaft gegen die bestehenden Ordnungen der Gesellschaft wird, so geht der Individualismus in der Erziehung in Radicalismus über, der nach einem vorgefaßten, abstracten Begriffe von dem Wesen und Rechte des Menschen das Bestehende von der Wurzel aus umzugestalten trachtet: der pädagogische Radicalismus hängt mit Rousseau's Emil ebenso zusammen, wie der politische Radicalismus und seine Erklärung der Menschenrechte mit dem *contrat social*. Während nun die radicale Opposition gegen die bestehende staatliche Ordnung als ein das Recht und die Gesetze des geschichtlichen Werdens verachtender abstracter Demokratismus hervortritt, zeigt sie sich in ihrer Feindschaft gegen die von dem christlichen Princip ausgehenden religiösen Ordnungen als Paganismus, insofern sie die positiven Heilslehren und Heilsthatsachen verachtet, durch welche der Mensch aus dem natürlichen Leben dem ihm vorgestreckten Ziele der Gottähnlichkeit entgegengeführt werden soll, und dagegen das natürliche Leben vergöttert und in der Befriedigung der Ansprüche desselben die eigentliche Bestimmung des Menschen erkennt: da die Opposition gegen den Staat unmittelbar gefährlich ist, so ist der pädagogische Radicalismus gegen ihn nur gelegentlich bei besonders günstigen Zeitumständen herausgetreten und hat sich lieber in der unschädlicheren Feindschaft gegen die schutzlosere Kirche gefallen. Bekanntlich hat sich wiederholt die Befürchtung geltend gemacht, es werde dieser Opposition die pädagogische Beschäftigung mit den Erzeugnissen heidnischer Cultur Vorschub leisten, und man hat daher das aus dem classischen Alterthum entlehnte Unterrichtsmaterial durch christliche Schriften zu ersetzen gesucht. Bei näherer Betrachtung aber erweist sich jene Befürchtung als unbegründet. Allerdings hat die Verwechslung einer bestimmten unvollkommenen Erscheinungsform des Christenthums mit seinem Wesen und die Begeisterung für die in ihrer Weise unübertreffliche Vollendung der wissenschaftlichen und künstlerischen Producte des classischen Alterthums hie und da auch Pädagogen veranlaßt, ähnlich wie einst Winkelmann und auch Goethe in einer gewissen Lebensperiode, sich zu rühmen, daß sie Heiden seien, und zu vergessen, daß nur die Verbindung der Formvollendung des classischen Alterthums mit der göttlichen Reinheit und heiligen Kraft des christlichen Princips zur wahren Bildung führen kann, daß dagegen die antike Cultur allein hiezu eben so wenig ausreichen würde, als sie im Stande war, Griechen und Römer selbst vor dem Verderben zu bewahren, welches, nach der tiefsinnigen Entwicklung des Apostels (Röm. 1, 21—32), überall da das Ende ist, wo der Anfang mit der ersten Verirrung gemacht wird, statt das Geschöpf zum Schöpfer zu erheben, den Schöpfer zum Geschöpf herabzuziehen. Im ganzen aber hat der historische Sinn, welcher durch die Beschäftigung mit dem classischen Alterthum nothwendig angeregt wird, und der ideale Schwung, welcher seinen Erzeugnissen eigen ist, die pädagogischen Vertreter der classischen Bildung davor bewahrt, das Recht und die Bedeutung des positiven Christenthums zu verkennen. Vielmehr ist die radicale Opposition gegen Christenthum und Kirche hauptsächlich in Rücksicht auf die Verhältnisse der Volksschule aufgetreten, und wenn sie auch keineswegs von deren Leitern und Lehrern ursprünglich ausgieng, so haben doch manche von den letzteren daran theilgenommen, theils von dem allgemeinen Aufklärungsschwindel der „Neuzeit“ hineingezogen, theils weil ihre bedrängte äußere Lage eine Aenderung wirklich sehr wünschenswerth machte und sie dann in der Wahl der Mittel sich vergriffen. Bekanntlich haben diese radicalistischen Reformbestrebungen sich namentlich in den lauten und vielstimmigen Ruf nach Emancipation der Schule zusammengedrängt, der gewiß vollständig berechtigt war, sobald er verlangte, daß bei der Ausdehnung und Mannigfaltigkeit, welche gegenwärtig der Organismus des Schulwesens erreicht hat, die obere Leitung desselben einer besonderen Behörde übergeben werde, vollkommen unberechtigt aber, sobald er eine Verwerfung jeden Zusammenhangs zwischen Kirche und Schule bedeutete, wie er namentlich in dem wechselseitigen Verhältnisse des Ortsgeistlichen und des Volksschullehrers repräsentirt ist, sobald er in paganistischem Sinne die Forderung

aussprach: „die Volksschule muß weltlich gestimmt sein.“ Ein Organismus ist nur dann gesund, wenn seine verschiedenen Grundsysteme, hier also Schule und Kirche, sich nicht von einander abschließen, um etwas für sich zu sein, sondern wenn sie in lebendigem Wechselverkehr sich gegenseitig stützen; und Weltflucht liegt so wenig im Wesen des Christenthums, daß es vielmehr die Welt recht allseitig und kräftig zu erfassen trachtet, um sie dem natürlichen Verderben zu entreißen und mit seinem Geiste stärkend und heiligend zu durchdringen; auch für die Erziehung giebt es kein Heil, als in Christus. Unbillig übrigens würde es sein, wenn man verkennen wollte; daß der Radicalismus theilweise nur der extreme Rückschlag ist gegen extreme Zumuthungen. Gewiß mit Recht fordert Kant: „Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftigen, möglich besseren Zustande des menschlichen Geschlechtes, d. i. der Idee der Menschheit und deren ganzer Bestimmung angemessen, erzogen werden.“ Wenn nun Staat und Kirche an die Stelle des zu erstrebenden Ideals ihre immerhin mangelhaften factischen Zustände setzen und streng darüber wachen, daß nur für diese erzogen wird, und jedes Streben nach einem höheren Ziele rücksichtslos unterdrücken: so entsteht ein Verfahren, welches man *Polizismus* und *Alexikalismus* in der Erziehung nennen kann, und welchem größtentheils die Verantwortung dafür zufällt, daß das gedrückte Recht auf freiere Bildung in einem mit der Wirklichkeit völlig brechenden Radicalismus Rache sucht. Doch schreitet die Opposition gegen einen übertriebenen kirchlichen Positivismus nicht immer bis zu paganistischem Radicalismus fort, sondern sie begnügt sich zuweilen mit dem Uebertritt zur „Vernunftreligion“, welche dem positiven Christenthum die Begriffe Gott, Vorsehung, Freiheit, Unsterblichkeit entgegenhält, freilich ohne zu bemerken, daß auch diese erst auf dem Boden des Christenthums in einer die gegenwärtigen Ansprüche der Vernunft befriedigenden Weise hervorgewachsen sind. — Dieselbe Verkenennung des notwendigen Zusammenhanges zwischen dem Gesamtorganismus der Gesellschaft und zwischen dem Einzelnen als ihrem Gliede, welche bezüglich des Objectes der Erziehung den von Rousseau zuerst in seiner ganzen Einseitigkeit ausgesprochenen Individualismus zur Folge hatte, hatte auch auf das Subject der Erziehung, auf den Erzieher, die Wirkung, daß dieser den Zusammenhang mit der Gesamtheit und deren seitheriger Entwicklung zerriß. Der Schlandrian der früheren Erziehung beruhte auf Traditionalismus, indem er sich lediglich an das Ueberlieferte hielt, gewohnheitsmäßig in Erziehung und Unterricht forttrieb, was man seit Jahrzehnten getrieben hatte. Insofern man aber jetzt die der Erziehung feindselig entgegenwirkenden finsternen Mächte eben so sehr übersah, als die unterstützenden Kräfte und Verhältnisse des geschichtlich gewordenen gesellschaftlichen Lebens, und den neu erfundenen methodischen Theorien blind vertraute, stellte die moderne Pädagogik als abstracter Methodismus sich dar, oder da auch dies letztere Wort bereits anderweit seine bestimmte Verwendung gefunden hat, als subjectiver Doctrinarismus. Mit ihrer ganzen naiven Oberflächlichkeit und Siegesgewißheit trat diese Verirrung zuerst in Basedows markttschreierischen Einladungen zu seinen philanthropischen Experimenten hervor, in ernsterer und soliderer Gestalt kehrte sie dann in Pestalozzi's Didaktik wieder, bis in neuerer Zeit die Ueberspannung, zu welcher sie Jacotot steigerte, zugleich ihre Blößen offen legte und der Pädagogik den Dienst that, alle Besonnenen zu überzeugen, daß auf diesem Wege das Heil nicht liege. In der That gehört es zum werthvollsten Gewinn der neueren Pädagogik, daß ihr zwar der aus jenen Bestrebungen hervorgegangene und gewiß für alle Zeiten heilsam nachwirkende Anstoß unverloren ist, ihres Zieles und ihrer Mittel durch eine eingehende wissenschaftliche Untersuchung der pädagogischen Fragen immer klarer und bestimmter sich bewußt zu werden; daß sie aber auf der andern Seite den bedeutsamen pädagogischen Einfluß der objectiv gegebenen realen Lebensverhältnisse würdigen und zugleich erkennen gelernt hat, wie der Erzieher die sicherste subjective Garantie für den Erfolg der Erziehung nicht sowohl durch seine methodischen Principien und Kenntnisse, als durch die Tüchtigkeit seiner gesamten Persönlichkeit und insbesondere durch seine Auctorität bietet. Vgl. außer den zum vorigen Absätze angeführten Schriften noch

Goldsch, Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen, 2. Aufl. Vorrede; Palmer, a. a. O. II. S. 52 ff., und Dahlmann, Politik S. 288 ff.

5) Endlich gehen falsche Richtungen aus der unrichtigen Auffassung des Zweckes der Erziehung hervor. Das letzte und höchste Ziel der Erziehung kann kein anderes sein, als das, welches der gesammten Menschheit vorgesteckt ist: es ist für den einzelnen Menschen durch den Begriff der Gottähnlichkeit, für die gesammte Menschheit durch den Begriff des Reiches Gottes bezeichnet. Beides läßt sich zusammenfassen in den Begriff vollständigster Verwirklichung des göttlichen Gesetzes. Wo nun an die Stelle dieses einen göttlichen und ewigen Zweckes einzelne endliche, menschliche Zwecke treten und die Richtung der erziehenden Thätigkeit bestimmen, da artet diese in Utilitarismus aus: an die Stelle des absolut Guten tritt das relativ Nützliche, an die Stelle pädagogischer Weisheit eine zweckmäßig abrichtende Klugheit, und statt daß für Erzieher und Zögling der kräftigste Antrieb in dem Bewußtsein liegen sollte, mit Gottes heiligem Willen in Uebereinstimmung und darum auch mit Gottes Beistande zu arbeiten, dem kein Ding unmöglich ist, wird das treibende Motiv ein eitles, eifersüchtiges, ehrgeiziges Trachten nach bestimmten äußeren Erfolgen: „Wo keine Götter sind, walten Gespenster.“ Der Utilitarismus hängt mit mehreren der bereits charakterisirten Verirrungen auf das genaueste zusammen. Nicht bloß der Materialismus kennt kein höheres Ziel, als sinnlichen Lebensgenuß, sondern auch der individualistischen Isolirung des Zöglings blieb der Sinn für die höheren Aufgaben der Menschheit verschlossen: ein Zustand, worin dem Einzelnen und der Gesamtheit eine behagliche Befriedigung ihrer sinnlichen Ansprüche an das Leben möglich sei, das war das Ideal dieser Pädagogik. Die Basedow'sche Schule war die Hauptvertreterin des pädagogischen Utilitarismus, und allerdings redete sie nicht allein von den Vortheilen, welche sie mit ihrer Erziehung dem einzelnen Zögling verschaffen wolle, sondern auch ein brauchbares Glied der Gesellschaft, ein „nützlicher Weltbürger“ sollte er werden. Aber der Gedanke der Aufopferung des Einzelnen um der Gesamtheit und um Gottes willen lag dieser Richtung fern; das Wort des Herrn: „Wer sein Leben erhalten will, der wird es verlieren; wer aber sein Leben verliert um meinetwillen, der wird es finden“ vermochte sie sich nicht anzueignen, und das andere Wort: „Was ihr wollt, daß euch die Leute thun, das thut ihr ihnen auch“ verstand sie nur in dem Sinne: damit euch Nutzen von andern zu Theil werde, müßt auch ihr euch ihnen nützlich machen; der Schwerpunkt der pädagogischen Tendenz lag immer in dem Streben des natürlichen Menschen nach sinnlichem Wohlbehagen. Auf die Frage der Utilitarier, ob denn nun die künftige Brauchbarkeit des Zöglings von der Erziehung völlig außer Betracht gelassen werden soll, antworten wir: keineswegs, und nur ein nicht minder verkehrter einseitiger Idealismus könnte dies behaupten. Es mag hin und wieder ein Vertreter der hauptsächlich durch classische Studien zu fördernden sogenannten formellen Geistesbildung diese so verstanden und betrieben haben, daß dadurch die Brauchbarkeit des Schülers für das wirkliche Leben gefährdet wurde. In der Natur der Sache aber liegt dies durchaus nicht. Vielmehr wird gerade die utilitaristische Tendenz nach praktischer Brauchbarkeit es nicht einmal zur wahren und gründlichen Brauchbarkeit bringen, weil sie in ihrer Richtung auf bestimmte thatsächliche Verhältnisse und bestimmte in ihnen zu erreichende Vortheile es unterläßt, dem Zögling die Willensrichtung und den Fonds mitzugeben, womit er unter allen Verhältnissen das wahrhaft Nützliche finden und fördern kann. Wer dagegen in der Erweckung eines kräftigen Strebens nach Verwirklichung des göttlichen Gesetzes die höchste Aufgabe der Erziehung erkennt und alles andere diesem Zwecke dienstbar macht, der weiß, wie auch das ein göttliches Gesetz ist, daß der Einzelne nicht sich selbst lebe, sondern auf das Ganze sich beziehe und als lebendiges Glied in dessen Dienst eintrete, und so wird sich auch in dieser Beziehung das Wort des Herrn bewähren, daß wer am ersten nach dem Reiche Gottes trachte, dem alles andere zufallen werde: der Erziehung, welche von dem Trachten nach dem Reiche Gottes als nach ihrem letzten und höchsten Zwecke durch

drungen ist, wird die wahre, vielseitigste und ausgiebigste praktische Brauchbarkeit ihrer Zöglinge von selbst zufallen.

Dies mag genügen zur Charakteristik und Classification der mannigfaltigen Pädagogismen. Träten ihre Merkmale immer mit der Bestimmtheit und Vollständigkeit hervor, in welcher wir sie darzustellen versucht haben, so hätte es mit ihnen keine große Gefahr, man würde sich vor ihnen zu hüten wissen; so aber schleichen sie sich in ihren minder deutlichen Regungen unvermerkt bei uns ein. Jean Paul hat in der *Levana* (§ 22) ein ergötzliches oder vielmehr beschämendes Verzeichniß der verschiedenartigen und zum Theil sich geradezu widersprechenden Maximen gegeben, welche die erziehende Thätigkeit „gewöhnlicher Eltern“ abwechselnd bestimmen: es wird bei näherer Betrachtung nicht schwer werden, sich zu überzeugen, daß selbst Pädagogen von Fach verschiedene und entgegengesetzte Pädagogismen mehr als billig in das Handwerk sich pfuschen lassen. Die schwächliche Pädagogik regt sich, wenn einem Kinde, damit es nur Ruhe halte, ein Spielzeug preisgegeben wird, das ihm besser verweigert würde, und im nächsten Augenblicke geht sie in Rigorismus über, wenn dem Kinde, weil es dem reizbaren Vater zu laut geworden ist, absolute Ruhe geboten wird. Der Intellectualismus macht sich breit, wenn man die Schüler nichts will lernen lassen, als was ihnen bis ins einzelnste hinein vollkommen verständlich ist, und ihnen z. B. das Vaterunser vorenthalten zu müssen glaubt, bis sie einen klaren Begriff von dem Reiche Gottes haben; dagegen schießt es nach Mechanismus aus, wenn Kinder, bevor sie nur lesen können, angehalten werden, den ganzen luther'schen Katechismus „herzubeten.“ Der Vater fördert den Individualismus, wenn er vor dem Kinde äußert: „Was kümmert mich das Urtheil anderer? Ich kümmere mich um sie nicht, mögen sie auch mich unbehelligt lassen“; aber socialistisch verfahren die Erzieher, welche ihren Verboten nicht andern Nachdruck zu geben verstehen, als mit dem üblichen: „Schäme dich! Was werden die Leute dazu sagen?“ Und selbst nach Materialismus schmeckt es, wenn der Erzieher bei sich selbst und bei den Zöglingen eine passive Nachgiebigkeit gegen eine kleine körperliche Verstimmung duldet, als ob der Geist von dem Körper absolut abhängig wäre und nicht auch seinerseits auf den Körper anregend und erfrischend einwirken und ihn erhalten und gewöhnen könnte, ein dienstwilliges Organ des Geistes zu sein. Es gilt, durch eine ebenso umfassende, als eindringende Kenntniß des Terrains, auf welchem man zu arbeiten, des Objectes, auf welches man einzuwirken, des Zieles, welches man zu verfolgen, des Weges, auf welchem man zu gehen, und der Mittel, welche man zu gebrauchen hat, die Pädagogismen des relativen Rechtes der Existenz zu berauben, indem man ihnen allen Anlaß entzieht, eine vernachlässigte Wahrheit durch einseitige und übertreibende Hervorhebung zur Unwahrheit zu verkehren.

G. Saur.

Erziehungsanstalten. In gewissem Sinne sind alle Schulen Erziehungsanstalten. Wehe der Schule, die es nicht ist! Wir fassen aber hier die Erziehungsanstalten als solche, die mit dem Schulunterrichte das Ganze der geistigen, sittlichen und leiblichen Pflege auch außerhalb desselben verbinden, und beschränken uns hier auf Privaterziehungsanstalten für Söhne der mittleren und höheren Stände. Von jeher haben sich die verschiedensten Strebungen auf dem Felde der Erziehung mittelst solcher Institute geltend zu machen und die Söhne der gebildeten Stände in die ihnen genehme Strömung hineinzulenken gesucht (man denke an die Philanthropine, an Schnepfenthal, Iferten, Hofwyl &c.). Eine nicht unbedeutende Anzahl dieser Söhne erhielt und erhält noch in solchen Anstalten die Grundlage ihrer Bildung. Die Frage nach dem Werthe derselben ist darum für den Culturpolitiker wie für den Pädagogen keine müßige. Wir vergegenwärtigen uns deshalb hier 1) die Berechtigung derselben und halten dann 2) die Schatten- und Lichtseiten gegen einander.

1) Privaterziehungsanstalten werden nicht selten zum Bedürfnis für die Eltern aus äußern und innern Gründen. In manchen Fällen wäre zwar durch öffentliche Schulen für einen entsprechenden Unterricht der Söhne gesorgt; aber es mangelt an der nöthigen erziehenden Aufsicht und Pflege des Hauses: Verwaisung, Zeitmangel des

vielbeschäftigten Vaters, Mangel an erziehendem Geschick der Eltern, Kränklichkeit, störende Einflüsse von Verwandten, sonstige Gebrechen und vielleicht Zerrüttungen des Familienlebens und Familiensinnes u., dadurch wird eine Verlegung des Sohnes aus dem Hause wünschenswerth, nothwendig. — Oder aber das Haus und seine erzieherische Thätigkeit wäre gesichert, allein es fehlt an einer passenden Schule (Landaufenthalt, Unvollständigkeit der Schule u.). Manchmal fehlt es an Schule und Haus zugleich, was da thun? — den Sohn an einem passenden Schulort in einer guten Familie, vielleicht der eines Lehrers, unterbringen? — das läge am nächsten; die Häuser der obersten Lehrer (Präceptoren) in den kleineren Städten Württembergs sind darauf eingerichtet und werden manchmal zu Erziehungshäusern für 10, 20 und noch mehr Knaben. In Gymnasialstädten aber ist das nicht so leicht und praktisch, als man glauben sollte. Es lassen sich da im ganzen wenige Lehrer — aus verschiedenen Gründen — auf die Annahme fremder Söhne ein. Von anderen dazu geeigneten Familien scheuen die meisten die das eigene Familienleben vielfach beschwerende Mühe und Verantwortlichkeit. Einen Hauslehrer zu halten, vermag nicht jeder Vater in solcher Lage, und vermöchte er es auch, wer stellt ihm gleich den rechten Mann? Auch Fälle, da man den geliebten Sohn aus der verpesteten Atmosphäre der großen Stadt in ein Asyl zu bergen wünscht, oder da ein Sorgensohn in Haus und Schule nicht mehr gut thun will und in ein passenderes Feld verpflanzt werden sollte, sind nichts unerhörtes. In solchen und ähnlichen Fällen wird eine Anstalt zum Bedürfnis, wo Schule und Haus unter Einem Dache verbunden wären. Ihnen kommt nun die Erziehungsanstalt entgegen, für manche eine Wohlthat, für manche eine wahre Rettungsanstalt. Sie bleibt ein Bedürfnis, selbst wenn Staat und Gemeinde alles mögliche für öffentlichen Unterricht thun. Geschieht aber dieses nicht, oder nicht genügend, dann tritt vollends die Privatthätigkeit mit Nothwendigkeit ein für das, was nun einmal sein muß; daher denn auch die Privatunterrichts- und Erziehungsanstalten ganz besonders häufig sind in Ländern, wo Staat oder Kirche die Sorge für die Bildung des jungen Nachwuchses noch nicht, oder wenigstens nicht genügend in den Kreis ihrer Pflichten und Sorgen aufgenommen haben, wie z. B. in England. Fast die Hälfte aller Engländer dürfte bisher ihre Erziehung in vom Staate unabhängigen Schulen und Anstalten empfangen haben. — Aber auch wo der Staat in ausgedehntem Maße für das Schulwesen sorgt, kann es sein, daß die Schulen den Ansichten und Wünschen einzelner Eltern nicht entsprechen. Der Arme muß die vorhandenen Schulen nehmen, wie sie sind; der Vermögliche kann sie nach seinem Wunsche wählen. Die Erziehungsanstalt giebt ihr Programm aus über Geist, Zweck und Ziel, Lehrplan, Erziehungsmittel u. Wenn nun Eltern ihre Kinder einer solchen Anstalt übergeben, die ihrem Geiste und ihren Wünschen für die Bildung der eigenen Söhne zusagt, so sind sie damit in vollem Rechte, legitimiren aber eben damit auch diejenigen, welche ihnen eine solche Bildung ihrer Söhne ermöglichen.

Aber auch abgesehen vom Bedürfnisse der Eltern liegen Gründe für die Berechtigung dieser Anstalten in ihrem Wesen selbst. Sie sind Bahnbrecher für neue Ideen auf dem pädagogischen Gebiete. Sie haben in ihrer Unabhängigkeit von dem schwerer beweglichen Mechanismus des städtischen oder staatlichen Gemeinwesens Freiheit, Beweglichkeit, Elasticität genug, um neue Gedanken an der ihnen übergebenen Jugend zu verwirklichen und zu erproben. Sie sind die leichten Truppen, die fliegenden Corps, die voranziehen, das Feld zu erkunden und so dem schwerer sich bewegenden Hauptheere den Weg bereiten, sich auch, falls das Vorrücken in dieser Richtung auf ernste Schwierigkeiten stößt, leichter wieder zurückziehen, als es dem Hauptheere möglich wäre. — Sie sind ein Stachel für die öffentlichen Schulen und ihre Behörden, bewahren jene vor Verkückerung oder Versumpfung, diese vor Sicherheit. — Sie sind eine Brücke für das dabei betheiligte Publicum der Eltern, der Jugend- und Vaterlandsfreunde, Einfluß auf Geist und Richtung des Unterrichts und der Schulerziehung zu üben und so an der Bildung des heranwachsenden Geschlechts

Theil zu nehmen. — Besonders gestatten sie eine umfassende und eingehende Bethätigung der Persönlichkeit. Was aus der Tiefe einer lebensvollen Persönlichkeit kommt, das wirkt auch wieder Person und Charakter bildend. So selbst in bloßen Schulen. Unter J. Sapidus hatte das Gymnasium zu Schlettstadt 900 Schüler. Württembergs Lateinschulen beweisen das im kleinen. Die Macht der Persönlichkeit wirkt wie ein Magnet. Sie muß noch wirksamer sein da, wo Schule und Haus vereinigt sind. Während in Haus und Familie oft der in der Schule gelegte Grund sittlichen Lebens durch laxen Grundsätze und böses Beispiel wieder umgerissen wird, wirkt in einer tüchtig geleiteten Anstalt alles vereint darauf hin, alle Seiten des Zöglings, Geist, Gemüth und Leib, im Auge zu behalten und so die Harmonie aller Kräfte anzubahnen, die das Ergebnis wahrer Bildung ist.

Treten, so gesehen, die Erziehungsanstalten als vollberechtigt ins Licht, so könnte man daran leicht wieder irre werden, wenn man die Bedenken vernimmt, die von verschiedenen zum Theil sehr achtbaren Seiten her (wir nennen z. B. A. H. Niemeyer, Grundr. § 511, und K. v. Raumer, Gesch. der Päd. III. S. 16 f.) vorgebracht werden. Hören wir und wägen wir sogleich die wichtigsten derselben.

2) Schatten- und Lichtseiten. Man nennt als Schattenseiten zunächst ihre äußere Unsicherheit, das Ephemere ihrer Existenz. Diese kann aber einerseits natürliche Folge ihres Principes sein. Wenn die pädagogisch-didaktische Idee, für welche eine Erziehungsanstalt eingetreten, sich geltend gemacht und das Bewährte und Ausführbare den Weg auch in die öffentlichen Schulen gefunden hat, wenn den Mängeln und Einseitigkeiten der öffentlichen Lehranstalten, gegen welche die Privatanstalt thatsächlich protestirte, abgeholfen ist, so hat diese ihre Aufgabe in der Hauptsache gelöst; sie stirbt ab. Aber war denn in diesem Falle das Ziel einer solchen Anstalt ein anderes, als — sich entbehrlich zu machen? Ihr Tod ist ihr Triumph, ihre Auflösung ihre Verklärung. Wer so stirbt, der stirbt wohl! Stetten im Remsthal z. B., das im Jahr 1831 namentlich im Sinne Klumppps (Die gelehrten Schulen nach den Grundr. des wahren Humanismus Stuttg. 1829) für den Realismus dem einseitig humanistischen Princip gegenüber in die Schranken trat, löste sich nach 22jähriger Arbeit auf, als die wesentlichen Elemente des Realismus in die öffentlichen Gelehrtenschulen Württembergs, in den Lehrplan der Gymnasien aufgenommen und vielfach Realschulen den Lateinschulen Württembergs an die Seite getreten waren.

Jene Unsicherheit ist aber auch Folge ihres privaten Charakters; auch wenn sie ihre Aufgabe noch weit nicht gelöst haben, sagt man, hängt das Schwert immer über ihrem Haupte. Jedes Wanken des Vertrauens von Seiten des Publicums, jede Aenderung in der Person des Gründers oder Leiters kann für ihre Existenz kritisch werden. Ist wahr. Aber diese Abhängigkeit vom Vertrauen des Publicums ist auch ein Sporn, durch tüchtige Leistungen diese Lebensbedingung sich zu wahren, während die öffentliche Schule im Bewußtsein ihrer gesicherten Existenz dieses zwar nicht ideale, aber — wie die Menschen sind — doch nicht unkräftige Mittel, wacker zu bleiben, entbehrt. Und was den Wechsel der leitenden Person betrifft, so steht und fällt allerdings gar manche Anstalt mit dem Mann, der so zu sagen ihre Seele gewesen. Aber was ist's drum, ob auch die Anstalt sammt dem Mann stirbt? Hat sie wahres Leben in sich gehabt, so ist das nicht verloren. Epaminondas sprach sein „satis vixi!“ — und doch lebt er. Hatte sie kein wahres Leben in sich, dann sterbe, was sterben soll; besser Tod als Scheinleben. — Auch öffentliche Anstalten sind übrigens nicht unempfindlich für solche Wechselfälle; nur haben sie allerdings in ihrer Stellung das Privilegium, daß je und je auch unter einem sterbenden Kaiser das Pferd, wie einst Rudolphs auf dem Wege nach Speyer, fortgeht.

Bedenklicher wäre die Sache, wenn in der Stellung des Directors selbst ein innerer Widerspruch läge, wie behauptet wird. Der Director soll, sagt man, Hausvater, Schulrector und Lehrer zugleich sein, aber von diesen Aemtern tritt eines dem andern nicht selten in den Weg. Zudem läuft es nach Raumer (III.

16) mit seiner Meinung, Hausvater zu sein, vielfach auf eine Selbsttäuschung hinaus. Er soll Hausvater sein und er muß seine Kinder als Masse behandeln; „welcher Vater behandelt aber seine Kinder als Eine Masse?“ und dem Rector wird von allen Seiten dreinregiert, von Lehrern, Eltern, Zöglingen u. — Je nun, die Vereinigung hat ihre Schwierigkeiten, wie jedes Scepters Führung; aber wo der Mann mit dem Scepter glaubt und versteht, was Matth. 20, 25—28 geschrieben steht, da hat es doch mit der Collision der beiden Scepter keine so große Gefahr. Und was das Massenregiment betrifft, so behandelt freilich kein Vater seine Kinder als Masse, — weil sie das nicht sind. Könnten sie das sein, wären sie das, er würde und müßte es thun, so gewiß als ein Anstaltsdirector es thut (*cum grano salis* natürlich!), und dann sicherlich nicht zum Schaden derselben. Man darf eine Familie nicht als Masse und eine Masse nicht als Familie behandeln. Jedem das Seine. Der Richter Abdon (Richt. 12, 13. 14) hatte 40 Söhne und 30 Nissen, die auf 70 Eselsfüßen ritten; da wird es auch in der Familie nicht ohne einiges Massenregiment abgegangen sein. Schreiber dieses kennt das Kreuz, zu dem jene beiden Scepter sich oft gestalten; aber Kreuz ist (nach Hamann) auch ein Stern, nur ohne Strahlen, und leuchtet doch manchem zum Leben. Wohl ist ein Institutsdirector ein „Tag und Nacht geplagter Mann“; aber „*Ubi onus ibi sonus*,“ steht an einer Nürnberger Uhr.

„Aber die Lehrer, die Gehülfen im Erziehamente! Sind sie nicht in Erziehungsanstalten meist junge Männer? Kann bei ihrem Mangel an Erfahrung, wie er häufig ist, kann bei ihrem häufigen Wechsel etwas gediegenes herauskommen?“ — Es ist wahr, sie sind meist junge Männer, die häufig in der Anstalt erst ihre Lehr- und Erziehungsschule machen, und das Verlangen nach festem Amt und eigenem Heerde ruft sie häufig nach wenigen Jahren wieder ab. Aber gegenüber dem Mangel an Erfahrung, Uebung und Reife steht bei ihnen die frische Liebe zu dem in der Regel doch freiwillig gewählten Berufe, der noch ungebeugte Muth, und wenn nur das conservative Element außer durch den Director auch durch einige ständigere Lehrer, durch regelmäßige öftere Conferenzen des Lehrercollegiums u. vertreten, und so eine feste Tradition gewahrt ist, so dürfte es für einen fähigen und willigen jungen Mann von wissenschaftlicher Bildung nicht so schwer sein, in kurzer Zeit sich zurecht zu finden. Die Arbeit in und außer den Lehrstunden ist freilich für den gewissenhaften Lehrer keine geringe; aber dafür bieten auch einige an einer guten Erziehungsanstalt verlebte Jahre eine Gelegenheit zu Lebenserfahrungen und eine Uebung in Kräften und Tugenden, die für den praktischen Beruf der späteren Zeit leicht mehr austragen dürften, als ein ruhiges Sitzen auf der Studirstube, und es dürfte das kein geringer nebenbeiläufiger Dienst sein, den die Privaterziehungsanstalten mittelbar der Kirche und Schule leisten, daß sie so Uebungsstätten und Seminare für künftige Prediger, Seelsorger und öffentliche Lehrer werden. — Was aber den viel berufenen häufigen Wechsel der Lehrer betrifft, so ist dieser bei einer soliden Anstalt nicht einmal so häufig, als man meint. Er ist aber überhaupt an sich kein so großes Uebel, als gewöhnlich angenommen wird, wenigstens kein größeres als deren Unveränderlichkeit. Manchem Schüler wäre durch einen Lehrerwechsel geholfen gewesen, während er bei dem ungeliebten, ungeachteten, ihm irgendwie widrig gewordenen Lehrer, dergleichen in Privatinstituten leichter zu entfernen sind, als an öffentlichen Schulen, erstarrte und verkam. Es ist an sich nicht hinderlich, sondern eher förderlich für die Bildung von Geist und Charakter der männlichen Jugend, daß sie mehrseitig angesprochen werde und daß mancherlei Gaben auf sie wirken. Zudem beruht die Meinung, daß die Privatinstitute in dieser Beziehung den öffentlichen Anstalten gegenüber so gar sehr im Schatten stünden, auf einer optischen Täuschung. Die Lehrer an einer öffentlichen Schule sind stationär; aber die Schüler wechseln die Classen und wandeln, wie das freilich auch in der Privatanstalt vorkommt, von einem Lehrer zum andern. Man nehme nun die Sache ptolemäisch oder kopernikanisch, es geht ohne Lehrer-, resp. Schülerwechsel nicht ab. Der Schüler eines vollständigen württemberg. Gymnasiums genießt, wenns gut geht, in 10 Jahren den Unterricht von 10 Hauptlehrern, die Neben-

Lehrer ungerechnet, wo nicht die Band I. S. 911 Anm. angedeutete Einrichtung getroffen ist; in der Anstalt Stetten konnte, da die untersten und obersten Classen wegen geringerer Schülerzahl in Abtheilungen mit mehreren Jahreskursen — und nicht zu ihrem Schaden — zusammengezogen waren, ein Zögling vom 8. bis 18. Lebensjahre mit 6 Hauptlehrern durchkommen.

Auch auf die enge Verbindung weist man hin, in der die Lehrer einer Erziehungsanstalt mit den Zöglingen stehen, und die dem scharfen jungen Auge die Ausspähung ihrer Schwächen leichter ermögliche. — Auch das ist richtig; aber es bedarf für dieses Auge nicht einmal einer so engen Verbindung, wie manche Erfahrung aus öffentlichen Schulen sattem beweist. Andererseits hat es mit der Erlauschung von Schwächen am Lehrer und Erzieher keine große Gefahr, wenn nur der Kern desselben ein gebiegener und wahrhaft achtungswerther ist. Die Jugend hat bei all ihrem feinen Organ für die Schwächen ihrer Vorgesetzten doch auch ein feines Sensorium für wahre Liebe zu ihr. Ein persönlich tüchtiger Charakter wird in demselben Maße tiefer, ziehender, nachhaltiger auf seine Zöglinge wirken, als sie ihm auch äußerlich näher stehen und so Zeugen auch seines Lebens außer der Schule sein können. So hat man schon Sinn für äußere Ordnung, für das ästhetische Schöne, für Natur, für fleißige Zeitbenützung, Strenge gegen sich selbst u. vom erziehenden Lehrer ohne viel Worte bloß durch Anschauung seines Privatlebens auf die ihm näher verbundenen Knaben oder Jünglinge übergehen sehen. Vater und Mutter haben oft auch ihre Schwächen, ihre Kinder sind dafür nicht blind, und doch wird wahre Liebe und Achtung dadurch nicht gehindert.

Man weist aber, um verschiedene minder gewichtige Einwürfe zu übergehen, auch auf das Personal der Zöglinge hin, auf das Zufällige und Künstliche einer so großen Anstaltsfamilie, die nach jeder Seite hin im Gegensatz zu einer gottgeordneten, naturwüchsigen Familie stehe. Der Hausvater, sagt man, und die Hausmutter sind den Anstaltskindern von Haus aus fremd, und diese sich selbst untereinander. Sie kommen aus verschiedenen Kreisen des bürgerlichen Lebens und sind aus eben so verschiedenen geistigen und sittlichen Atmosphären heraus zusammengewürfelt, dazu in einer Anzahl, welche eine gewisse kasernenartige Vertheilung und Ordnung nöthig macht. Ueberdies entbehrt diese große Kinderschaar im Erziehungs Hause absichtlich auch der Mischung der Geschlechter, welche in der natürlichen Familie bei Brüdern und Schwestern so wohlthätig, bald mildernd bald härtend, wirkt. Die Künstlichkeit steht dieser Anstaltsfamilie allenthalben angeschrieben! — Daß die natürliche, gottgeordnete Familie an sich mit ihrem gleichmäßig fortwirkenden Einfluß auf die Kinder entschieden den Vorzug verdiene, bedarf keines Beweises. Allein ein Lebensverhältnis ist darum noch nicht verwerflich, daß es nicht ein natürlich gewachsenes, sondern ein künstliches ist. Eine wohlgeordnete Erziehungsanstalt wird sich der Familie möglichst annähern, sie wird ihre Zöglinge nach Alter, nach geistigen und sittlichen Bedürfnissen abtheilen und gliedern, sie wird aus dem Haufen leichter überseh- und leitbare Häuflein machen; will sie aber dem Kinde die Familie wirklich ersetzen, so wird sie immer zu kurz kommen. Begiebt sie sich des Anspruchs, sein zu wollen, was sie nun einmal ihrer Natur nach nicht ist, will sie nichts anderes sein, als sie sein kann, eine künstliche d. h. dennoch eine nach den Grundsätzen wahrer Jugendbildung geordnete und möglichst zweckgemäß bemessene menschliche Veranstaltung, wie sie ja jede Schule in ihrer Art auch ist, so hat sie dazu nicht nur ein Recht, sondern ihrerseits sogar Vortheile in der Hand, welche die natürliche Familie mehr oder weniger entbehrt. In dieser sind die Kinder im Grunde Nebenpersonen; sie müssen vieles sehen, hören, sich in vieles schicken, was für sie eigentlich nicht paßt, manchmal offenbar nachtheilig wirkt. In der Anstalt sind die Kinder die Hauptpersonen, um deren willen das Haus und alles in demselben vorhanden ist. So wird denn auch alles, Arbeit und Spiel, Geistiges und Leibliches, die ganze Tages- und Nachtordnung u. auf sie berechnet sein. Dessenungeachtet forsche man nicht, daß es dadurch den Anstaltskindern zu gut werde und daß ihnen das Salz der Selbstverleug-

nung, der Demüthigung und Unterordnung unter ein höheres Ganzes, wie das Heimathaus es bietet, fehle. Für dieses Salz ist eben durch die Künstlichkeit des ganzen Anstaltsorganismus wieder reichlich gesorgt. Da muß alles nach der Uhr, in fester Ordnung, so zu sagen, nach dem Takt geschehen, was sich im Heimathause mehr im recitativischen Tempo treiben läßt. Für Söhne, für künftige Männer bietet solch ein Anstaltsleben eine Gelegenheit zur Uebung von sehr werthvollen Eigenschaften: Ordnung, Pünctlichkeit, Gehorsam, Unterordnung unter das Gesetz, Verleugnung von Bequemlichkeiten um höherer Rücksichten willen, körperliche Abhärtung u. Werden aber nicht die Gemüther der Knaben und Jünglinge durch die Entfernung aus ihrem Heimathause den zarteren Empfindungen der Eltern- und Geschwisterliebe entfremdet? — Nichts weniger als das. Der Knabe schon, so gerne er bei Eltern und Geschwistern sein mag, hat doch einen merkwürdigen Trieb aus dem Elternhause hinaus. Wo ist ein gesunder, echter Knabe, der sich nicht, wenn auch mit Zittern, freute auf die Zeit, wo er das warme Nest des Vaterhauses verlassen soll? Es treibt ihn hinaus in das unbekannte Leben; aber er blickt nun von draußen nur mit um so größerer Innigkeit nach dem Kreise des lieben Heimathauses zurück. Am Entbehren desselben erkennt er erst seinen Werth, und nun ohne die mannigfachen liebenden Handreichungen von Eltern und Verwandten wird er erst recht erkenntlich für sie werden. Wie freut ihn jeder Brief aus der Heimat, jeder Besuch von da! Wie zählt er die Wochen, die Tage und Stunden, bis er seine Lieben wieder sehen darf! Wer je so ein Anstaltsvöcklein hat sich in die Vacanz rüsten und in sie hat ausziehen sehen, der lacht der Sorge, die Anstalt mache kalt für die Heimat. Und trotz dem jubelnden Auszuge nach der lieben Heimat hat Schreiber dieses seine Zöglinge in der Regel nach einigen Wochen immer wieder fröhlich in ihre Anstalt zurückkehren sehen.

Bedenklicher als alle diese genannten Bedenken dürfte die ökonomische Abhängigkeit der meisten Privaterziehungsanstalten sein; denn sie kann allerlei wesentliche Uebelstände herbeiführen. Frequenz der Zöglinge bedingt den ökonomischen Wohlstand der Anstalt und mittelbar auch die Tüchtigkeit ihrer Leistungen; und doch tritt eine zu große Zahl der Zöglinge der gehörigen pädagogischen Berücksichtigung der Einzelnen wieder in den Weg. Gunst des Publicums aber, Zufriedenheit der Eltern und Zöglinge wirken auf die Frequenz, und daraus ergeben sich oft sehr veruchliche Collisionen in Beziehung auf den Lehrplan, auf Aufnahme, Behandlung oder Entlassung der Zöglinge u. Ein festes Widerstreben gegen windige Forderungen des Zeitgeistes oder unpädagogische Zumuthungen der Eltern, ein energisches Eingreifen gegen eingerissene Uebelstände u. hat schon manche Anstalt mit Entvölkerung bedroht. Das ökonomische Interesse, zunächst nur als Interesse der Selbsterhaltung genommen, drängt leicht über manche Skrupel bei Aufnahme wenig begabter oder ungenügend vorbereiteter Knaben und Jünglinge hinüber, die dann den anderen zu Hemmschuhen werden. An verzogenen Jungen, an denen die Zucht des Vaters und der öffentlichen Schule erlegen, soll das Institut ein Meisterstück machen; je und je sind es gar sittlich angefressene Individuen, deren Einfluß bei dem engeren Zusammensein mit anderen Zöglingen um so nachtheiliger zu wirken vermag u. dgl. — Das sind keine eingebildeten Gefahren. Sie sind nicht leicht zu nehmen: aber manche lassen sich mit der rechten Weisheit von oben beseitigen oder wenigstens vermindern. Ist der Director, er sei nun selbst Eigenthümer der Anstalt oder Bevollmächtigter, sich seiner Pflichten vor Gott und Menschen bewußt, weiß er sich als Diener des Herrn an der ihm vertrauten Jugend, so wird ihm auch zur rechten Zeit immer die nöthige Weisheit werden, an den Klippen vorbeizukommen. Die größere Freiheit und Elasticität der Privatanstalt macht die Aufnahme und zweckmäßige Einreihung auch Schwacher und Versäumter ohne wesentliche Beeinträchtigung der übrigen Zöglinge viel leichter als bei öffentlichen Anstalten mit ihrer starren Form. Bei manchen desperaten Individuen hat nur der rechte Mann, die rechte feste Zucht und Ordnung gefehlt. In einer wohl-, namentlich christlich geordneten Anstalt giebt sich manches von selbst, was keine Desperationscur im elterlichen Hause

zu erzwingen vermochte. Schreiber dieses könnte mehr als ein Beispiel dafür anführen. Selbst sittlich ungeordnete Zöglinge sind nicht ohne weiteres als Schaden für ein Erziehungshaus anzusehen; sie helfen mit erziehen; sie wecken bei anderen Wachsamkeit, brüderliche Theilnahme, Fürbitte u., üben in Geduld, tragender Liebe, dienen zu warnendem Beispiel. Auch den mit Recht gefürchteten „heimlichen Sünden“ leisten Erziehungsanstalten nicht nothwendig mehr Vorschub als öffentliche Schule oder Familie; im Gegentheil dürfte die Anstalt bei gehöriger Aufmerksamkeit, bei passender Warnung, vorsichtig genug, um nicht zu reizen, deutlich genug, um nicht missverstanden zu werden, und bei väterlich seelsorgender Berathung der Unreinen in der That mehr Garantien für Bewahrung oder Heilung bieten, als öffentliche Schulen, deren Lehrer nicht immer den erzieherischen Blick für diesen Feind haben, oder das elterliche Haus, das ihn manchmal gar nicht kennt. Schon das seltene Alleinsein der Einzelnen wirkt vielfach bewahrend. Auch der erfahrene Niemeier sagt in dieser Beziehung: „die meisten kommen verdorben auf die Schulen, so oft sie auch die Eltern für unverdorben ausgeben. Doch kann man ihnen auf guten Erziehungsanstalten besser beikommen und sie schärfer beobachten als bei der häuslichen Erziehung.“ — Wo aber ein schonungsloses: Haue ihn ab! hingehört, da wird der gewissenhafte Mann nicht rechnen.

Was in dem Obigen zu Gunsten der Erziehungsanstalten gesagt worden ist, ruht freilich alles auf der Voraussetzung, daß es den unternehmenden Personen wahrhaftig um eine Idee, um das Wohl der zu bildenden Jugend zu thun sei und daß der mit der Ausführung dieser Idee betraute Mann (Director) für seine hohe Aufgabe innerlich und äußerlich, nach Geist und Herz, nach Seel und Leib begabt und berufen sei. Der Unberufene, der nicht im Namen Gottes sich gesetzt wüßte, bleibe davon! Eine Erziehungsanstalt ist eine Sache von großer Verantwortlichkeit. Ein Fabrikgeschäft von 100,000 Gulden Werth ist dagegen eine Kleinigkeit. Würde sie aber gar selbst wie ein Fabrikgeschäft getrieben, wie eine Speculation, da man in Erziehung „macht,“ so wäre sie schon gerichtet. — Fügen wir zu der nothwendigen Bedingung eines in jeder Beziehung tüchtigen Directors, der auch tüchtige Gehilfen zu gewinnen, zu bilden und zu benützen weiß, noch die billigen Bedingungen einer günstigen Lage, wo möglich nicht in einer Stadt, einer passenden, die zweckmäßige Gliederung der Zöglinge ermöglichenden Localität und, wo möglich, eines soliden ökonomischen Hintergrundes, der ein genügendes Gegengewicht gegen etwa vorübergehende finanzielle Schwankungen böte, so dürfte das genügen, den Privaterziehungsanstalten ihren Platz neben den öffentlichen Schul- und Erziehungsanstalten zu sichern. Beide haben ihre eigenthümlichen Vortheile und Mängel. Ein für die Bedürfnisse unserer Zeit wohlbemessener Schulorganismus wird auch für die Privaterziehungsanstalten Raum haben. — Der Staat stelle an die Zöglinge derselben in Prüfungsfällen die gleichen Forderungen, wie an die Zöglinge der öffentlichen Anstalten. Die Maturität betreffend müssen sie und — die Erfahrung beweist es — können sie mit den öffentlichen Schulen gleichen Schritt halten; was sie neben diesem noch besonders haben an geistiger, gemüthlicher, leiblicher Bildung und Gewöhnung, ist ihr Guthaben. Der Staat handhabe auch über sie sein Aufsichtsrecht, ne quid detrimenti capiat respublica; im übrigen: Videant parentes! — Er lasse ihnen ihr Lebenselement: ihre Unabhängigkeit, lege ihnen keine Schwierigkeiten in den Weg, sondern reiche eher fördernd die Hand. Sie haben den öffentlichen Schulen schon wichtige Dienste gethan, viele treue Eltern zum Danke verpflichtet, dem Vaterlande manchen tüchtigen Mann geliefert, sich bei vielen ihrer Zöglinge ein unvergängliches Denkmal liebender Erinnerung gesetzt, und werden das auch ferner um so sicherer thun, je mehr ihre gesammte Thätigkeit in dem Grunde christlicher Wahrheit und Liebe wurzelt. *)

B. Strebel.

*) Der obige Artikel legt in die beiden Wagschalen (Institut — Familie und öffentliche Schule) nicht durchaus gleiche Gewichte, in der Hinsicht mit Recht, als er die Berechtigung der Privaterziehungsanstalten vorzugsweise auf die nicht immer normale Beschaffenheit der Familie und der öffentlichen Schule gründet. Vgl. den Art. Instituts- und Familienerziehung. D. Red.

Erziehungskunst*). Jede Kunst stellt sich die Aufgabe, den ihr gegebenen Stoff nach dem ihr vorschwebenden Ideal zu formen und so die unmittelbare rohe Natürlichkeit zu Gestalt und Bildung zu erheben. Je edler der Stoff, eine desto sinnreichere Behandlung erfordert er, das an sich Spröde aber und Widerstrebende, was ihm innewohnt, verlangt unverdrossene Arbeit und Vorsicht, welche die Natur bändiget, ohne sie zu verwirren oder zu zerstören.

Zu jeder Kunst gehört zum wenigsten Talent, ihre höchste Blüte verdankt sie dem Genie, aber immer nur ist es bewußtes Studium und ein beharrlicher Fleiß, wodurch die Anlagen zur Kunst die Fähigkeit des Schaffens erwerben. Die Kunst bildet sich durch Künstler, und es sind die Meister, von welchen die Jünger zu lernen haben.

Was übrigens die eigentlichen Künstler thun, das üben in ihrer Art auch die Handwerker, die Dilettanten, die Autodidakten und die Pfücher. Mit Bleistift oder Pinsel hantiren, schnitzeln, meißeln, klimpern, pfeifen u. dergl., ist alles Anstreifen an die Kunst, wenngleich oft eine Mishandlung derselben. Ähnlich geschieht es mit dem Erziehen, der schwersten unter allen Künsten, wobei ja nach der Erfahrung das meiste nach handwerksmäßiger Ueberlieferung, nach Schlendrian, aus augenblicklichen Einfällen, eigensinnigen Fündlein u. dergl. vor sich geht und häufig auch die zarter besaiteten Seelen ärger mitgenommen werden als das Instrument, an welchem der Dilettant seine Kraft walten läßt. Schwerlich ist irgend eine Kunst so reich an Künsteleien als die Erziehungskunst, und diese ist es auch, welche beim Betreten neuer Wege sich am lauteften des nunmehr entdeckten besten und einzig richtigen Weges zu rühmen pflegt.

Wir nannten sie die schwerste aller Künste. Ja, wenn es sich dabei bloß von einem äußerlichen Polieren des Menschen handelte, oder wenn es sich davon handeln dürfte, in einer lebendigen Seele die Natur auszulöschen und ihr statt dessen ein System von Gedanken und Trieben einzusetzen, welche sofort die widerstandslose Herrschaft übernehmen, so daß der Mensch nicht mehr zu fragen, noch zu rathen, noch sich zu entschließen hätte, so wäre mit jener Bezeichnung zu viel gesagt. Aber der Mensch ist weder Holz noch Stein, noch ein Instrument, das von fremder Hand gespielt, eine Uhr, die von andern aufgezogen und regulirt werden muß, sondern seine Formung hat den Zweck, sein Selbst mit lebendigen Motiven zu erfüllen, durch welche er mit eigener Anstrengung das dem Ideale Widerstrebende niederkämpft, seine Natur zu reinigen und seiner sittlichen Aufgabe zu entsprechen sich bemüht. Während der Bildhauer den todten Marmor so zu meißeln versteht, daß das Menschenbild, welches er dargestellt, zu athmen scheint, ist es die Aufgabe des Erziehers, einem wirklich athmenden Menschen, einem von innen heraus lebenden zu seinem vollen Dasein zu verhelfen. Diese Aufgabe nun erfordert eben so viel Bescheidenheit als Entschiedenheit — letztere zur Ueberwindung des Ungehörigen, erstere zum Geltenlassen des Eigenthümlichen, das ein Recht hat zu sein und zu werden. Unbescheiden spricht der pädagogische Klügling: überlasset die Menschen mir, ich richte euch alle zu nach sicherer Methode; — als wäre das Volk ein knechtbarer Teig, während doch das, womit es die Erziehung zu thun hat, vielmehr ein aus immer neuen Quellen in mannigfaltigster Mischung emportauchendes Leben ist.

Das Erziehungsideal bleibt uns immer dasselbe — Bild Gottes im Menschen nach christlicher Lehre; aber wie unter den verschiedensten natürlichen, socialen und speciellen Bedingungen dieses Ideal dem Einzelnen nahe gebracht wird, das ist immer von neuem die Frage. Man hat daran zu studiren, man hat dafür von Meistern zu lernen, man wird aber auch in manchen Fällen ohne dasjenige, was zu des Künstlers Ausstattung gehört, nämlich ohne Tact und ohne Divination, nicht auskommen. Letzteres besonders nicht bei schwereren Fällen, denn in diesen hat sich die Kunst namentlich zu bewähren; wir möchten sie die pädagogisch-orthopädischen nennen, und erinnern dabei an den schwäbischen Flattich — dieses Muster von Erziehungs-Bescheidenheit und Entschiedenheit, dem in seinem schlichten Glauben, seinem gesunden Blick und seiner unendlichen Geduld

*) Vergleiche die vorausgehenden Artikel über Erziehung, Bildung und ähnliche.

selbst verzweifelte Fälle zu heilen gelungen sind. Der war, und ohne viel Mühhens, ein Künstler in der Erziehung. Worin auch unterscheidet sich die Erziehungskunst von der Erziehungslehre und Wissenschaft, wenn nicht dadurch, daß sie zum Wissen das Können hinzufügt, ein Können, welches wie bei jeglicher Kunst seine beste Kraft aus dem Genius wie aus der liebenden Hingabe an die Sache — das heißt hier: an die Menschen — schöpft.

A. Hauber.

Erziehungsperioden, s. Altersstufen.

Erziehungspflicht und =recht. Unter Voraussetzung der ethischen Thatsache, daß jede Pflicht zum Rechte wird, und die Ausübung jedes Rechtes sich zur Pflicht gestaltet, kann doch von Erziehungspflicht und =recht in einem zwiefachen Sinne geredet werden, insofern dabei entweder an den Anspruch der Unmündigen, erzogen zu werden, und an die Pflicht derselben, sich erziehen zu lassen, oder an die Berechtigung der Mündigen, auf jene erziehend einzuwirken, und an ihre Pflicht, dieses auch wirklich und in der rechten Weise zu thun, gedacht wird. Eben weil die Mündigen die Pflicht haben, die Erziehung der Unmündigen zu leiten, haben diese das Recht, erzogen zu werden, und eben dem Rechte der Mündigen, das heranwachsende Geschlecht zur Bildung des erwachsenen herauszuziehen, entspricht die Pflicht der Jugend, diesen Einwirkungen mit Empfänglichkeit entgegen zu kommen.

Der Grund dieser gegenseitigen Pflichten und Rechte liegt in der sittlichen Nothwendigkeit der Erziehung und diese selbst ruht auf dem Verhältnis des Individuums zur Menschheit. Wie verschiedenartig auch der Zweck der Erziehung und das Wesen der menschlichen Bildung aufgefaßt worden ist, immer hat man erkannt, daß das Individuum seine Bestimmung nur als Glied des Ganzen erreichen könne. Darum haben alle sittlichen Organismen, die Familie, die Gemeinde, der Staat, die Kirche, ja die ganze Menschheit an der Erziehung des Individuums ein Interesse; darum hat auch überall, wo sich das Zusammenleben der Menschen über den bloß natürlichen Zustand zum sittlichen erhoben hat, auch die Gesetzgebung der Staaten, das Recht der Jugend auf Erziehung und die sittliche Nothwendigkeit dieser für das Bestehen und die Förderung des Staatslebens selbst anerkennend, für die Erziehung der Jugend Sorge getragen, freilich in verschiedener Weise je nach dem Standpunkte der sittlichen Entwicklung. Denn die Aufgabe des Einzelnen kann nur verstanden werden aus der Aufgabe der Menschheit überhaupt, und das Individuum soll eben in sich das Ideal der Menschheit darstellen. Auch das engere Zusammenleben im Staate und die daraus erwachsene höhere Civilisation vermochte an sich noch nicht, wie Schwarz (Lehrb. der Erz. und des Unterr. I. 13) annimmt, die Nothwendigkeit der Erziehung in ihrer ganzen Tiefe zur Erkenntnis zu bringen. Erst in dem Christenthume fand das Recht der Persönlichkeit seine volle Anerkennung und es fand sie darum, weil das Christenthum die allgemeine Erlösungsbedürftigkeit und Erlösungsfähigkeit aller Menschen aussprach und die „pädagogische Aufgabe, im Dienste des göttlichen Gesetzes die individuelle Eigenthümlichkeit zur reichsten und kräftigsten Entwicklung zu führen, zuerst in ihrem ganzen Umfange erkannte und auf die ganze Menschheit bezog.“ (G. Baur, Erziehungslehre § 6 Anmerk. und S. 45). Die Einwürfe gegen die Nothwendigkeit der Erziehung, welche davon ausgehen, daß durch eine absichtliche Einwirkung auf Unmündige die persönliche Freiheit verletzt werde, oder davon, daß eine Nöthigung zu sittlichen Entscheidungen erst dann einen Werth haben könne, wenn das moralische Urtheil über die Bedeutung dieser Entscheidungen vorhanden sei, treffen die Sache nicht, weil auf der einen Seite jede vernünftige Erziehung den Menschen gerade zur wahren Freiheit, die der Einzelne aus sich selbst gar nicht erlangen könnte, führen will, aber auf der andern Seite das sittliche Urtheil, wo es vorhanden ist, schon eine sittliche Bildung und also Erziehung voraussetzt. Ausführlich ist auf die Widerlegung dieser Einwürfe eingegangen Gräfe in seiner „Allg. Pädagogik“ S. 405 f. (vgl. d. Art. Erziehung). Die Nothwendigkeit der Erziehung, der leiblichen, intellectuellen und moralischen, ist aber auch schon in der natürlichen Entwicklung des Kindes gesetzt, denn kein anderes

Wesen der Erde tritt in so absoluter Hilfslosigkeit ins Leben, ist an die körperliche und geistige Pflege der Erwachsenen so sehr gewiesen und erlangt seine Selbstständigkeit so spät als der Mensch. Diesen äußern Forderungen der Natur entspricht, wie Hegel bemerkt, das in den Kindern lebende Gefühl, in welchem sich die Nothwendigkeit der Erziehung ihnen selbst ankündigt, das Gefühl, so, wie sie sind, unbefriedigt zu sein, der Trieb, der Welt der Erwachsenen, die sie als ein Höheres ahnen, anzugehören, der Wunsch, groß zu werden. Auf dem Grunde dieses Gefühles ruhet die Erziehungsfähigkeit des Menschen, die ein Vorzug der Menschheit ist, auf ihr das Recht des Kindes, erzogen zu werden, und die Pflicht, sich den Einwirkungen der Erziehenden zu eröffnen, der Gehorsam.

Wenn wir bei den Ausdrücken Erziehungspflicht und -recht nach dem üblichen Sprachgebrauche zunächst an das Recht und die Pflicht der Mündigen, die Erziehung der Unmündigen zu leiten, denken, so hat dies seinen Grund darin, daß der ganze Inhalt dieses Rechtes und dieser Pflicht nur in mündigen Personen gedankemäßig entwickelt ist, während er sich in dem Kinde noch auf bloß instinctive und gefühlsmäßige Weise ankündigt. An sich ist der Inhalt des Rechtes und der Pflicht auf beiden Seiten natürlich derselbe. In dem Rechte der Mündigen auf die Erziehung der Unmündigen giebt es der natürlichen und sittlichen Lebensordnung gemäß eine organische Gliederung. Die ersten Träger dieses Rechtes und die nächsten Schuldner dieser Pflicht sind die Eltern. Sie sind lange Zeit hindurch die einzigen, und während der ganzen Periode der Erziehung die wichtigsten Erzieher des Kindes, deren Einfluß nach allen Seiten der Erziehung gleich mächtig ist (vgl. die Art. Erzieher, Familie). Durch sie zunächst wirken die allgemeineren sittlichen Organismen auf das Kind, und nur da, wo die Eltern entweder ihre Pflicht offenkundig versäumen oder nicht im Stande sind, sie auf ausreichende Weise zu erfüllen, treten Staat und Kirche mit ihrem Rechte an dem Kinde, durch besondere Organe auf dasselbe einwirkend, ein. Wenigstens sollte es so sein. Aber es ist klar, daß zwischen dem, was der Buchstabe des Gesetzes in dieser Beziehung von den Eltern fordert, und zwischen der Idee dieses Rechtes und dieser Pflicht noch ein weiter, für schlaue und indifferente Naturen sehr willkommener Spielraum besteht. Wie Schreiber (*Kallipädie* S. 28 f.) richtig bemerkt, schieben viele Eltern fast die ganze Last und Verantwortlichkeit der Erziehung auf die Lehrer, entfernen die Kinder frühzeitig aus dem elterlichen Hause, um sie Pensionaten und Erziehungsanstalten vollständig zu übergeben, und beruhigen ihr Gewissen damit, daß sie „keine Kosten scheuen.“ Immer ist es als ein großes Unglück anzusehen, wenn einem Kinde das elterliche Haus frühe verschlossen wird. Die Sittlichkeit muß auf unmittelbare Weise als Empfindung in das Kind gepflanzt werden, und die Familie ist die einzige Stätte, wo dieses naturgemäß möglich ist (vgl. Hegels Werke VIII. 232 und XVI. 171). Denn hier ruht das ganze Leben auf rein persönlichen Verhältnissen, auf der Empfindung, auf der Liebe, auf dem natürlichen Glauben und Zutrauen. „Es ist nicht das Band einer Sache, sondern das natürliche Band des Blutes; das Kind gilt hier darum, weil es das Kind ist. Anderwärts in der Welt gilt der Mensch durch das, was er leistet, es wird ihm wenig aus Liebe und um der Liebe willen; es gilt die Sache und nicht die Person, nicht die Empfindung.“ Soll sich daher in dem Kinde die Unmittelbarkeit der Liebe entwickeln, soll seine sittliche Natur dereinst nicht in kalte Berechnung seines Verdienstes und der Verdienste anderer um ihn aufgehen, soll er der höchsten persönlichen Hingabe dereinst überhaupt fähig werden, so muß es in dem Elemente der Liebe erwachsen, und in den rein persönlichen Beziehungen des Familienlebens gemüthlich erstarren, um dann ins Leben einen unverlierbaren Fond persönlichen Vertrauens und Glaubens mitzunehmen. Und da die Schule nach dieser Seite die Mittelsphäre ist, welche den Menschen aus dem Familienkreise in die Welt, aus dem Elemente der Empfindung und der Neigung in das Element der Sache und des Gesetzes hinüberführt, so setzt eben die Schule das wirkliche Leben in der Familie voraus, gerade so, wie sie in jedem Augenblicke die wirkliche Welt des Staates und der Kirche voraussetzt. Das ist der Grund, warum Erziehungsanstalten

und Pensionate dem Kinde immer etwas rauben, denn ihnen fehlt jene Ergänzung der Schule durch das eigene Familienleben. Wo daher Eltern aus Bequemlichkeit oder in Ueberschätzung derjenigen Hindernisse, die in ihrer Berufspflicht liegen, sich der eigenen Ausübung ihrer Erziehungspflichten entziehen, da fügen sie stets dem Kinde einen unerseßlichen Schaden zu (vgl. die Art. Erziehungsanstalten, Institutserziehung). Welchen Gewinn an Selbstveredlung sie selbst dadurch aufgeben, hat Schreber (a. a. D.) gut gezeigt. Auch das ist beherzigenswerth, was er über die Vertheilung der Erziehungspflichten zwischen den Ehegatten sagt. Der Mann hat den Erziehungsplan zu entwerfen, im Einverständnisse mit der Frau festzustellen und diese in der Ausübung ihrer Pflichten zu unterstützen. Die Hauptaufgabe der Mutter besteht neben der von Natur ihr ganz besonders überwiesenen Sorge für das körperliche Gedeihen des Kindes vornehmlich in der treuen Ausführung jenes Planes und in der Kunst, alle die tausend bunten Einzelheiten des Familienlebens mit den Hauptgrundsätzen des Erziehungsplanes in Einklang zu bringen. Daß Uebereinstimmung zwischen den Eltern die Grundbedingung des Gelingens ist, liegt auf der Hand (vgl. den Artikel Ehe). Es giebt Verhältnisse, in denen es zur sittlich-religiösen Pflicht der Ehegatten wird, schon vor der Schließung der Ehe sich über die Grundeinrichtung ihres Erziehungsplanes zu vereinigen. Wenn aber selbst unter den einfachsten und normalsten Verhältnissen so oft gegen die erste Vorschrift gefehlt wird, daß nicht nur jeder Streit über die Grundsätze der Erziehung, sondern auch schon der geringste Schein eines solchen Zwiespaltes zwischen den Gatten in Gegenwart der Kinder vermieden werden müsse, so liegt darin ein beschämendes Zeugnis für den Grad sittlichen Ernstes und geistiger Cultur unserer Generation.

Was nun jene Bestimmungen des positiven Rechtes betrifft, durch welche die Gesetzgebung das Kind in seinem Menschenrechte und in denjenigen Rechten schützt, die ihm als Glied der staatlichen und kirchlichen Gemeinschaft zustehen, so hat Kirsch in seinem „deutschen Volksschulrecht“ diesem Punct (S. 37—42) einen besondern Abschnitt gewidmet und die wichtigsten Gesetzesstellen der in Deutschland geltenden Rechtsquellen wörtlich angeführt. Die Gesetze sprechen nicht nur die allgemeine Verbindlichkeit der Eltern, ihre Kinder zu erziehen, d. h. für ihr Leben und ihre Gesundheit zu sorgen, ihnen den anständigen Unterhalt zu verschaffen, ihre körperlichen und Geisteskräfte zu entwickeln und durch Unterricht in der Religion und in nützlichen Kenntnissen den Grund zu ihrer künftigen Wohlfahrt zu legen, bestimmt aus, sondern sie heben auch die wichtigsten Pflichten der Eltern im einzelnen hervor. Das österreichische allgem. bürgerl. Gesetzbuch (I. 3. 141) weist die Pflege des Körpers und der Gesundheit ihrer Kinder hauptsächlich der Mutter zu, das preußische Allgem. Landrecht (II. 2. 66—69) verpflichtet die Mutter im allgemeinen, ihr Kind selbst zu säugen. Die Pflicht, für den Unterhalt der Kinder zu sorgen, bis sie sich selbst ernähren können, wird in beiden Rechtsquellen vorzüglich dem Vater auferlegt; ihm steht nach dem Pr. A. L. R. II. 2. 74 auch die Anordnung der Art, wie das Kind erzogen werden soll, hauptsächlich zu. Die Pflicht der Eltern, ihren Kindern den nöthigen Unterricht in der Religion und in nützlichen Kenntnissen zu gewähren, wobei der Stand und die Verhältnisse der Eltern maßgebend sind, ihnen zu einer zweckmäßigen Niederlassung behülflich zu sein und ihr Vorhaben der Verheirathung zu berathen, ist ausgesprochen im preuß. A. L. R. II. 12. 43. II. 2. 75. II. 2. 108. II. 2. 119., im badischen L. R. 204. 1438 f. u. 1555; in der badischen Eheordnung 28. Insbesondere darf durch die Hülfe, welche Kinder den Eltern in deren Wirthschaft und Gewerbe zu leisten schuldig sind, ihnen die zu ihrem Unterrichte und Ausbildung nöthige Zeit nicht entzogen werden (preuß. A. L. R. II. 3. 121 f.). Was die Wahl des Berufes betrifft, so steht diese dem Vater zu. Widerspricht die Neigung des Kindes, so kann dasselbe nach dem österreich. A. B. G. 1. 3. 148 erst nach erreichter Mündigkeit, nach dem preuß. A. L. R. II. 2. 109—117 bereits nach zurückgelegtem 14. Jahre die Entscheidung des Gerichtes anrufen. Den Kindern wird in allen Gesetzbüchern die Pflicht des Gehorsams gegen ihre Eltern auferlegt. Ueber das Strafrecht der Eltern, wo dieser Gehorsam verweigert wird, über das Maß der körperlichen Züchtigung, der

Einsperrung und anderer Zwangsmittel sprechen das österreich. B. G. I. 3. 145; das badische L. R. II. 376 u. 381 u. 382; das preussische L. R. II. 2. 87 f. Ueber die Erziehung der unehelichen Kinder und der Kinder aus getrennten Ehen ist im preuss. A. L. R. II. 2. 592—665 und II. 2. 92—96, sowie im österreich. A. B. G. 1. 3. 142 f. die Rede. Wo die Eltern nicht im Stande sind, die Erziehung selbst zu leiten, oder wo sie ganz fehlen, da wird, abgesehen von der Verpflichtung der übrigen Mitglieder der Familie, für den Unterhalt und die Erziehung der Kinder zu sorgen (Pr. A. L. R. II. der ganze 3. Titel, vgl. badische Eheordnung 34, L. R. 206—207), dem Kinde ein Vormund bestellt (Pr. A. L. R. II. der ganze 18. Titel). Vormünder sind Bevollmächtigte des Staates und die Organe desselben, durch welche die fehlenden Einwirkungen der Eltern ersetzt und das sittliche Interesse der Gesellschaft an der Erziehung des Kindes gewahrt werden soll. Daher kann sich niemand einer ihm aufgetragenen Vormundschaft entziehen, daher kann aber auch nur der, welcher seinen eigenen Angelegenheiten vorzustehen vermag — also kein Minderjähriger — und nur derjenige, von welchem nach seinen Lebensverhältnissen und seinen sittlichen Eigenschaften vorausgesetzt werden darf, daß er unbefangen, ohne selbstische Rücksichten und auf eine den Forderungen der Religion und Sittlichkeit entsprechende Weise sein Amt ausüben werde — also kein Verbrecher — kein offenkundig ruchlos Lebender — keiner der wegen Fahrlässigkeit als Vormund schon einmal abgesetzt worden, kein Schuldner oder Gläubiger des Kindes, keiner der in einem Kloster ein Ordensgelübde gethan hat, oder der einer anderen Religionspartei angehört, nach dem preuss. A. L. R. einem Kinde zum Vormunde gesetzt werden.

Was die Dauer der Erziehung betrifft, so hat die Natur für den Endpunct derselben keinen so bestimmten Anhalt gegeben, als für den Anfangspunct, und mit Recht sagt Gräfe (a. a. O. S. 424 f.), daß die Erziehung viele Anfangs- und Endpuncte habe. Wie schon die Alten indessen die Pädagogik von der Andragogik bestimmt unterschieden, so wird auch in unserer Gesetzgebung die volle väterliche Gewalt und Abhängigkeit der Kinder von den Eltern, die bis zur bürgerlichen Mündigkeit des Kindes reicht, von einer weiter reichenden auch durch die Majorität nicht aufgehobenen und z. B. bei Schließung der Ehe sichtbar werdenden Wirksamkeit des elterlichen Einflusses unterschieden. Die selbständige Betreibung eines Gewerbes, die Bekleidung eines öffentlichen Amtes, bei Mädchen die Verheirathung, muß als der eigentliche Endpunct der Erziehung im engern Sinne betrachtet werden, nicht die bloße Pubertät oder gar der Uebergang in eine auf den Beruf berechnete Unterweisung, wodurch für die meisten Kinder die Confirmation zum Endpuncte der Erziehung würde (vgl. d. Art. Erziehung Punct 3).

Flaschar †.

Erziehungsprincipien. Wir widmen diesem Gegenstand einen besonderen Artikel, um 1) zu bestimmen, in welchem Sinne von Principien auch auf diesem Gebiete die Rede ist, und 2) das Bedeutendere, was unter diesem Namen in der pädagogischen Literatur aufgetreten ist, historisch zusammenzustellen.

1) Das Wort Princip deutet schon etymologisch (princeps) auf etwas irgend einen Lebens- oder Gedankenkreis, irgend eine reale oder ideale GröÙe beherrschendes hin; auf eine Einheit, durch welche das Mannigfaltige zusammengehalten, das Einzelne bestimmt wird; auf ein Erstes, nicht bloß der Zeit nach (in welchem Falle das Erste auch das noch Unvollkommenste sein kann), sondern nach der Dignität. Dies kann nun irgend eine lebendige, eine persönliche Potenz sein, so daß das persönliche Wesen, das wir als ein Princip anerkennen, eben dadurch aufhört, bloßes Individuum zu sein; es ist identisch mit einer Realität, es hat nicht nur eine Macht, sondern es ist diese Macht selber und wirkt als solche. So ist Ahriman ein böses, Ormuzd ein gutes Princip; so nennen wir auf christlichem Lehrgebiete den h. Geist ein Princip; so gebrauchen wir das Wort übertragungsweise selbst von Menschen (z. B. in Schleiermachers „Weihnachtsfeier“ S. 145: „ich merke es schon, euer schlechtes Princip ist wieder unter euch, dieser Leonhard“ u.). Daß diese Seite des Begriffs, diese Erhebung einer Person zu einem

Princip, oder umgekehrt, dieses Personwerden eines Principis auch für die Pädagogik von Wichtigkeit ist, wird sich unten zeigen. Was aber in diesem Falle sich personificirt hat, was Fleisch geworden ist, das ist immer ein Gedanke, eine Idee; und wofern nun solch ein zum Herrschen geborner Gedanke in einen Begriff oder Satz gefaßt wird — mag er nun irgendwo mit einer Persönlichkeit sich identificirt haben oder nicht, — so nennen wir auch solchen Begriff oder Satz ein Princip, zu deutsch einen Grundsatz (z. B. Princip der Souveränität, des Constitutionalismus u. f. f.). Haben wir es mit irgend einem Gebiete theoretischen Wissens zu thun, so ist das Princip ein Satz, aus dem sich alle andern entweder direct ableiten lassen, oder dem sich doch auch was aus andern Wissensgebieten entlehnt oder aus der Erfahrung unmittelbar gewonnen wird, unterordnen, dem es sich conformiren muß. Haben wir irgend ein praktisches Wissen zu ordnen, so ist das Princip ein Satz, der die Grundregel, den absoluten Maßstab für alle übrigen enthält, ein oberstes Gesetz (*νόμος βασιλικός* Jak. 2, 8), das in allen Gesetzen entweder nur seine concrete Anwendung oder Ausprägung findet, oder an dem, was irgend Geltung und Aufnahme ins System erlangen soll, sich muß prüfen lassen. Principlos kann eine Wissenschaft eben so wenig sein, als ein Mann, d. h. ein Charakter grundsatzlos; es liegt im Wesen der Wissenschaft, daß sie nicht ein Aggregat, ein Cumulus von wenn auch wahren Sätzen über irgend ein Object, sondern daß in der Masse Ordnung und Einheit ist. Diese Forderung wie die Möglichkeit ihrer Erfüllung beruht objectiv auf dem innern Nexus der Dinge selber, d. h. darauf, daß sie von Einem Schöpfergeiste einheitlich geordnet sind (die Welt ist ein Kosmos, nicht ein Chaos); sie tragen ein Realprincip in sich, auch wenn der menschliche Geist dasselbe noch nicht aufgefunden; hat er dasselbe gefunden, so ordnet er darnach auch seine Erkenntnisse, und jede principiell construirte Wissenschaft ist hiernach eigentlich ein willkürliches *credo in unum deum*. Subjectiv aber beruht jene Forderung auf der Constitution des denkenden Geistes selber, der, je mehr er zu sich selber kommt, um so mehr für alles disparate, was er in sich aufnimmt und reproducirt, eine Einheit sucht und nur in dieser sich vollkommen befriedigt. Woher aber gewinnt er dieselbe? Psychologisch giebt es der Wege viele, auf denen ein Mensch zu solch einem Grundgedanken gelangt, auf denen er denselben findet; an sich aber wird ein Princip nie erst durch Abstraction, durch Deduction, durch Calcul gewonnen, es ist nie erst das Resultat von anderweitigen Prämissen (dann wäre vielmehr die Prämisse das Princip), sondern es ist immer eine Realität, die sich mir zu geistiger Intuition darbietet, die aber für meine Wissenschaft oder für mein Handeln erst dadurch zum Princip wird, daß ich sie mit meinem Willen ergreife, ihr gleichsam huldige. Daher kommt es, daß einerseits wohl *de principiis non est disputandum*, denn worauf einmal mein Wille einen entschiedenen Werth legt, davon bringen mich Argumente des Verstandes nicht ab, — andererseits aber dennoch auch von Principien gesagt und nachgewiesen werden kann, daß sie falsch oder wahr, schlecht oder gut, ein *πρῶτον ψεῦδος* oder eine Fundamentalwahrheit seien: denn was jemand als Realität ansieht, kann möglicherweise ein bloßer Schein, oder was jemand als höchstes Gut begehrt, kann etwas untergeordnetes, kann seinem Kerne nach ein Uebel sein. — Tragen wir dies nun auf unser Gebiet über, so fragt es sich erstens, ob die Erziehung und Erziehungswissenschaft überhaupt ein Princip nöthig hat? und zweitens, woher wir dasselbe bekommen oder welches das richtige ist? Was das Erste betrifft, so würde die Erziehung gar nicht Gegenstand einer Wissenschaft werden können, wenn sich kein Princip aufstellen ließe; nur wenn alle einzelnen Lehren, alle Zwecke und Mittel, alle Gebote und Rathschläge, die sich auf das Erziehungsgeſchäft beziehen, unter eine Einheit gebracht und in organischem Zusammenhang dargestellt werden können, ist eine Pädagogik als Wissenschaft möglich. Aber auch die Praxis der Erziehung kann eines Principis nicht entbehren. Ist sie völlig principlos — wie etwa auch eine Politik principlos sein kann, — so vernichtet sie sich selbst, hebt heute die Wirkung dessen wieder auf, was sie gestern gethan; der Zögling, statt selber zu einem Lebensprincip zu gelangen, wird keine feste Anschauung von dem, was er thun und sein soll, gewinnen; die Willkürlichkeit, Unbeständigkeit, Launenhaftigkeit der Umgebung wird

sich entweder auf ihn vererben, oder er wird sich solch einer Nicht-Erziehung gegenüber bald auf seine eigenen Füße stellen; wird etwas aus ihm, so haben seine Erzieher kein Verdienst, wohl aber sind sie dafür verantwortlich, wenn nichts aus ihm wird. Möglicherweise kann aber die Erziehung eine gewisse Einheit und Bestimmtheit in Bezug auf ihre Zwecke und Mittel haben, ohne daß wir doch eigentlich von einem Princip reden könnten, wenn es nämlich bloß die Gewohnheit des Herkommens ist, dem man folgt, wo es sich nur darum handelt, daß der Knabe einmal sein Brod, das Mädchen eine Versorgung findet, und hiezu die nun einmal gangbaren Wege eingeschlagen werden, daneben auch einige Cultur des Betragens zum Surrogat der sittlichen Erziehung gemacht, d. h. ebenfalls als Mittel zu jenem Lebenszweck behandelt wird. In diesem Sinne kann man wohl von einer industriellen, materialistischen, egoistischen Erziehung, aber nicht von einem dergleichen Princip reden, weil dieses immer etwas vom Geiste klar aufgefaßtes sein muß. Schon näher sind einem solchen diejenigen gekommen, die sich für die Erziehung Maximen gebildet haben. Eine Maxime ist ein auf partiellen Umfang beschränkter Grundsatz, also wohl eine Art von Princip, aber nur dazu dienlich, um nach irgend einer Seite hin das Verfahren einheitlich zu machen, es zu regeln, weit nicht ausreichend, um für alle pädagogischen Probleme eine feste Norm zu geben, daher sehr oft diejenigen, die sich auf ihre Erziehungsmaximen große Stücke einbilden, zwar im einzelnen streng und consequent sind, daneben aber für anderes gar kein Gemerk und Verständnis haben. Maximen können auch relativ wahr und brauchbar sein, d. h. unter Umständen, unter localen, individuellen Voraussetzungen sind sie ganz geeignet, wo aber jene fehlen, sind sie falsch. So haben sie auch viel mehr subjectives Gepräge an sich; sie sind der Ausfluß eines Charakters, sind das Resultat bestimmter Erfahrungen, die man persönlich gemacht. Ein Princip dagegen, obwohl es sich dem oben Gesagten zufolge nicht andemonstriren läßt, macht dennoch auf objective, universelle Wahrheit Anspruch, ähnlich einem Axiom in der Mathematik. Zwischen Maximen können wir möglicherweise noch eine Wahl haben, können sie (wie dies Schleiermachers Methode in seiner Erziehungslehre ist) gegen einander abwägen und sie auszugleichen versuchen; für ein Princip aber, das wir als das wahre erkannt haben, müssen wir allgemeine Anerkennung fordern. — Zu einem solchen nun muß die Erziehung gelangen, wenn sie ein einheitliches Verfahren, und die Pädagogik, wenn sie Wissenschaft sein will. Wie aber gelangt sie dazu? Sowohl der Art. „Erziehung“ als der Art. „Ethik“ hat darzuthun, daß das pädagogische Princip nie ein anderes sein kann als das ethische; denn die Erziehung soll aus dem Zögling nichts anderes machen, als was er aus sich selbst zu machen, wozu er sich selbst zu erziehen hat, das aber ist seine sittliche Bestimmung, von deren Erreichung schließlich der Werth jedes menschlichen Individuums abhängt. Wofern wir daher in dem Sinn, in welchem gewöhnlich von einem pädagogischen Princip die Rede ist, ein solches aufstellen wollten, müßte es materiell daselbe sein, was die Ethik als oberstes Moralgesetz ausspricht; was das letztere als sittliche Forderung jedem einzelnen vorhält, der er in sich selbst durch seinen Willen in seinem Sinn und Wandel Genüge thun soll, das hält das pädagogische Princip jedem Erzieher als das Ziel vor, dem er seinen Zögling zuführen soll, dem also schon von Anfang alle pädagogischen Maßregeln conform sein, zu dem sie sich wie Mittel zum Zwecke verhalten müssen. — Allein so ausschließlich von der Ethik ist die Pädagogik nicht abhängig. Wie die Ethik selber, um nicht in einen gesetzlichen Formalismus zu fallen, auf eine psychologische Basis zurückgehen muß, in welcher sowohl ihr Zweck, das objective Gute, seine subjective Wurzel, seine sittliche Möglichkeit findet, als auch ihre Mittel als menschliche Seelenkräfte vorhanden sind, nicht minder aber auch das Object gegeben ist, das erst ethisirt werden soll: ganz eben so, nur noch specieller ausgeprägt, hat die Pädagogik ihren Ausgangspunct in der Psychologie; sie muß ja das Object kennen, das erzogen werden soll. Das scheint nun einfach Sache der Empirie zu sein; man beobachtet das Kindesleben, vergleicht mit den eigenen Erfahrungen diejenigen, die von andern gemacht sind, und gelangt so zu einer bestimmten Ansicht. Aber um auch

auf empirischem Wege das Richtige zu erfahren, muß das Auge erst hell, der Blick geübt sein; um, was factisch vorliegt, würdigen zu können, muß man schon einen Maßstab, also dem Empirischen gegenüber ein Ideales, dem Relativen und Accidentiellen gegenüber ein Absolutes haben. Also auch der psychologische Theil der Pädagogik bedarf eines Principis, und je nachdem dieses ist, wird auch das Resultat der Beobachtung nicht bei jedem das gleiche sein. Endlich, wenn es sich darum handelt, die Mittel selbst, die die Erziehung zur Erreichung ihrer Zwecke anwenden kann und soll, richtig zu wählen und zweckmäßig zu gebrauchen, so reicht dazu die volle Erkenntnis des Zweckes und andererseits des Materials, das für jenen Zweck bearbeitet werden soll, nicht aus; auch für die specifisch pädagogische Technik bedarf es gewisser Grundanschauungen, die selbst wieder so principiell sind, daß hievon die ganze Ausführung in Wissenschaft und Praxis abhängt; es ist der Geist in der Methode, es ist der Glaube an die Methode, was sich darin ausspricht und fixirt. So müssen wir für unsere Wissenschaft drei Principien haben: eines, das den obersten Zweck aller Erziehung ausdrückt; ein zweites, das die Grundanschauung vom Objecte derselben enthält; und ein drittes, das gleichsam den spiritus rector für alle die Mittel darstellt, die dazu angewendet werden sollen, um an und mit dem so beschaffenen, so aufgefaßten Objecte jenen Zweck zu erreichen. Vollständig aber wird sowohl die Forderung der wissenschaftlichen Einheit der Pädagogik als auch die Einheit des praktischen Verfahrens erst dadurch erfüllt sein, wenn auch diese drei Principien auf ein einziges zurückgeführt werden können. Das nun ist alsdann möglich, wenn wir — ganz gemäß dem, was auch die christliche Ethik als ihr Princip anzusehen hat — uns in den Mittelpunkt des Christenthums stellen; dort ist kein bloßer Grundsatz, weder ein praktisches oberstes Gesetz noch eine theoretische Lehre, eine Idee, sondern der persönliche, lebendige Erlöser selbst das Princip; als solcher wirkt er in demjenigen Ganzen, das wir das Reich Gottes nennen, — als solches muß ihn auch die Wissenschaft erkennen und solchem Realprincip gemäß sich gestalten. So nun fagen wir auch von der Pädagogik: ihr Princip ist Christus; und zwar, wenn wir nun jene drei Seiten gleich ins Auge fassen, nach welchen hin sich das pädagogische Princip differenziirt, so gewinnt dasselbe folgende concretere Gestalt: 1) War dem Griechen der Weise, dem Israeliten der Gerechte das Ideal eines Menschen, so ist dieses Ideal uns gegeben in Christus, und zwar in solch reeller, substantieller Weise, daß der Zögling nicht bloß Christo ähnlich (Phil. 2, 5. Röm. 15, 5), also ein Mensch Gottes (2 Tim. 3, 17), sondern daß er mit Christo persönlich Eins werden soll; Christus soll in ihm Gestalt gewinnen (Gal. 4, 19), d. h. eben: Christus soll das Realprincip sein, das lebenskräftig in ihm wirkt, das in ihm, in diesem Individuum, aufs neue Fleisch wird, sich in ihm zu neuer persönlicher Realität ausprägt. Daß damit nichts echt menschliches, nichts sogenannt weltliches, sofern es ethisirt werden kann, von der Erziehung ausgeschlossen, diese durch obiges Princip nicht zu einer mönchischen oder pietistischen gemacht ist, hat das System der Pädagogik selbst zu zeigen (s. die Päd. des Unterz. 4. Aufl. S. 101—131). 2) Indem wir von einer christlichen Anthropologie reden, so ist damit gesagt, daß auch für die richtige Erkenntnis des menschlichen Wesens Christus das Princip ist; d. h. a) er, als sündloser Mensch, ist der Maßstab, an dem wir erst erkennen, daß unsere Natur eine gefallene, verderbte ist; sowie nicht minder sein Erscheinen in der Welt, seine Wirksamkeit als Erlöser uns die Nothwendigkeit einer Erlösung durch eine Offenbarung Gottes kennen lehrt, also darthut, daß uns ohne solche nicht zu helfen war; aber b) er, als sündloser, die Fülle der Gottheit (Kol. 2, 9) in sich tragender Mensch, ist auch der factische Beweis, daß diese Menschennatur einer Erlösung, einer Befreiung, einer Erhebung zur Göttlichkeit (2 Petri 1, 4. *ἡ γένηται ἡμετέρας κοινῶναι τῷ θεῷ*) fähig ist, daß es also ebenso sehr nöthig als auch der Mühe werth und eine nicht vergebliche Arbeit ist, dieser Menschennatur in jedem Individuum sich anzunehmen und ihren anerschaffenen, erst in Christus vollständig zu Tage gekommenen Adel ihr zurückzugeben. Sein eigenes Wachsthum, in dem wir trotz der Dürftigkeit der Nachrichten über seine Kindheit und Jugendgeschichte doch gewisse Stadien

unterscheiden können, zeigt, daß auch das Reine, Göttliche, was im Menschen, im Kinde lebt, erst wachsen muß, also die Naturordnung auch im Geistesleben nicht aufgehoben ist, sondern respectirt werden muß. — In diesen Beziehungen liegt das christlich-pädagogische Princip in der Stelle Marc. 10, 14 klar vor uns; zu Christo sollen die Kinder gebracht werden, das deutet darauf, daß außer ihm für sie kein Heil ist, weder in ihnen selbst noch in der Menschenwelt, weder in der Natur noch in der Cultur finden sie die rettende Kraft. Aber „ihrer ist das Himmelreich,“ das beweist ihre Fähigkeit dazu, wie auch das „wehret ihnen nicht“ den geheimen, auch unter der Sünde noch fort-dauernden Zug zu ihm hin verräth. Endlich 3) bietet für die Methode der Erziehung schon das zeitliche Leben des Herrn reichliche Anhaltspuncte dar, wie er als Pädagog an seinen Jüngern, an seinem Volk arbeitete. Aber auch in diesem Puncte beschränkt sich das Princip nicht auf ein bloßes Vorbild; vielmehr ist er selbst in seiner lebendig fortdauernden Wirksamkeit in der Kirche und in den einzelnen Menschenherzen, d. h. sein Geist, Christus im h. Geiste, der wahre *παιδαγωγός*; diesen Geist in sich selber zu tragen, ihn zu verstehen, ihm zu folgen, in seiner Kraft immer schärfer nicht nur das Gute vom Bösen, das Heilsame vom Nachtheiligen, sondern auch das Bessere vom Guten, das Beste unter mannigfachem Guten zu unterscheiden, überhaupt *δοκιμάζειν τὰ διαφέροντα* (Phil. 1, 10; vergl. Röm. 12, 2), in diesem Geiste auch stets zu reden, was gut ist *πρὸς οἰκοδομὴν τῆς χρείας, ἵνα δῶ χάριν τοῖς ἀκούουσιν* (Eph. 4, 29; vergl. Kol. 4, 6), und ebenso im Zögling selbst jenen innern Erzieher arbeiten zu lassen, ihm Raum zu schaffen, ihn zum Worte kommen zu lassen, allmählich ihm gänzlich Platz zu machen, damit er allein das Regiment führe: — das ist in allen Erziehungsmethoden das einzig wahrhaft Methodische, es ist, wie wir dieses Princip sonst ausgedrückt haben, die Weisheit, die wohl in der einen Erziehungsweise eine mehr, in der andern eine weniger adäquate Gestalt erhält, die aber auch zur richtigsten methodischen Regel immer als das eigentlich Beseelende hinzutreten muß, wovon erst der wirkliche Erfolg abhängt. Mit diesem Princip ist allerdings kein bestimmter Inhalt gegeben, es scheint mehr formell als materiell zu sein. Wir hätten also vielleicht eher irgend einen der in Theorie und Praxis vorkommenden Grundsätze hier einreihen sollen; z. B. den Grundsatz, dem Zögling so viel als möglich freien Spielraum zur Entwicklung seiner Kraft und seines Willens zu lassen; oder den Grundsatz: durch den Kopf zum Herzen! dann wieder nach der Seite des Lernens das non multa, sed multum u. s. f. Aber alles der Art sind Maximen, nicht ein Princip; als solches genügt uns nur eine Lebensmacht, die wir zwar nicht in eine Formel bannen und als Devise auf unsere Fahne schreiben können, die aber desto sicherer alles umfaßt, die nicht wie eine Regel mit ihren Ausnahmen als unvermeidlichen Trabanten dasteht, sondern im Geiste sich lebendig erweist und im einzelnen Falle das Richtige unmittelbar an die Hand giebt; eine Potenz, die den Erzieher inspirirt. Damit allein stehen wir fest auf dem Boden des Evangeliums, das ja auch für das sittliche Leben keine oberste Formel als größtes Gebot aufzustellen sich begnügt, sondern die lebendige Macht des Guten ins Menschenherz selber pflanzt — „den Geist der Kraft, der Liebe und der Zucht“ 2 Tim. 1, 7.

2) Sehen wir uns noch nach Sätzen und Begriffen um, die uns in der Geschichte und Literatur der Pädagogik als Principien vorgeführt werden, so zeigt sich die größte Mannigfaltigkeit derselben in der ersten der drei Beziehungen, welche wir oben unterschieden haben; es ist der Zweck, die Aufgabe der Erziehung, die principiell so verschiedenen bestimmt wird, während für die beiden andern Grundfragen, die anthropologische und die methodische, für die eine nur eigentlich ein Hauptgegensatz, für die andere nur Vereinzelt und dem Detail Angehöriges anzuführen ist. Wir versuchen in Folgendem eine Zusammenstellung dessen, was geschichtlicher Registrirung werth scheint. (Eine übersichtliche Zusammenstellung der Principien finden wir auch bei K. Schmid von Schwarzenberg, Philos. Pädag. im Umriß S. 3—6, ohne daß dieselbe jedoch auf Selbstständigkeit und ganz genaue Rubricirung Anspruch machte. Gräfe hat in seiner

Allgem. Pädag. I. S. 357—360, Anm., etwas ähnliches versucht, aber nur in Form von Citaten, ohne sie nach bestimmten Rücksichten sachlich zu ordnen.)

A. Grundsätze über das Ziel und den Zweck der Erziehung.

a) Solche, die nicht einen festen Punct, sondern bloß die Richtung angeben, in welcher die Erziehung vorzugehen hat.

1) „Erziehung ist absichtliche Einwirkung von Seiten der Erwachsenen auf die Jugend, um diese zu der höhern Stufe der Ausbildung zu erheben, auf welcher die Einwirkenden stehen“ oder „welche die Einwirkenden besitzen und überblicken.“ In dieser Definition, wie wir sie bei Bencke — übrigens nicht als die von ihm festgehaltene Ansicht, s. Erz.-L. 2. Aufl. S. 6. 7. — ausgedrückt finden, ist ein absolutes Ziel, ein Ideal nicht bezeichnet; es ist zufällig, auf welcher Stufe selbsteigener Bildung der Erzieher oder ein ganzes Zeitalter steht; auch ist dabei nicht unterschieden zwischen demjenigen an der Bildung, was fortschreitet von Generation zu Generation, und zwischen dem, was immer und überall dasselbe ist, was jedes Menschen Werth bedingt. Obige Definition erscheint als praktisches Princip wirklich festgehalten in der Kasten-erziehung einzelner Völker. — Eine Correctur jenes Principis läge in dem, wenn wir nicht irren, von Krause irgendwo aufgestellten obersten Gesetz: „Erziehe dein Kind so, daß es besser wird, als sein Erzieher.“ Aber abgesehen davon, daß einer besser als sein Erzieher und doch noch kein Held in irgend einer Tugend sein kann, wollen wir nur an Basedow erinnern, der, wenn er sich im Trinken etwas übersehen hatte, sich seinen Zöglingen in Dessau selber als warnendes Beispiel präsentirte; dadurch sollte der Zögling besser werden als sein Erzieher; ob aber das Experiment gelang, ist eine andere Frage. Was ich selber nicht besitze, das kann ich nicht geben; was ich selber nicht kann, das kann ich nicht lehren. Mancher Schüler ist schon viel mehr geworden, als der Lehrer war: aber dann wars nicht der Lehrer, der ihn dazu gemacht, sondern die höhere Begabung, der der Lehrer — vielleicht — zur Entfaltung geholfen. Unter dieser Voraussetzung also könnte jener Grundsatz allein praktisch werden, aber eben, weil er an dieselbe (auch in rein sittlicher Beziehung so gut, wie in Betreff der Begabung) gebunden ist, taugt er nicht zu einem Princip.

2) Bestimmter und in dieser Beziehung geeigneter wäre der Satz, in welchen Braubach (Fundamentallehre der. Päd. 1841) die höchste Aufgabe des Pädagogen faßt: Erziehe dein Kind zu seinem eigenen Erzieher. Darin ist ja nicht bloß der Begriff der Volljährigkeit, der gediegenen Selbständigkeit, sondern zugleich die sittliche Nothwendigkeit einer lebenslänglichen Zucht ausgesprochen. Aber das Ziel selber, zu dem auch die Selbsterziehung, wie das Erzogenwerden nur Mittel und Weg ist, ist durch jenes Princip nicht fixirt, sondern nur weiter hinausgerückt. (Aehnlich ist auch die Definition, die J. M. Sailer, „Ueber Erziehung für Erzieher“ I. S. 2, gegeben hat.)

3) Unter obige Kategorie gehört noch die von der philanthropistischen Schule her überaus häufig aufgestellte Behauptung (z. B. v. Heusinger, Lehrbuch der Erziehungskunst 1797; unter den Neueren von Scherr, Handb. der Päd. 1839 I. S. 437): Die Erziehung habe lediglich die Kräfte und Anlagen, die im Kinde schlummern, diese aber alle zu wecken und zu entwickeln. Greift dies einerseits zu weit hinaus, da manche Kraft im Menschen liegt, die nicht sein Vater oder sein Hofmeister, sondern erst das Leben, die Kämpfe reifer Jahre in ihm wecken: so ist es andererseits auch darin verfehlt, daß — ganz abgesehen von positiv schlimmen Anlagen eines Individuums — selbst die zum Guten dienlichen Kräfte in sehr verschiedener Richtung entwickelt werden können, der Pädagog also, wenn ihm bloß Entwicklung derselben aufgegeben ist, damit noch schlechterdings nicht weiß, nach welcher Seite er sie in Bewegung setzen soll. Diesem Fehler haben andere durch irgend einen Beisatz abzuhelpen gesucht; z. B. Greiling (in einer Abh. in Niebhammers Philos. Journal 1795): „Erziehung ist absichtliche Beförderung der Entwicklung und Vervollkommenung aller Kräfte,“ also entsprechend dem Wolf'schen Moralprincip: *perfice te*, aber auch ebenso unbestimmt;

— oder Ewald (Vorl. über die Erz.-L. 1808 I. S. 7): „Erziehung ist die Summe aller menschlichen Veranstaltungen, wodurch die mannigfaltigen Kräfte eines jungen Menschenwesens zu rechter Zeit und in naturgemäßem Verhältnis entwickelt, geübt und zu der wahren Bestimmung des Menschen hingeletet werden.“ Hier ist doch auf die Proportion zwischen verschiedenen Kräften und auf die allgemeine Bestimmung des Menschen hingewiesen; aber gerade diese letztere kann noch sehr verschieden gefaßt werden, es ist vorerst nur ein formeller Ausdruck, der seines Inhalts noch gewärtig ist.

b) Principien, die ein bestimmtes Ziel vorstellen, eine festumgrenzte Idee, die durch die Erziehung realisiert werden soll; sei es, daß dieselbe auch ihrem Inhalte nach idealer und spiritueller Art ist, eine Idee, die gleichsam über den reellen Dingen schwebt, oder daß sie der greifbaren Wirklichkeit angehört, also mehr materieller Natur ist. Dabei macht es aber einen wesentlichen Unterschied, ob das, wozu und wofür der Zögling erzogen werden soll, in ihm selbst liegt oder ob es eine außer ihm bestehende, unversellere Potenz ist, zu welcher er sich nur als Mittel verhalten, der er nur dienstbar sein soll, — in deren Hände, wie Schleiermacher (Erz.-L. 701) sich ausdrückt, die Erziehung ihren Zögling dereinst abzuliefern hat (s. über diesen Gegensatz selber den Art. Erziehung.) Diese beiden Linien berühren sich allerdings vielfach; darin z. B., daß ich irgend einem Allgemeinen, wie dem Vaterland, der Civilisation u. s. w. mich dienstbar mache, kann ja auch mein eigenes höchstes Glück erreicht sein, und umgekehrt, wenn meine eigene Bildung ihren Höhepunkt erreicht hat, so wird sie mich auch fürs Allgemeine desto brauchbarer und nützlicher machen. Aber die Frage ist, auf welche der beiden Seiten das Hauptgewicht gelegt wird; hiernach rubriciren sich uns die betreffenden Principien folgendermaßen.

1) Subjective Seite.

a) Principien von idealem Charakter.

Dahin gehört Grasers „Divinität,“ Niemeyers „Humanität,“ welche letztere (in seinen Grundsätzen der Erz. u. d. Unt. I. § 9) schließlich als Harmonie der Freiheit mit der Vernunft gefaßt wird. Ähnlich ist die Definition des Erziehungszweckes bei Rosenkranz (Syst. der Päd. § 13): Menschlichkeit als Verwirklichung der dem Geist nothwendigen Freiheit. Dasselbe Princip liegt in der Definition von J. G. Fichte (Grundlage des Naturrechts 1796): Erziehung ist Aufforderung (?) zur freien Selbstthätigkeit. Diesen Ideen allen lassen wir ihre volle Berechtigung, aber um an die Spitze der Pädagogik gestellt zu werden, müßte ihnen schon ein bestimmter Inhalt gegeben sein, da sie sich allesamt in sehr verschiedenem Sinn und Geist auffassen lassen. Während jedoch diese Principien zwar das Ziel der Erziehung in den Zögling selber setzen, aber in jedem Individuum das Gleiche als solches Ziel postuliren, nämlich eben die Humanität, die Divinität u. s. w.: so subjectiviren andere dasselbe noch mehr; sie setzen es nicht nur in das Subject, sondern in das Individuum. So fordert Schwarz (Erz.-L. II. S. 331): „suche das göttliche Urbild in jedem Individuum zu erschauen: dieses Urbild des Individuums muß zur Wirklichkeit werden;“ eben so Jean Paul (Levana I. § 26): „Jeder von uns hat seinen idealen Preismenschen in sich, den er heimlich von Jugend auf frei oder ruhig zu machen strebt. In einem Anthropolithen kommt der Idealmench auf der Erde an; ihm von so vielen Gliedern die Steinrinde wegzubrechen, daß sich die übrigen selber befreien können, dies ist oder sei Erziehung; — nur muß jener Idealmench, der in jeder besseren Seele der stehende Hauslehrer bleibt, vorher errathen werden; kein solcher könnte gegen einen andern ausgetauscht werden.“ — Es ist die Idee der Persönlichkeit, die in diesem Princip auftritt; wie viel wahres darin liegt, haben wir in dem Art. „Charakter“ dargelegt, aber in einem pädagogischen Princip muß eben so sehr das für alle gleichmäßig Gültige zu seinem Recht kommen; als Princip also wäre obiges zu einseitig. Es ist daher ganz richtig, wenn Gustav Baur beides zu combiniren sucht (Grundz. der Erz.-L. § 4): „Jeder ist“ (§ 26) „bestimmt, zur Förderung des göttlichen Lebens in der Menschheit eine ganz eigenthümliche Stellung im Organismus derselben einzunehmen.“ Ähnlich

Schleiermacher, Erz.=L. S. 50 ff.: „das Ende der Erziehung ist die Darstellung einer persönlichen Eigenthümlichkeit des Einzelnen; die Erziehung soll den Einzelnen ausbilden in der Ähnlichkeit mit dem größern moralischen Ganzen, dem er angehört.“

β) Der realen Welt entnommen sind diejenigen Principien, die uns entweder die Glückseligkeit (wie die Philanthropisten, vergl. Trapp, Verf. einer Päd. 1780 S. 25), oder die Gesundheit (Locke's *sana mens in corpore sano*), oder die Kräftigkeit (Pestalozzi's Ideal: „ungeheure Kraft“) oder die Schönheit (Schreber, *Kallipädie* oder die Erziehung zur Schönheit. 1858), als Erziehungsziel vorhalten; der Industrialismus weiß uns auch die Arbeit als solches zu empfehlen, wornach eigentlich der *ouvrier* das Ideal eines Menschen ist (Friedrich, die Erziehung zur Arbeit. 1852). Hieher gehört aber auch das Rousseau'sche Princip der Naturgemäßheit; denn wenn gleich dasselbe die Natur zunächst nur als Muster und Maßstab bezeichnet, dem gemäß die Erziehung bewerkstelligt werden soll, so ist doch als Resultat nichts anderes gedacht als reine Natur, frei von allem, was ihr hemmend und entstellend sich anhängen will, frei im Gebrauche aller ihr inwohnenden Kräfte. Da ist Erziehung nicht Erhebung der Natur zur Cultur, sondern Zurückführung aus der Cultur zur Natur. Wie dieses Princip von Beneke aufgenommen und modificirt worden ist, darüber s. seine Erz.=Lehre I. S. 10 ff.

2) Objective Seite.

α) Auch hier begegnen uns bei den einen solche Grundanschauungen, deren Object eine ideale Macht ist, für welche der Zögling gebildet werden soll. Obenan ist in dieser Linie die specifisch religiöse Erziehung zu stellen, in dem Sinne nämlich, in welchem Religion als absoluter Gegensatz gegen alles sogenannte weltliche, wie Staatsleben, Wissenschaft, Kunst u. s. w. gedacht wird, also im Sinne pietistischer Einseitigkeit und Exklusivität. Denn obwohl auch in solchem Falle als Ziel der Erziehung die Seligkeit des Zöglings angegeben wird, also wirklich der Zweck der Erziehung in ihm selbst, in seinem persönlichen Heile liegen soll (was die religiöse Fassung des eudämonistischen Princip's, s. I, β) wäre): so bringt es gerade die genannte Einseitigkeit und Exklusivität mit sich, daß nicht mehr der Sabbath um des Menschen willen, sondern der Mensch um des Sabbath's willen da zu sein scheint, d. h. daß die Religion zu einem starren, traditionell noch mehr erstarrten Gesetze wird, dem gegenüber das rein Menschliche völlig ignorirt oder vernichtet werden soll, statt daß man es verstünde oder auch nur versuchte, das Menschliche mit dem Göttlichen, das Vergängliche mit dem Unvergänglichen ins rechte Verhältnis zu setzen, jenes durch dieses zu verklären, dieses in jenem zu realisiren. Da ist z. B. das Gebet nicht mehr der Trost und die Zuflucht des Menschenherzens, sondern eine Aufgabe, deren Umfang man möglichst steigert; es soll nicht mehr als Bitte und Dank, als A und O des Menschen Thun heiligen, nicht mehr wie ein Sonnenblick bald da bald dort ins gemeine Leben hereinglänzen, sondern es soll alles andere, soweit die physische Möglichkeit dies zuläßt, absorbiren, es soll selber zur Arbeit, ja zur Kunst, zur Virtuosität werden. Dies ist zwar von keinem Pädagogen geradezu als Princip aufgestellt und theoretisch ausgeführt worden, aber daß es in der Praxis vorkommt, ist unleugbar; der Vollständigkeit halber mußte dasselbe, als Gegensatz zum echt religiösen Princip, wie es oben entwickelt wurde, genannt werden. — In dieselbe Reihe setzen wir Grundsätze, wie den Diesterweg'schen (s. d. Wegweiser für deutsche Lehrer. 1838 I. S. 6): Erziehe dein Kind zur Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Guten und Schönen. Der Ausdruck ist gut gewählt, wir könnten ihn acceptiren, sobald wir nur erst wüßten, was denn dieses Wahre, Gute und Schöne ist? Ein alter Grieche, ein Humanist aus der Zeit Neuchlins, ein Kantianer, ein moderner Humanitarier oder Lichtfreund — jeder wird dasselbe anders, und keiner wird es so definiren, wie wir auf Grund christlicher Weltanschauung es thun. Weniger noch dürfte die von Curtman (in der Preisschrift: Die Schule und das Leben) aufgestellte Formel ausreichen: Erziehe dein Kind für die christliche Civilisation, obgleich der Begriff durch den Beisatz „christlich“ einen bestimmteren Inhalt gewonnen hat. Sehen wir davon

auch ab, daß Civilisation, Civilisiren genauer genommen eine ins große gehende, auf ganze Völker bezügliche Thätigkeit ist, an der sich activ zu betheiligen nicht jedermanns Aufgabe sein kann (Curtman hat das Wort wohl mehr im passiven Sinne verstanden), so sagt der Satz zu sehr idem per idem: bilde dein Kind für christliche Bildung.

β) Realistischer ist der Erziehungszweck gefaßt von denen, die entweder das Weltbürgerthum dazu erheben (wie dies auch eine der philanthropistischen Vorstellungen war, die übrigens auch Kant acceptirt hat, vergl. f. Pädag. v. Kind S. 18: „die Anlage zu einem Erziehungsplane muß kosmopolitisch gemacht werden“); — oder die die Nation, die Nationalität, das Nationalbewußtsein obenanstellen (dies ist factisch das französische Erziehungsprincip; „die große Nation,“ „die große Armee,“ das sind Dogmen, die die Erziehung in Haus und Schule beherrschen); — oder die den Staat als diejenige höchste Potenz ansehen, für die jeder einzelne erzogen werden müsse (anders ist dies in den Republiken des Alterthums, anders von Friedrich dem Großen, anders in der ersten französischen Revolution, anders vom modernen deutschen Liberalismus, von diesem häufig im Gegensatz gegen den religiösen Charakter der evangelischen Volksschule verstanden worden; consequent würde eine auf der Hegel'schen Theorie vom Staat als der objectiven Sittlichkeit beruhende Pädagogik dieses Princip aufstellen müssen); oder die als solche Potenz vielmehr die Kirche betrachten (welch letzteres nur auf katholischem Boden möglich, dort aber nur von den Jesuiten in rücksichtsloser Consequenz durchgeführt worden ist; wir Protestanten werden zwar kirchlich, d. h. im Geist unserer Kirche erziehen, aber nicht das Sein in der Kirche als höchsten Lebenszweck fassen: die Kirche ist eben so sehr um des Einzelnen willen da, als der Einzelne für sie da ist).

B. Was die anthropologischen Principien betrifft, so stehen sich hier zwei Extreme gegenüber, zwischen denen die wahre Anschauung der Sache in der Mitte liegen muß. Es ist der Pelagianismus mit seinen mannigfachen, aber unbedeutenden Modificationen, der im Bögling nur Gutes und alles Gute als schon vorhanden, als Anlage und Neigung voraussetzt, und daher in der Erziehung nur entwickeln will; eine Ansicht, die auf Seite des intellectuellen Lebens zur Sokratis führt und in dieser sich repräsentirt, deren Grundsatz ist, nichts dem Bögling als traditionelle Wahrheit, als Offenbarung, zu überliefern, sondern alles durch bloßes Fragen aus ihm selber herauszulocken. Das andere Extrem wäre der Manichäismus, der im gefallenem Menschen nichts gutes mehr übrig läßt; ein pädagogisches Princip ist aber von dieser Seite nie aufgestellt worden, da jene Voraussetzung jede Erziehung zum voraus unmöglich macht; selbst die Handhabung der Zucht wäre in diesem Fall nur eine Art Polizei, nur Einschränkung zum Behufe öffentlicher Sicherheit, nicht Erziehung. Statt dessen können wir diejenige Ansicht als den pädagogischen Gegensatz des Pelagianismus bezeichnen, welche im Bögling gar nichts, weder Böses noch Gutes als angeborene Neigung und Anlage voraussetzt, sondern ihn erst durch Erziehung das werden läßt, was er wird. Repräsentanten dieser Richtung sind Herbart und Beneke, jeder in anderer Weise (worüber die sie betreffenden Art. zu vergleichen sind); ebenso, nur nach seiner eigenen Art, d. h. nach der eines französischen Charlatans, ausgeführt ist dieser Grundgedanke bei Jacotot, der wenigstens in Bezug auf die intellectuelle Bildung von dem Satze ausgeht, daß alle Menschen gleiche Geistesanlagen haben, daher man aus jedem machen könne, was man wolle; was genau betrachtet ganz dasselbe ist, wie wenn wir sagten: positiv angelegt ist in keinem etwas, sondern nur die Möglichkeit für alles; was also aus ihm wird, ist rein das Werk seines Erziehers. Da wir hier nur die Principien aufzuzeichnen haben, so können wir nicht weiter die Entwicklung derselben bei jedem der genannten Pädagogen verfolgen, die übrigens vielfach zeigt, wie nahe sich Extreme berühren können, ohne daß darum der principielle Gegensatz aufhört.

C. Was wir endlich das Princip der Methode nennen, dafür bietet die Geschichte noch sehr wenig allgemeines und bedeutendes dar. Wir finden wohl eine Menge Unterrichtsgrundsätze, aber sie haben, wie oben schon erinnert ist, nur die Dignität von Maximen und gehören ohnehin fast nur dem Gebiete der Didaktik an. Für die Erziehung

ist das, was wir hier im Auge haben, meist in der Form ausgesprochen, daß gesagt wird, welche Eigenschaften der Erzieher persönlich haben und wie er seinen Beruf, wie er seine Arbeit und deren Erfolg ansehen müsse? Nur bei Pestalozzi ist die Frage selbst mit aller Schärfe herausgetreten, aber in einer Weise von ihm beantwortet, in der wir ein *πρώτον ψῆδος*, also eben einen Irrthum im Princip erkennen. Bekanntlich (s. d. Art. Pestalozzi) hatte er den Aberglauben, seine Methode, und zwar nicht bloß als Art des Unterrichts, sondern als Methode der Erziehung im vollen Umfange, wirke unfehlbar; mit derselben Sicherheit, wie eine Maschine auf das ihr hingeebene Material wirke und ihm die verlangte Form gebe, werde und müsse auch die Methode ihre Resultate erzielen. Und wie bei einer Maschine auf die persönliche Qualität dessen, der sie in Bewegung setzt, lediglich nichts ankommt, ausgenommen das Eine, daß er den Handgriff versteht, durch den sie in Bewegung zu setzen ist: so sollte auch von der persönlichen, sittlichen und intellectuellen Qualität des Erziehers der Erfolg nicht im mindesten abhängen, wofür er nur den Mechanismus der Methode recht eingeübt hätte, d. h. das Lehrbuch und die Reihen von Uebungen, die es vorschreibt, zu handhaben wüßte. In welchen Widerspruch mit sich selbst Pestalozzi sich hiedurch setzte, wie sehr er gerade das, womit er persönlich seine Erfolge errang, in seiner Theorie ignorirte oder leugnete, haben wir hier nicht auseinanderzusetzen; wir stellen dem bloß gegenüber, daß principiell 1) keine Methode als eine in obigem Sinn unfehlbare anerkannt, daß 2) jeder Erfolg als eine Gabe Gottes (Herbart hat gesagt: als ein Ereignis) dankbar hingenommen wird nach 1 Kor. 3, 6; und daß 3) was der menschliche Erzieher dazu thun muß, um seinerseits keine Verantwortung zu haben (vergl. Ap.-G. 20, 26), jene Einheit von treuer Liebe und Einsicht ist, die wir Weisheit nennen; diese macht den Erzieher zu dem, was er sein soll, zu einem Werkzeuge, durch welches der Herr selbst wirkt, durch welches der Erlöser seine Erlösung dem einzelnen Menschenkind zu eigen macht, d. h. dasselbe erzieht. — Das ganze Erziehungswerk damit zu beginnen, daß man bekennet, wir können keine Bürgschaft leisten (mit unsrer Macht ist nichts gethan!), aber auch, daß man alle Kraft des Geistes und Willens aufbietet, um an der edlen Pflanze nichts zu versäumen, daß sie seiner Zeit reiche Früchte bringe, um vielmehr im Namen und in der Kraft Christi zu wirken, so lange es Tag ist, — das ist auch ein Princip, dessen dominirende Bedeutung im ganzen System wie in der Praxis auch bei solchen zu erkennen ist, die nicht daran denken, auch in diesem Punkte ein Princip ausdrücklich aufzustellen. (Das sub C. kurz Gesagte ist weiter entwickelt in des Unterzeichneten Evang. Pädagogik. 4. Aufl. S. 153—183.)

Palmer †.

Erziehungstalent, Takt. Vor allem anderen darf hier, als durch den Sprachgebrauch festgestellt, angenommen werden, daß, sobald beide einem Menschen zugeschrieben werden, Talent jederzeit eine natürliche Anlage, Takt dagegen eine, zwar auf natürlicher Anlage beruhende, aber zugleich durch Uebung erworbene Fertigkeit bezeichnet.

Talent nämlich, eigentlich (*τάλαντον*) die Wage, dann das Gewicht und endlich das dem Menschen durch höhere Macht beschiedene Theil, das geistige Pfund, womit er wuchern soll, *) bezeichnet die besonders kräftige geistige Anlage für irgend ein, oder auch für mehrere Gebiete menschlicher Thätigkeit: durch die Nebenbegriffe des Geistigen, besonders Kräftigen und der specifischen Begabung für bestimmte Gebiete unterscheidet sich der Begriff des Talenten von dem allgemeineren der Anlage (vgl. d. Art. I. S. 127). Nach den Hauptgebieten geistiger Thätigkeit kann man unterscheiden: Talente der Erkenntnis, welche zur Erforschung des Wahren, ästhetische Talente, welche zur Darstellung des Schönen in der Kunst, und praktische Talente, welche zur Verwirklichung des Guten im Leben berufen sind. Offenbar liegt das Erziehungstalent im Bereich der praktischen Talente; die bloß wissenschaftliche oder künstlerische Begabung reichen dazu

*) Matth. 13, 12—30. Unser Begriff von Talent, als der geistigen Anlage, geht offenbar von diesem biblischen Gebrauche aus.

nicht aus. Das Leben aber stellt der Einwirkung des Menschen verschiedene Aufgaben, die im wesentlichen in zwei Classen zerfallen. Entweder handelt es sich um Gestaltung der Gegenstände und Verhältnisse des äußeren Lebens nach den sie bedingenden Gesetzen und Regeln, wie bei der Mechanik, der Land- und Forstwirthschaft, dem Finanzfache, der Heilkunde, und dazu sind die technisch=praktischen Talente berufen. Oder es handelt sich um Einwirkung auf das Gebiet der sittlichen Freiheit nach Maßgabe der ewigen Gesetze und zur Verwirklichung der höchsten Aufgabe des geistigen Lebens, und dies ist, wie bei dem Berufe des Geistlichen, auch bei dem des Erziehers der Fall, während die Wirksamkeit des Staatsmannes und namentlich die des praktischen Juristen zwischen beiden Gebieten in der Mitte liegt. — Wir nennen die für diese Wirkungskreise angelegten Talente die ethisch=praktischen, nicht um ihnen eine besondere Anlage zur persönlichen Sittlichkeit beizulegen, die ja nicht Product der Naturanlage, sondern der sittlichen Freiheit ist, wohl aber eine Anlage zur Erkenntnis der allgemeinen ethischen Gesetze und Aufgaben, wie sie für die technisch=praktische Virtuosität nicht unmittelbar nöthig ist. Da nun die Wissenschaft im höchsten Sinne auf die Erkenntnis der das Einzelne begründenden allgemeinen Gesetze, die schöne Kunst auf die unmittelbare Veranschaulichung dieser Gesetze in der einzelnen concreten Erscheinung gerichtet ist, so dürfen wir sagen, daß das ethisch=praktische Talent und das pädagogische insbesondere das Interesse für das Allgemeine der Wissenschaft und für das Ideale der Kunst vor dem technisch=praktischen Talent voraus haben und somit zwischen diesem auf der einen und dem wissenschaftlichen und ästhetischen Talent auf der anderen Seite in der Mitte stehen müsse: ohne den ein lebendiges wissenschaftliches und ästhetisches Interesse begleitenden idealen Zug und Schwung würde es der Erzieher nicht über mechanische Dressur hinaus zu lebendiger geistiger Erweckung und Anregung der Zöglinge bringen.

Damit das ethisch=praktische Talent bestimmter zum pädagogischen Talent werde, muß es sich mit der besonderen Anlage, auf die Jugend zu wirken, verbinden. Abgesehen von der allgemeinen Richtung und Fähigkeit, auf den Willen anderer bestimmend einzuwirken, welche schon im Begriffe des ethisch=praktischen Talentos liegt, beruht diese Anlage einmal auf einer natürlichen Zuneigung zur Jugend und zur Beschäftigung mit ihr und dann auf dem Verständnis für ihre besondere Art, ihre Anschauung, ihre Interessen und Neigungen, und zu diesem Verständnis gehört wieder namentlich ein aufmerksamer und frischer Sinn für die Auffassung und Darstellung des Concreten, Anschaulichen und Charakteristischen in der Natur, wie im menschlichen Leben, insbesondere der Geschichte. Und wie die Virtuosität im Unterrichte hauptsächlich auf der Leichtigkeit beruht, diese Einzelheiten auch aus verschiedenen Fächern zu combiniren, damit sie sich gegenseitig erläutern und das allgemeine Gesetz aus ihnen abgeleitet und erklärt werde: so wird die Erziehung im engeren Sinne dadurch unterstützt, daß mit dem Eingehen in die eigenthümliche Art und Weise, wie die Jugend eben ist, sich die Fähigkeit verbindet, von da aus immer die Beziehung auf das Ziel zu finden, zu welchem sie herangebildet werden soll, damit der Erzieher nicht bloß mit den Kindern Kind werde, sondern auch sie mit dem Manne Männer. Die Rücksicht endlich auf die verschiedene Individualität der Zöglinge macht nöthig, daß der Erzieher die Gabe habe, die Eigenthümlichkeit der Einzelnen zu erkennen und zugleich in ihre Individualität sich zu versetzen, um die Wege zu finden, auf welchen jeder nach seiner Weise am sichersten dem Ziele zugeführt wird. Hiermit dürften die Momente angegeben sein, welche in ihrer Vereinigung das Erziehungstalent constituiren. Ob von einem pädagogischen Genie geredet werden kann, kann zweifelhaft sein. Da Genie, wenn das Wort im Unterschiede von Talent gebraucht wird, eine geistige Anlage bezeichnet, welche durch ihre ausgezeichnete Kräftigkeit und ihre energische Concentration auf ein bestimmtes Gebiet der geistigen Thätigkeit berufen ist, absolut Neues und Eigenthümliches zu schaffen: so findet dieser Begriff seine eigentlichsste und ausgebreitetste Anwendung in der Sphäre der Kunst, deren Schöpfungen gleichsam selbst absolut neue und eigenthümliche Individualitäten sind.

Demnächst wird er auf die Sphäre der Wissenschaft übertragen, insofern es sich hier um die Auffindung tief liegender und fruchtbarer Principien handelt, so wie auf Gebiete des praktischen Handelns, welche durch die Mannigfaltigkeit und die stets neuen Verkettungen bedeutender Verhältnisse der menschlichen Thätigkeit auch stets neue und besonders schwierige Aufgaben stellen, deren glückliche Lösung eine besondere Schnelligkeit und Sicherheit des Blickes und eine ungewöhnliche Thatkraft, überhaupt eine außerordentliche geistige Befähigung voraussetzt; in diesem Sinne spricht man von wissenschaftlichen, politischen, militärischen Genies. Die Verhältnisse dagegen, in welchen der Erzieher in Schule und Haus zu wirken hat, sind so einfach, die Aufgaben kehren im wesentlichen so sehr immer wieder und darum kann man auch über die Mittel zu ihrer Lösung, zumal innerhalb der christlichen Gemeinschaft, so wenig zweifelhaft sein, daß es hier nicht auf die Neues findende und schaffende Kraft des Genies ankommt, sondern auf die umsichtige und sich gleich bleibende Thätigkeit eines mit Gewissenhaftigkeit benützten pädagogischen Talentes. „Ein genialer Erzieher“ ist ebenso wenig ein ganz eigentlich gebrauchter Ausdruck, als etwa „ein genialer Seelsorger.“ Nur wo es bei völliger Zerrüttung der pädagogischen Verhältnisse auf neue Begründung eines geordneten Zustandes ankommt durch außergewöhnliche Mittel, wäre für die schöpferische Thätigkeit des Genies eine Stelle. Unter den epochemachenden Pädagogen der neueren Zeit hatte offenbar Pestalozzi auf den Namen eines pädagogischen Genies am ersten Anspruch, obgleich er jene harmonische Verbindung verschiedener Eigenschaften nicht besaß, welche das pädagogische Talent ausmachen.

Wenn natürliche Anlage durch den heiligen Geist erhöht die rechte Richtung empfängt und verklärt wird, so wird sie zum Charisma im neutestamentlichen Sinne, und in der That gehen, bei der innigen Verwandtschaft des pädagogischen und seelsorgerlichen Amtes, die Gnadengaben, welche das Neue Testament als die unentbehrlichsten Grundlagen des Berufes zum Bischofsamte darstellt, den Eigenschaften parallel, welche wir als Hauptfactoren des Erziehungstalentes bezeichnet haben, die Gaben der Lehre, der Regierung und des Unterscheidens der Geister (1 Cor. 12, 4—11. 28). Ja der Prophet des alten Testaments schon zählt, wenn er als die Gaben des Geistes bezeichnet Weisheit und Verstand, Rath und Stärke, Erkenntnis und Furcht des Herrn (Jes. 11, 2), damit zugleich die Eigenschaften auf, welche das Erziehungstalent begründen, die stets auf die gottgewollten höchsten Zwecke gerichtete Weisheit und den scharf unterscheidenden und Persönlichkeiten und Verhältnisse richtig würdigenden Verstand, den Rath, der überall die richtigen Mittel und Wege findet, und die Thatkraft, welche diese Mittel energisch handhabt, und endlich wird mit der Erkenntnis und Furcht des Herrn die Grundlage angegeben, auf welcher jene Eigenschaften ruhen müssen, um zu gedeihlicher pädagogischer Wirksamkeit zu führen.

Der Ausdruck Takt, insofern damit „die Feinheit und Sicherheit des Benehmens im Umgang“ (Heyse, Fremdwörterbuch u. d. W.) bezeichnet wird, geht nicht von dem Begriffe des musikalischen Tactes aus (wie z. B. Krug im encyclopädisch-philosophischen Lexikon annimmt), so daß damit eigentlich das Einhalten des richtigen Maaßes im Benehmen bezeichnet wäre, sondern er geht unmittelbar auf tactus, Gefühl, dann in eminentem Sinne: feines Gefühl zurück. Bestimmter verstehen wir unter Takt die auf natürlicher Feinheit des Gefühls beruhende und durch Erfahrung und Uebung ausgebildete Fertigkeit, im freien Verkehr mit andern in jedem gegebenen Fall, und insbesondere in zweifelhaften Fällen das Angemessene unmittelbar mit Sicherheit zu erkennen und zu thun. Das erste Moment in dieser Begriffsbestimmung, daß der Takt auf einer Naturanlage beruhe, weist auf seine Verwandtschaft mit dem Talent hin: ohne den natürlichen feinen Sinn für die persönliche Eigenthümlichkeit anderer und für die Besonderheit der jedesmaligen Lage wird es niemand zum Ruhme eines taktvollen Verhaltens bringen. Auf der andern Seite aber ist der Takt auch nicht bloß Sache des Talent, sondern zugleich eine durch Erfahrung und Uebung ausgebildete Fertigkeit. Das anständige Be-

nehmen eines Kindes kann man nicht wohl tactvoll nennen, und das feine Gefühl, welches durch jede Unangemessenheit verletzt wird und das Angemessene überall sicher herausfühlt, wird erst dann zum Tact, wenn mit der Feinheit des Gefühls auch die Sicherheit des Benehmens sich verbindet. Weiter schließt der Begriff des Tactes die Beziehung auf den Verkehr mit andern und die ihnen schuldige Rücksicht ein: der Historiker, welcher in seinem Werke lediglich den objectiven Thatbestand darzustellen bemüht ist, hat keine Gelegenheit, sich tactvoll zu zeigen; schreibt er dagegen für ein bestimmtes Publicum, etwa für die Jugend, so ergeht die Forderung an ihn, daß er in Bezug auf die Wahl von Stoff und Form tactvoll verfähre. Endlich kann natürlich nur die Sicherheit des Benehmens in zweifelhaften Fällen auf den Ruhm eines besonderen Tactes Anspruch geben: der Erzieher, welcher die allgemeinen pädagogischen Grundsätze und Regeln mit gewissenhafter Sorgfalt befolgt, ist darum noch nicht tactvoll, sondern erst wenn die Anwendung der allgemeinen Regel auf den besonderen Fall zweifelhaft ist, kann der Tact sich offenbaren. Solche Fälle aber kommen gerade bei dem Berufe des Erziehers besonders häufig vor, einmal weil es sich hier um den Verkehr mit Individuen handelt, welche noch nicht unter der Zucht der allgemeinen Regeln stehen, von welchen der gefellige, bürgerliche und amtliche Verkehr der Erwachsenen beherrscht ist, und dann, weil bei der Aufgabe, die Zöglinge aus der Unselbstständigkeit allmählich zur Selbstständigkeit zu erziehen, immer aufs neue die Frage entsteht, inwieweit einerseits zu verhüten ist, daß nicht die wachsende Selbstständigkeit in ihrem Recht gekränkt, andrerseits, daß nicht die noch vorhandene Unselbstständigkeit durch Unterlassen positiver Einwirkung Gefahren ausgesetzt wird. Was zunächst das persönliche Verhältniß des Erziehers zu dem Zögling anlangt, so würde der Erzieher, der mit den Kindern kindisch wird, ebenso tactlos handeln, wie der, welcher mit äußerlicher Zucht jede freie Bewegung des Kindes unterdrückt, und tactvoll nur der, welcher bei aller eigenen Achtung vor dem Rechte des kindlichen Alters und der Eigenthümlichkeit der einzelnen Individualität doch den Zöglingen eine wahre Auctorität zu werden und dadurch eine wirksame Achtung vor dem Gesetze zu begründen verstünde. Bei der erziehenden Einwirkung im engeren Sinne würde es eben so verkehrt sein, die Zöglinge im Kindesalter sich selbst zu überlassen, als den zum Jüngling reisenden Knaben durch kleinliches Gängelns fortwährend in kindischer Unfertigkeit zu erhalten; dagegen verräth sich der Tact des Erziehers in der Fertigkeit, mit der wachsenden Selbstständigkeit des Zöglings die positive Einwirkung zu ermäßigen. Der tactlose Lehrer stört das gegenseitige Verhältniß der Zöglinge, wenn er das Lob des einen mit dem Tadel eines andern so mischt, daß jener zu selbstzufriedener Eitelkeit verleitet wird, in diesem Niedergeschlagenheit entsteht oder gehässige Eifersucht gegen den bevorzugten: in dem Munde des tactvollen ist Lob wie Tadel ein Sporn zur Pflichterfüllung. Beim Unterrichte wäre es eben so tactlos, eine formelle Geistesbildung zu suchen ohne Mittheilung von Stoff, oder Kinder nach Basedows Manier in roher Aufklärerei mit Dingen bekannt zu machen, für deren richtige Würdigung ihr Geist noch nicht reif ist, als mechanisches Anfüllen des Gedächtnisses oder prüde Scheu vor jeder Berührung geschlechtlicher Verhältnisse bei Jünglingen, die den Homer und Horaz lesen: der Tactvolle weiß den Stoff so mitzutheilen, daß der Geist geübt wird, und weiß das Bedürfnis der verschiedenen Altersstufen zu unterscheiden. Bei der Einwirkung auf das sittliche Verhalten darf der Erzieher weder durch blindes Zutrauen in den besseren Sinn der Zöglinge diese gleichsam herausfordern, den Leichtgläubigen zu hintergehen, und so sich selbst lächerlich machen, noch durch inquisitorisches Mißtrauen das bessere Gefühl verletzen und das Zutrauen der Zöglinge verschmerzen. Auf ähnliche Weise hat es seine Schwierigkeit bei der pädagogischen Einwirkung auf die einzelnen Seiten der Individualität stets das rechte Maß zu finden zwischen Ueberreizung und Vernachlässigung des Gefühls, zwischen der Hinlenkung des Denkens auf die genaue Erkenntnis des Einzelnen und auf die Erkenntnis des allgemeinen Gesetzes, zwischen der Sorge für Abhärtung des Körpers und Erhaltung der vorhandenen Gesundheit, und ganz besonders beruht beim Austheilen von

Lob und Tadel, Lohn und Strafe die pädagogische Unparteilichkeit, welche nicht äußerlich nach dem Buchstaben eines bestimmten Gesetzes urtheilen darf, auf dem richtigen Takt des Erziehers. Doch mag dieses genügen, um das Wesen und die wesentlichsten Aufgaben des pädagogischen Tactes festzustellen; für die Lösung dieser Aufgaben bestimmte Regeln zu geben, ist eben darum nicht möglich, weil sie eine Sache des Tactes ist. Denn wenn Schleiermacher (Kurze Darstellung des theologischen Studiums § 132) mit Recht definirt, daß Kunst in dem Sinne, in welchem man auch von Redekunst und Erziehungskunst spricht, „jede zusammengesetzte Hervorbringung (sei), wobei wir uns allgemeiner Regeln bewußt sind, deren Anwendung im einzelnen nicht wieder auf Regeln gebracht werden kann:“ so ist eben der Takt dasjenige, was, wo die Regeln aufhören, supplirend eintreten muß, wodurch die Erziehung vorzugsweise zur Erziehungskunst wird und was deswegen auch ein besonderes Erziehungstalent voraussetzt.*)

Die bei jedem Berufe so natürliche Forderung, daß der, welcher ihm sich widmet, vor allem sich selbst prüfe, ob er auch den Voraussetzungen genügt, von welchen die Lösung der jedesmaligen Berufsaufgabe abhängt, wird leider gerade bei dem Berufe des Erziehers nicht selten außer Acht gelassen. Wie der in solchen Fällen dem berufstreuen Manne gewiß sich fühlbar machende Defect des Talentcs durch Nachdenken, Studium und gewissenhaften Eifer möglichst zu ersetzen und wie überhaupt das natürliche Talent in freier sittlicher Thätigkeit auszubilden und anzuwenden sei, darüber vgl. man den Art. Erzieher (S. 302 ff.)

G. Baur.

Erziehungswissenschaft, s. Pädagogik.

Ethik (Moral; Sittenlehre). Wenn wir einen Artikel über diese Wissenschaft — somit nicht etwa bloß über die Behandlung ihres Inhalts im Schul- und Gymnasialunterricht, worüber wir auf den Art. Religionsunterricht verweisen, sondern über die Ethik selbst hier einreihen, so müssen wir ohne Zweifel mit diesem Gegenstand an diesem Orte anders verfahren, als wenn der Artikel für ein theologisches oder ein philosophisches Werk oder für eine allgemeine Encyclopädie bestimmt wäre; der pädagogische Standpunct und Gesichtskreis soll auch bei dem, was unter obigem Titel zur Sprache kommt, nicht verlassen werden. Allein wofern wir uns deshalb etwa darauf beschränken wollten, bloß diejenigen Partien der Ethik zu beleuchten, in welchen sie der Pädagogik ihre Grundsätze leiht oder selber pädagogische Miene annimmt, so müßte uns bei näherem Nachsehen bald einleuchten, daß jener Zusammenhang zwischen beiden ein viel innerlicherer und darum durchgreifenderer ist. Die Ethik hat nicht bloß eine Anzahl Begriffe mit der Pädagogik gemein; sie hat auch nicht bloß einen Punct in ihrem System, wo die Pädagogik mit ihr zusammenstößt oder aus ihr herauswächst (dieser Punct ist das Familienleben, s. z. B. Chalybäus, Speculative Ethik I. S. 376 f. 481; Schleiermacher, Christliche Sitte S. 220; Rothe, Theol. Ethik III. S. 679—710): sondern an der Ethik ist alles zugleich auch Pädagogik, nicht bloß in jenem allgemeineren Sinn, in welchem man jeder Wissenschaft, d. h. der Wahrheit in allen ihren Erscheinungs- und Darstellungsformen eine bildende, also erziehende Wirkung auf den zuschreiben kann, der sich mit ihr beschäftigt, sondern in einem nähern, unmittelbarerem Sinn, da der Gegenstand der Ethik der menschliche Wille selbst und das ihm gegebene Gesetz für eine Selbstbestimmung ist, folglich jeder auf diesem Gebiete gewonnene Satz entweder direct sich in eine praktische Regel übersetzen oder aus ihm sich eine solche ableiten läßt. (Vergl. J. H. Fichte, System der Ethik II. 1. S. 158: „Die Ethik, als Lehre von der Bildung des sittlichen Charakters, tritt auch in ein empirisch-praktisches Verhältniß. Indem sie die innere Natur des Bösen aufdeckt, indem sie die äußerlich begünstigenden oder hemmenden Elemente seiner Verwirklichung kennen lehrt, wird sie Kunstlehre der Menschenerziehung im einzelnen, wie in der Gesamtheit.“) Selbst wenn die Ethik nichts wäre, als eine systematische Pflichtenlehre, so müßte sie doch zugleich, um nicht ganz im Abstracten zu verharren, irgendwie einen Weg zur

*) Vgl. hiemit den Art. Erziehungskunst.

D. Red.

Realisirung des als Pflicht vorgestellten Guten zeigen, müßte lehren, wie aus der Pflicht eine Tugend wird, sie müßte das ethisch Geforderte, das Ideale auch psychologisch vermitteln: was wäre dies anders, als schon Pädagogik, d. h. eine Doctrin, nach welcher jeder sich selbst zu erziehen hätte, was sich von der Erziehung anderer nur in der Form, in der Technik unterscheiden kann? Jene psychologische Vermittlung führt aber mit Nothwendigkeit auf die Erkenntnis, daß das Subject, in welchem die Idee des Guten ebenso gewiß realisiert werden soll, wie sie als Idee ihm inwohnt, d. h. der Mensch, zwar hierauf angelegt ist, aber sich selbst überlassen durch bloße Naturentwicklung keineswegs jene Bestimmung erreicht, und noch viel weniger mit dem Eintritt in die Existenz auch schon dieser Bestimmung entspricht; der Mensch muß erst ethisiert werden; das Gute ist also nicht bloß als Qualität, sondern auch als ein Werden, als ein Proceß zu begreifen, und zwar als ein Proceß, der bei aller Kräftigkeit der Anlage und bei aller Freiheit des sich selbst bestimmenden Willens doch eben so sehr auch von der Einwirkung solcher Potenzen abhängt, die selber das sittlich Gute in sich darstellen. Was ist das anders als Erziehung? Wenn daher der älteste Bearbeiter der christlichen Sittenlehre als eines Ganzen, Clemens von Alexandrien, seinem Werke den Titel *Paedagogus* gegeben, so war dies, wenn er gleich als Erzieher des Menschengeschlechtes zur Sittlichkeit ausschließlich den Logos betrachtet, ein richtiger, nur nicht vollständig ausgeführter Gedanke. (Kurz und schön hat denselben Chalybäus *Speculat. Ethic. I. S. 76* ausgesprochen.) Wenn dagegen das Verhältnis zwischen Pädagogik und Ethik von Einzelnen, wie Montaigne (s. Daub. *Prologomena zur theologischen Moral S. 346. 360 ff.*) so auf den Kopf gestellt wurde, daß letztere das Product der ersteren sein soll, somit für die Ethik keine absolute Norm existierte, sondern selbst die Grundbegriffe von Gut und Böse lediglich das Werk des Erziehers sein würden, der sie so oder anders dem Zögling eingepflanzt hat, so ist damit die Sittlichkeit auf die Linie der conventionellen Sitte herabgedrückt; auf solch eine Verfehrung kann man, wie Daub. a. a. O. S. 375 sagt, nur gerathen aus Liebhaberei für die Erziehung. Es giebt nicht ein pädagogisches Princip für die Ethik, sondern nur ein ethisches für die Pädagogik. Umgekehrt ist auch wieder die Pädagogik durchaus ethischer Natur. Sie kann nur ethische Zwecke als Zwecke der Erziehung (s. d. Art.) aufstellen; denn ihr allererstes Axiom ist dasselbe, was die Ethik aufstellen muß, daß der Werth des Menschen als Person in höchster und letzter Instanz immer in seiner sittlichen Qualität, in seinem Wollen liegt; höher, als zu sittlicher Vollendung, kann er nicht steigen, denn (vergl. 1 Petr. 1, 16) damit wird er Gottes Ebenbild; alle andern Vorzüge, die er besitzt, alle Verdienste, die er sich erworben haben mag, wie sie jetzt schon immer nur relativen Werth haben, verlieren schließlich auch diesen und können ihn nicht retten, wenn ihm jener absolute Werth, der sittliche, abgeht. Der schöne Ausspruch, womit Kant seine „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“ eröffnet: „Es ist überall nichts in der Welt, ja überhaupt auch außer derselben zu denken möglich, was ohne Einschränkung für gut könnte gehalten werden, als allein ein guter Wille“ ist ein unumstößlicher Satz, der auch der Pädagogik die Richtung ihres Weges aufs unzweideutigste bezeichnet. Dieselbe sieht sich aber eben so auch bei der Wahl ihrer Mittel daran gebunden, jedes derselben vor allem darauf anzusehen, ob es sittlich ist; wo nicht, so muß sie es, als wie praktisch es sich sonst auch zu empfehlen wüßte, unbedingt verwerfen. Allerdings hat sie auch Zwecke und Mittel in ihrem Bereiche, die nicht an sich selbst schon sittlicher Natur sind; wie man z. B. eine Rechenexempel löst, wie man eine lateinische Periode construirt, darüber weiß das Gewissen keinen Bescheid zu geben. Aber sobald wir auch solche Thätigkeiten nicht in ihrer Vereinzelung, sondern im Zusammenhange mit dem ganzen Organismus des persönlichen wie des gemeinsamen Lebens auffassen, so zeigt es sich, daß der sittliche Mensch keineswegs inzwischen schlafen gegangen ist, während jene Operationen vor sich gehen, daß vielmehr auch diese — wenn schon mehr oder weniger unbewußt — von ethischen Motiven begleitet und getragen sind, ja noch mehr, daß dasjenige, was auch obigen wie allen Thätigkeiten und Errungenschaften des Menschen die letzte Weihe, den

höchsten, den allein bleibenden, unvergänglichen Werth verleiht, eben das Sittliche daran ist. Hieraus geht aber bereits auch hervor, daß diese so nahe Verwandtschaft der Pädagogik mit der Ethik dennoch nicht bis zur Identität beider ausgedehnt werden kann. Die Ethik bietet der Pädagogik die allgemeinen Grundlagen dar; diese empfängt von jener ihr Princip, empfängt das Maß, an dem sie ihre eigenen Bestrebungen und Leistungen zu messen hat; der ganze Geist, in welchem die Pädagogik ihre Aufgabe faßt und löst, wird bestimmt durch die von ihr vorausgesetzte Ethik, so daß man z. B. von einem Pädagogen, auch wenn er nie über seine ethischen Ueberzeugungen sich äußern würde, immer sagen kann seine Erziehungsweise (ob sie nun bloße Praxis oder auch als Theorie von ihm gedacht ist) sei der Wärmemesser für seine Ethik. Während aber hiernach nicht bloß einzelne Theile der Ethik es sind, die auch den Pädagogen berühren, weil alles, was sittlich ist und zu sittlichen Zwecken dient, durch die Erziehung dem erst zu bildenden menschlichen Individuum angeeignet werden soll, so ist dagegen gerade diese Aneignung, diese Ethisirung durch Erziehung darum wieder eine besondere Aufgabe, weil sie als das zu ethisirende Subject nicht den Menschen oder die Menschheit überhaupt, sondern den unmündigen Menschen, das Kind vor sich hat, und zwar in ganz concreten, zeitlich und räumlich bestimmten Verhältnissen, denen gemäß die einzelnen Bildungszwecke, in welche sich der allgemeine und höchste, d. h. ethische Zweck zerlegt, sowie die einzelnen Mittel dazu (z. B. im jeweiligen Stande der Schulen, im jeweiligen Stadium der allgemeinen Bildung, im Ertrage der mit verschiedenen Methoden gemachten Erfahrungen u. s. f.) historisch sich gestaltet haben. Mit Einem Worte: die Pädagogik wird zur speciellen Technik in einer Weise, wie es die Ethik nie werden kann. Das Verhältnis der Pädagogik zur Ethik ist ganz ähnlich dem, in welchem zu letzterer die Politik steht; auch diese muß von der Ethik ihre Principien empfangen, nicht zwar, als wäre das Princip der Ethik auch selbst schon das der Politik, wie sie allerdings das der Pädagogik ist, doch so, daß auch jenes ein von der Ethik anerkannter, in ihrem System eine Stelle einnehmender Willenszweck sein muß; (wenn die Staatskünstler häufig ihre Ethik von ihrer Politik, statt ihre Politik von der Ethik beherrschen lassen, so haben sie das nicht bloß für sich als Individuen vor dem Sittengesetz zu verantworten, sondern es ist alsdann auch ihre Politik als Politik eine schlechte, wie man doch endlich aus der Geschichte sollte gelernt haben, vergl. Rothe a. a. O. III. S. 901 f.) aber die Technik der Leitung eines Staates hängt noch von vielen andern Momenten ab, deren Kenntniss eben den Politiker im Unterschiede vom Ethiker ausmacht. So muß der Ethiker nicht nothwendig auch das Detail der Pädagogik kennen, wie ein Schulmann dieses kennt; aber desto gewisser darf der Pädagog vom Fache, will er anders auf vollständige, d. h. auch wissenschaftliche Fachbildung Anspruch haben, in der Ethik kein Fremdling sein. Dieser Forderung entsprechen viele Schulmänner von anerkannter Tüchtigkeit, die während ihrer praktischen Laufbahn vielleicht nicht mehr zu philosophischen oder theologischen Studien kommen, doch im wesentlichen dadurch, daß ihnen als Christen die Ethik des Christenthums innewohnt, und daß sie als denkende und gebildete Männer ihre sittlichen Ueberzeugungen, ihre ganze Welt- und Lebensanschauung wie ihre praktischen Grundsätze nicht bloß als ein Erbstück vom Elternhaus und von der Schule her beibehalten, sondern daß sie dieselben innerlich verarbeitet, zur Klarheit und Einheit gebracht und sich sowohl befähigt als gewöhnt haben, sich über ihr eigenes Wollen und Thun Rechenschaft zu geben, wie auch über alle Begebenheiten und Handlungen, die in ihren Gesichtskreis fallen, sich ein festes Urtheil zu bilden. Aber nur um so mehr werden dieselben damit einverstanden sein, daß es dem Pädagogen wohl zu Statte komme, in der Ethik auch nach ihrer wissenschaftlichen Gestaltung sich umzusehen; sie ist ihm zwar nicht diejenige Doctrin, die ihm unmittelbar über seine Berufsthätigkeit zu wissenschaftlichem Bewußtsein verhilft, — das ist die Pädagogik, — aber doch für diese selbst die Fundamentalwissenschaft, die Prämisse, ohne die auch kein pädagogisches Wissen und Können des wissenschaftlichen Charakters, der klaren Begründung entbehrt. Dies macht es einer pädagogischen Encyclopädie zur Pflicht, unbeschadet

ihres speciellen Standpunctes die Ethik als Ganzes mit in Betracht zu ziehen. Sollten wir vielleicht die rechte Mittellinie zwischen Zuviel und Zuwenig nicht genau einzuhalten vermögen, so nehmen wir die folgenden Erörterungen doch nur in der Absicht und Meinung auf, daß sie lediglich solches enthalten, über was, ob es gleich nicht unmittelbar pädagogisch verwerthet werden kann, doch der wissenschaftliche Pädagog als solcher orientirt sein und ein Urtheil und eine Ueberzeugung haben muß. —

Unter den drei üblichen Namen unserer Wissenschaft ist Ethik wie der älteste (seit Aristoteles) so auch der richtigste, da das *ἠθικόν* nicht bloß die innere Seite des Charakters, die sittliche Anlage und die Bestimmtheit des Gemüths, sondern auch die äußere Erscheinung dieses Innern in der Handlungsweise, und zugleich das Allgemeine und Objective — also nicht bloß was Sitte ist, sondern auch was Sitte sein soll in sich faßt: wogegen die lateinische Bezeichnung (von Cicero de fin. c. 1 in den Sprachgebrauch eingeführt), wie die deutsche (seit Mosheim gebrauchte) schon durch den Plural mehr auf das Äußere und Einzelne als auf den inneren centralen Sitz des Ethischen deutet. (Vergl. übrigens Schwarz, Evang. christl. Sittenlehre I. S. 1. 2. Dörner, d. Art. Ethik in Herzogs Theol. Real-Encycl. IV. S. 185. Hagenbach, Theol. Encycl. 5. Aufl. S. 303.) Sofern die Ethik als philosophische Disciplin behandelt wird, ist sie der wichtigste Theil der praktischen Philosophie; der theologische Sprachgebrauch weicht — nicht zu seinem Vortheil — hievon ab, indem er unter praktischer Theologie die Wissenschaft vom kirchlichen Leben versteht und hievon die Ethik als Wissenschaft vom sittlichen Leben unterscheidet, während es richtiger wäre, diese beiden praktischen Disciplinen zusammen der Dogmatik gegenüberzustellen, die nicht wie jene beiden mit freiem, nur durch das Gesetz des Geistes vorgezeichnetem menschlichem Thun, durch welches das Reich Gottes auf dem Grunde göttlicher Thaten erbaut werden soll, sondern mit diesen Thaten Gottes zu schaffen hat, die geschehen sind als Offenbarungen seines Wesens und Willens und die der menschliche Geist nur nachzudenken, nur wissenschaftlich zu begreifen sucht. Die Ethik dagegen — um mit Dörner zu reden (a. a. O. S. 188) — „beschäftigt sich mit dem nach Gottes thatwerdendem Liebesrathschluß in Form menschlicher Freiheit sich verwirklichenden Guten.“ (Bei Schleiermacher ist die theologische Ethik mit der Dogmatik zusammen zu demjenigen Theil der theologischen Gesamtwissenschaft gehörig, der die „geschichtliche Kenntnis vom gegenwärtigen Zustande des Christenthums“ enthält — s. seine „Kurze Darstellung des theol. Studiums“ 2. Aufl. S. 94; bei Rothe dagegen ist die Ethik gerade im Gegensatz zur Dogmatik wesentlich speculative Theologie.) Ehe wir aber den Inhalt unserer Wissenschaft näher beleuchten, ist noch die Frage im Wege, wem sie denn eigentlich angehöre, der Philosophie oder der Theologie? Factisch machen beide gleichen Anspruch auf sie; wie es aber nur Eine Wahrheit geben kann, so auch nur Eine Sittlichkeit; etwas was der Philosoph erlaubt, kann nicht vom Theologen verboten sein, noch das von diesem für Tugend Erklärte von jenem zum Laster gemacht werden; hat der eine damit Recht, so muß der andere im Irrthum sein. Der Theolog kann behaupten, daß er allein die Wahrheit im Besitze habe, weil ihm durch die Offenbarung der Wille Gottes kund gethan sei; das menschliche Denken könne sich nie zu dieser Erkenntnis emporarbeiten, weil die Vernunft verfinstert sei; dem wird aber der Philosoph entgegenhalten: ohne philosophisches Denken, ohne freie Aufnahme und Verarbeitung des biblischen Lehrstoffes im eigenen Geiste komme man nie zu einer wissenschaftlichen Ethik, sondern nur entweder zu einer äußerlichen Gefeglichkeit, wie in der katholischen Kirche, wo der Gehorsam die Tugend aller Tugenden, darum auch in der Mönchsheiligkeit das Hauptmoment sei; oder zu einer Zusammenstellung von Pflichten, für die sich kein anderer Verpflichtungsgrund angeben lasse, als daß in irgend einer Bibelstelle davon die Rede sei — eine ebenfalls äußerliche Auffassung des Sittlichen, wie sie sich bei einem Theil der ältern Supernaturalisten vorfindet. Vollends thöricht ist das oft gebrauchte Argument, daß es ja so viele philosophische Systeme gebe, deren jedes das richtige zu sein behaupte auf Unkosten der andern, während die geoffenbarte Wahrheit nur Eine sei. Ja, aber

sind denn der theologischen Systeme und kirchlichen Controversen etwa weniger? Ist das Eine Bibelwort nicht von jedem Ausleger, von jeder theologischen Schule und jeder Secte wieder anders, nach individueller Geistesrichtung aufgefaßt und ausgelegt worden, deren jede sich selber die ausschließliche Wahrheit zuschreibt? Mit obigem Argument gegen die philosophische Erkenntnis kann sich nur die Ignoranz zufrieden geben. Geht aber einerseits der Philosoph seines Weges, ohne sich um die christliche Ethik zu kümmern, so ist er entweder in der Selbsttäuschung befangen, daß er nicht merkt, wie viel Christliches auch er mit der Muttermilch eingelesen, wie viel von dem, was er rein der Speculation zu verdanken glaubt, er vielmehr vom Christenthum entlehnt hat; oder, wenn er sich dessen gewaltsam entledigt, so läßt er in seiner Rechnung einen Hauptfactor aus und rechnet darum nothwendig falsch, — den Factor nämlich, daß das sittliche Bewußtsein in der Menschenbrust, das er autonomisch entwickeln will, selbst erst durchs Christenthum zu seiner Wahrheit und seinem Rechte gelangt ist, somit jedes Absehen vom Christenthum zu einem geßtlichen Schöpfen aus trüber Quelle führt. Ohne uns hier auf die mancherlei Versuche einzulassen, die gemacht sind, um zwischen philosophischer und theologischer Ethik ein Abkommen zu treffen (daß z. B. das Christenthum keine neuen Tugenden gelehrt, sondern nur den schon bekannten durch neue Motive eine weitere Stütze gegeben habe; oder daß das Christenthum die moralische Erkenntnis, zu der nach und nach die Vernunft von selbst gekommen wäre, nur früher schon der Menschheit entdeckt habe — Ansichten, die von Theologen aus der Kant'schen Schule, wie z. B. Vogel in der Schrift: „Das Philosophische und das Christliche in der Moral,“ Erlangen 1823 aufgestellt, aber selbst auch bei Reinhard [Moral I. Einl. § 13. S. 32. 34.] deutlich zu erkennen sind), bemerken wir über obige Frage nur Folgendes. Die philosophische Sittenlehre wird wohl immer eine andere sein, als die theologische, nicht aber eine andere, als die christliche. Zwischen den beiden ersten muß der Unterschied der wissenschaftlichen Form immer vorhanden sein; der Theolog hat die Identität seiner ethischen Begriffe mit den in der h. Schrift enthaltenen und wieder mit den in der Kirchenlehre sanctionirten nachzuweisen; er hat den Proceß des Werdens der Sittlichkeit im genauen Anschluß sowohl an die Geschichte der Offenbarung als an die Lehre von der Heilsordnung darzustellen; der Philosoph dagegen hat alle diese Rücksicht nicht zu nehmen; er entwickelt vollkommen frei den Inhalt des sittlichen Selbstbewußtseins, und stellt zur Probe dem, was auf wissenschaftlichem Wege als Inhalt des subjectiven sittlichen Geistes gewonnen wird, nur den objectiven sittlichen Geist gegenüber, der sich in der Geschichte offenbart. Aber wenn hiernach auch die Darstellungsweise, die Art der Deduction und Argumentation, die Sprache eine andere sein wird, so folgt daraus gar nicht, daß die philosophische Sittenlehre nicht eine christliche wäre; das reelle praktische Resultat, die sittliche Lebensanschauung und Lebensgestaltung, die sich aus der philosophischen Sittenlehre ergiebt, wird und muß genau zusammentreffen mit dem, was die theologische Sittenlehre auf ihrem Wege schließlich zu Tage fördert; sind also auch die beiden Wege verschieden, das Ziel ist dasselbe: in dem Manne, in welchem die theologische Ethik die vollendete Sittlichkeit, den gebiegeenen christlichen Charakter erkennt, wird auch die philosophische die Realisirung ihres Begriffs von Tugend erkennen. Seit das Christenthum in der Welt ist, hat dasselbe die sittliche Grundanschauung, das sittliche Bewußtsein selber wesentlich erneuert; es ist nicht etwa zu dem vorher schon vollständig entwickelten und auch hernach ebenso selbständig functionirenden Gewissen der Menschen hinzugekommen, sondern es hat das Gewissen selber christianisirt, so daß auch die reinste philosophische Speculation, je lauterer sie das wirkliche Bewußtsein ergründet und analysirt, um so gewisser christliches Metall aus dieser Tiefe ans Licht schaffen wird. Ist das nicht der Fall, wäre das Resultat vielmehr eine Doctrin, die sich mit der christlichen in Widerspruch befände, so könnte dies nur entweder aus einem Mißverständnis der letztern (indem z. B. irgend eine temporäre Auffassung des Christenthums mit dem Christenthum selbst verwechselt würde) oder aber aus einer gewaltsamen Losreißung von christlicher Wahrheit, aus einer pikirten Feindseligkeit gegen dieselbe er-

klärt werden, die als eine, wenn auch noch so weit verbreitete, doch immer nur persönliche Stimmung, als Idiosynkrasie zu betrachten wäre und ihre objective Falschheit jedem Unbefangenen verriethe. Dies alles an den verschiedenen philosophischen Systemen der Ethik nachzuweisen, würde uns viel zu weit führen; wir begnügen uns darauf hinzuweisen, wie viele Anklänge an positiv christliche Lehren gerade in den tüchtigsten neueren Bearbeitungen der philosophischen Sittenlehre sich finden, und wie sehr damit alle jene Vorwürfe, die sich die christliche Moral einst (vornehmlich von Shaftesbury an, vergl. Staudlin, Geschichte der christl. Moral u. Göttingen 1808 S. 711. Lechler, Gesch. des engl. Deismus S. 259 ff.), theils wegen ihrer Motive, theils wegen Vernachlässigung wichtiger Pflichten machen lassen mußte, als von der Philosophie selbst umstichhaltig erkannt und antiquirt sind. — So sind, um nur die Hauptwerke zu nennen, in Fichte's System der Ethik (Leipzig 1850 u. 1851) nicht bloß zahlreiche Stellen zu finden, in welchen die philosophische Anschauung und das Resultat philosophischer Untersuchung in Begriffen und Sätzen zu Tage tritt, die mit den christlichen Begriffen und Lehren (z. B. von der Heiligung II. 1. S. 122; vom Thun des Guten um Gotteswillen ebd. S. 171; von den göttlichen Kräften, die der Mensch in seinem Willen aufzunehmen und wirken zu lassen hat ebd. S. 183; von Erweckung und Wiedergeburt, S. 187. 211 u. f. f.) zusammentreffen (wogegen auch z. B. das I. S. 30 über die Perfectibilität des Sittlichen, kraft dessen es nie ein letztes Mustergültiges gebe, in welchem das Ethische, wie in seiner einzigen Gestalt, objectiv geworden wäre, nicht eine Beeinträchtigung der principiellen Stellung enthalten soll, die Christus in der christlichen Ethik einnimmt, da auch er als geschichtliche Person und als Charakter das absolut Gute, was in ihm zur Erscheinung kommt, doch in individueller, somit begrenzter Form ausgeprägt zeigt — wie dies der Unterzeichnete in einer Abh. über das Vorbild Jesu in den Jahrb. für deutsche Theologie 1858 S. 690—697 auseinandergesetzt hat); — sondern es ist der ganze letzte Abschnitt (II. 2. § 174—187) eine philosophische Durcharbeitung des in der christlichen Kirche factisch vorliegenden ethischen Materials. — Ein Durchflingen der christlichen Anschauungen, ein Hervorspringen von Begriffen als Resultaten speculativen Denkens, die uns sonst als ethische Begriffe des Christenthums geläufig sind, kennzeichnet auch das im übrigen die Bildung der Hegel'schen Schule an sich tragende, jedoch selbständig und gedankenreich ausgeführte „System der speculativen Ethik“ von J. U. Wirth (Heilbronn 1841. 1842); und wieder in ganz anderer Weise erkennen wir solches Zusammentreffen, trotz der spröden Haltung, die die Herbart'sche Philosophie dem Christenthum gegenüber eingenommen, in dem zu den lehrreichsten Moralwerken gehörenden Buche von Hartenstein: „Die Grundbegriffe der ethischen Wissenschaften“ (Leipzig 1844). Die Auseinandersetzung S. 55 ff. stellt zwar den Einfluß des Christenthums, d. h. dessen, was namentlich der Katholicismus aus dem Christenthum gemacht hat, als einen für die Ethik ungünstigen dar und schreibt die Reinigung der Kirche dem unverwüßlichen Bedürfnisse des Geistes zu, „sich über seine wesentlichen Interessen selbst zu orientiren,“ während wir die Reformation doch nicht sowohl aus diesem theoretischen oder philosophischen Bedürfnis, als vielmehr zu allererst aus dem seiner Fesseln müden, sich kräftig ermannenden christlichen Gewissen ableiten; aber trotzdem ist die Einheit der unverfälschten christlichen Moral mit der philosophischen in obiger Stelle ausgesprochen und im ganzen Werke nirgends verletzt. Noch positiver aber und durchgreifender wird dieselbe festgehalten von Chalybäus (in seinem „System der speculativen Ethik“ Leipzig 1850) und von Martensen (Grundriß des Systems der Moralphilosophie Kiel 1845). Bei Chalybäus athmet die ganze theistische Grundlegung (z. B. die Definition der Ethik I. S. 105 als Wissenschaft „von der Art und Weise, wie der Mensch seine Bestimmung, die vollendete Freiheit, welche die positive oder die Weisheit ist, erreichen kann und soll unter Voraussetzung der absoluten weltbeherrschenden Weisheit Gottes und im Hinblick auf das Ziel vollendeter Heiligkeit und Seligkeit“), seine Aufstellung der positiven Liebe als Princip, das in Gott wirklich ist und sein Correlat in der menschlichen Gegenliebe erzeugt

(a. a. D. I. S. 88), seine Theorie des Bösen u. s. w. durchaus christlichen Geist bei aller Strenge des Denkens; insbesondere aber geht der dritte Theil des Systems (II. S. 375 ff.) Hand in Hand mit den christlichen Ideen, gemäß dem, was I. S. 309 über die Nothwendigkeit gesagt war, daß die Ethik auf ihrer dritten und höchsten Stufe zu einer religiösen und zwar christlichen werden müsse. Von Martensen stehe hier bloß eine Stelle aus dem Vorwort zu der genannten Schrift, wo er sich (S. XI. f.) über den fraglichen Punkt so ausspricht: „Wenn die Philosophie nicht länger eine leere Construction a priori ist, sondern Erkenntnis der Wirklichkeit, und wenn die positiven Wissenschaften von der Methode der Philosophie sich durchdringen lassen, so muß der alte Gegensatz verschwinden. Eine *ethica naturalis* zu schreiben, welche als eine andere Art von Moral neben der christlichen bestehen sollte, gehört zu den Versuchen, die man längst aufgegeben hat. (Das freilich ist zu viel gesagt.) Eine Moralphilosophie, welche das Christenthum ignorirt, ignorirt auch die wirkliche Sittlichkeit und macht sich dadurch nur unpraktisch. Ist dagegen die Moral vom Princip des Christenthums durchdrungen, so wird sie nicht unterlassen können, auf die religiösen Momente der Sittlichkeit einzugehen, die man vordem ausschließlich der Theologie zueignete.“ Im Weiteren wird dann der Unterschied beider so bestimmt, daß die philosophische Darstellung nur das Generelle ins Auge fasse, während die Theologie „mittels der hingehörigen biblischen, kirchengeschichtlichen und dogmatischen Momente den religiös-ethischen Punkten ihre Ausbildung gebe“, andererseits aber die philosophische Moral auch wieder eine allgemeinere sei, sofern sie auch die nichtreligiösen, die weltlichen Momente der Sittlichkeit, wie Familie und Staat, umfasse, die von der theologischen Moral zwar selbstverständlich nicht ausgeschlossen, aber „durch religiöse, durch biblische Kategorien nicht erschöpft werden können.“ [Sehr anerkennungswerth wäre Pfleiderers Moral und Religion nach ihrem gegenseitigen Verhältnis (Leipzig 1872), da namentlich die theistische Grundlage der Zeitströmung entgegen mit dankenswerther Energie festgehalten wird, wenn nicht eine Inconsequenz und Alterirung ethischer Axiome durch den im Grunde pantheistisch gefaßten Begriff des Bösen hervorträte.] — Während so unverkennbar die Philosophie, und zwar nicht etwa bloß die einer einzigen Schule (Martensen z. B. geht von Hegel aus und Hegels eigene Definition, „die Pädagogik sei die Kunst, den Menschen sittlich zu machen; sie betrachte den Menschen als natürlich und zeige den Weg, ihn wiederzugebären, seine erste Natur in eine zweite, geistige umzuwandeln“ [Rechtsphil. S. 212] ist ein Analogon christlicher Begriffe, wie er auch sonst gerne von solcher Neugeburt redet, vergl. Thaulow, Hegels Ansichten über Erz. u. Unt. I. S. 13), — sondern das philosophische Denken überhaupt auf Verständigung und Ausgleichung mit den Ideen des Christenthums und seiner wirklichen Gestaltung in Form der Kirche (siehe z. B. Chalybäus II. S. 446 ff.) hinstrebt und an seine wesentliche Einheit mit der christlichen Wahrheit glaubt: so hat ihrerseits auch die neuere, gläubige Theologie ein classisches Werk aufzuweisen, das auf philosophische Basis gestellt und in philosophischem Geist ausgeführt ist, wir meinen die „Theologische Ethik“ von Rothe. Mag man auch über die Art seines Speculirens, über seine Grundansichten von der theologischen Ethik als einer (im Gegensatz zur Dogmatik, zur wissenschaftlichen Darstellung der kirchlichen Dogmen) wesentlich speculativen Wissenschaft, vom Wesen des Sittlichen selbst, sowie über eine Menge Einzelheiten sich diesem geistvollen Theologen nicht conformiren: immer doch ist sein Werk in der neueren theologisch-ethischen Literatur das weitaus bedeutendste, und selbst solche Leser, die sich durch die Dialektik des ersten Bandes schwer hindurcharbeiten, denen es mehr um praktische Belehrung zu thun ist, finden im letzten Bande eine Fülle christlicher Lebensweisheit, die sich bis ins Einzelne erstreckt, ohne doch je kleinlich zu werden; auch die in den Noten nebenherlaufende beständige Bezugnahme auf ältere theologische und philosophische Ethiker ist nicht gelehrter Citatentransport, sondern hat für den Leser den vollen Werth einer Correspondenz, eines Ideenaustausches zwischen den ersten Repräsentanten der betreffenden Wissenschaft. [Culmanns christliche Ethik (Stuttg. 1864—66) ein theosophisches Werk, aber eine grüne Dase inmitten von Wüsten,

freilich abseits liegend vom Strom moderner Pädagogik. In der Mitte zwischen Cullmann und Pfleiderer steht Palmers *Moral des Christenthums*, deren Vorzug in der bekannten Stellung des Verfassers zur Pädagogik sowie in der populären Darstellung liegen mag.] Ältere, philosophisch-theologische Ethiker, Daub, de Wette, Marheineke, müssen wir uns begnügen, bloß zu nennen; von Schleiermacher besitzen wir ebenso eine rein theologische Bearbeitung der *Moral* (Die christliche Sitte, herausgegeben von Jonas. Berlin 1843) als auch philosophische Werke auf diesem Gebiet (seine Grundlinien einer Kritik aller bisherigen Sittenlehre, zuerst 1803 erschienen; Entwurf eines Systems der Sittenlehre, herausgegeben von Schweizer 1835; Grundriß der philosophischen Ethik, herausgegeben von Twisten 1841, beide letztere aus Schleiermachers Nachlasse bearbeitet; außerdem eine Reihe specieller ethischer Vorträge in der Berliner Akademie: über das Erlaubte, über den Tugendbegriff u.). Wie sich bei ihm die philosophische und die theologische Ethik verhalten, würde nur durch weiteres Eingehen dargelegt werden können, wir verweisen in Kürze auf das darüber in Tholucks lit. Anz. 1845. Nr. 70. S. 559 f. Gesagte. — Unter den Theologen selbst wieder haben Harleß (Christl. Ethik 5. Aufl. 1853) und Sartorius (Die Lehre von der heiligen Liebe, 3 Abtheilungen, 1851—1856) die Ethik vom specifisch lutherischen Standpunkt aus bearbeitet; jener in großer Gebrängtheit, dieser in einer vielfach ins Populäre übergehenden, im speciellen Theil an den Dekalog sich anschließenden Darstellung; jener mit reicher exegetischer Begründung, dieser mit stetem Zurückgehen auf die kirchlichen Symbole und öfterem Verweilen bei dogmatischen Gegenständen. [Mit Harleß geistesverwandt Vilmar, *Moral*, 3 Bde. (Gütersloh 1871).] Die Unterschiede der reformirten und der lutherischen *Moral* sind mit großer Feinheit von Schneckenburger (Vergleichende Darstellung des luth. und ref. Lehrbegriffs, herausgegeben von Güder. Stuttgart 1855) auseinandergesetzt; den ethischen Gegensatz des Protestantismus und Katholicismus behandelt das „System der christlichen Sittenlehre“ v. Heinrich Merz. Tübingen 1841. — Für die Geschichte der Sittenlehre sind die älteren Arbeiten von Stäudlin, die betreffende Abtheilung der Sittenlehre von de Wette, aus neuerer Zeit vorzüglich der erste Band des oben angeführten Werkes von Fichte und der betreffende Abschnitt der ebenfalls genannten Schrift von Hartenstein hervorzuheben; neuerlichst hat Feuerlein die Geschichte der philosophischen und der christlichen Sittenlehre (Tübingen 1855—59, 3 Theile) im Zusammenhange bearbeitet; die Gestaltung der *Moral* in den letzten Jahrhunderten bei den Engländern, Franzosen und Deutschen ist von ihm zugleich unter dem nationalen Gesichtspunkt, als *Moral* des Anglicanismus, des Gallicanismus und Germanismus behandelt. — Noch ist auf die zwar in wissenschaftlichem Geist, aber in populärer Form gehaltene, auf ein größeres, gebildetes Publicum berechnete Bearbeitung der Ethik und einzelner ethischer Gegenstände besonders hinzuweisen, die wir in Gelfers Schrift: „Die Religion im Leben“ 3. Aufl. 1854, und in einer Anzahl einzelner Vorträge von Erdmann (z. B. über Collision der Pflichten; über das Spiel; über Gewohnheiten und Angewohnheiten — auch gesammelt unter dem Titel: „Ernstes Spiele“) besitzen. [Einem Zeitbedürfnis kommt entgegen Alex. v. Dettingen, *Socialethik*. Erlangen 1868—69.] Für einen gemischten Kreis christlicher Zuhörer berechnet, dabei aber in der strengen und körnigen Weise des Verfassers ausschließlich aus biblischen Sätzen entwickelt sind die beiden ethischen Arbeiten von J. L. Beck: „Die Geburt des christlichen Lebens, sein Wesen und sein Gesetz“ Basel 1839, „Die christliche Liebeslehre“ und „Die christliche Menschenliebe, das Wort und die Gemeinde Christi“ ebenda. 1842. [Beachtung verdient Kübel, das christliche Lehrsystem. Stuttgart 1873.]

Zur weitem Orientirung über den Inhalt und die Behandlungsweise der Ethik diene Folgendes.

1) Sie ist die Wissenschaft vom sittlich Guten. Es fragt sich sonach zuerst in jedem System derselben, was denn der Begriff des sittlich Guten selbst sei; hiemit wird immer auch schon die Realität des sittlich Guten, d. h. des absoluten Gegensatzes von

Gut und Böse festgestellt sein, die ohnehin im Ernste nur vom Materialismus geleugnet wird, der sich eben an diesem Punkte als dasjenige zeigt, was er ist, nämlich nicht ein wissenschaftliches System, sondern eine Gesinnung. Jene Definition nun haben die älteren Moralisten, seit überhaupt die Moral unabhängig von christlicher Lehre behandelt wurde, in der Form eines sogenannten Moralprincipes ausgesprochen, d. h. eines obersten Satzes, aus dem alle guten Gesinnungen und Handlungen abgeleitet, an dem alles und jedes, ob es gut oder böse sei, geprüft werden könne. Dahin gehören die Sätze: „Benimm dich immer so, daß du durch keine Handlung der Wahrheit oder dem Wesen der Sache, womit du zu thun hast, widersprichst“ (Wollaston, s. über ihn Hartenstein a. a. D. S. 99, und Feuerlein a. a. D. II. S. 42); „durch Beförderung des gemeinschaftlichen Wohles befördert jeder sein eignes Wohl; oberster Grundsatz ist also die Einheit von Wohlwollen und Selbstliebe“ (Shaftesbury); „handle so, wie es dir und der Gesellschaft nützlich ist; die Tugend ist die Kunst, richtig zu rechnen, um das größte Vergnügen, zu dem aber auch Gerechtigkeit und Uneigennützigkeit gehört, zu gewinnen“ (Hume); „handle gemeinnützig“ (Pufendorf); „thue alles dasjenige, was das Wohl der menschlichen Gesellschaft, wovon du ein Theil bist, befördert“ (Lessing); „suche die ausgedehnteste Glückseligkeit zu befördern, weil Gott diese will“ (J. D. Michaelis); „thue das, was dich und andre vollkommen macht — vollkommener aber wird der Mensch nur dadurch, wenn seine Handlungen und sein durch sie bestimmter Gesamtzustand unter sich selbst und mit dem Wesen und der Natur des Menschen übereinstimmt“ (Chr. Wolff; theologisch acceptirt und durchgeführt worden ist dieses Princip von Reinhard); „thue alles, was dazu erforderlich ist, um in der Union mit Gott zu bleiben und in der Wiederherstellung des göttlichen Ebenbildes fortzuschreiten; was dem entgegen ist, das unterlaß“ (Buddens); „handle so, daß die Maxime deines Willens jederzeit zum Princip einer allgemeinen Gesetzgebung erhoben werden kann“ (Kant); „handle vernünftig“ (Almon, der das Kriterium des vernünftigen Handelns ganz nach kantischer Weise näher bestimmt); „strebe nach Freiheit; jedem Ereignis, Trieb oder Leiden gegenüber setze dich als schlechtthin Selbständiges; ich bin frei, ist oberster Glaubenssatz, ich soll frei sein, oberstes Gesetz“ (J. G. Fichte); „handle gemäß dem Gefühl der wahren Menschenwürde, welche die Schrift *dōxa* nennt 1 Kor. 11, 7“ (De Wette, S. I. S. 242). Von diesen Sätzen allen gilt dasselbe, was von ähnlichen sogenannten Principien der Pädagogik zu sagen ist: entweder sind sie rein formell, so daß sie ihren realen Inhalt erst anderswoher empfangen müssen, daher sie, je nachdem man sie versteht und anwendet, ebenso wohl richtig als falsch sein können; oder sie geben nur eine einzelne Seite des sittlich Guten an, so daß es unmöglich ist, aus ihnen alle ethischen Sätze abzuleiten. Daher hat die Herbart'sche Schule (s. namentlich Hartenstein a. a. D. S. 38 f.) von vornherein darauf verzichtet und es für durchaus nicht nothwendig erklärt, einen einzigen Satz als Princip der Moral an die Spitze zu stellen; sie geht lediglich von der Thatfache des Bewußtseins aus, daß es in Bezug auf das menschliche Wollen eine unwillkürliche, sich absolut geltend machende Billigung oder Missbilligung giebt, die den Werth alles Wollens und zwar nicht der einzelnen Willensbewegung als einzelner, sondern als Glied eines ganzen Organismus bestimmt; denn „durch jedes Wollen wird zu irgend einem Theile der Werth der ganzen Person mitbestimmt“ S. 33) und die Ethik ist nun (S. 35) die Wissenschaft von dem absoluten Werthe des Wollens und dem aus ihm hervorgehenden Handeln. Den Maßstab dieses Werthes aber haben wir ebenso ursprünglich in den ethischen Ideen, d. h. in denjenigen Musterbildern, an denen sich, sobald und so oft sie in die Darstellung treten, jenes absolute Wohlgefallen äußert. (Daher hängt bei Herbart die Ethik unmittelbar mit der Aesthetik zusammen.) Diese Ideen sind theils ursprüngliche: 1) die Idee der innern Freiheit; 2) die Idee des Wohlwollens; 3) die Idee des Rechtes; 4) die Idee der Billigkeit; (einen pädagogischen Reflex dieser Ideen finden wir bei Waitz, wenn er [Allg. Päd. S. 63 ff.] als Zweck der Erziehung die Bildung zur innern Freiheit, zum Wohlwollen, zur Hingebung an die Interessen der Menschheit annimmt;) theils gesell-

schaftliche: 1) die Rechtsgesellschaft; 2) das Lohnsystem; 3) das Verwaltungssystem, 4) die beseelte Gesellschaft (worunter „der allgemeine Geist und die Erziehung“ eine Hauptstelle einnimmt, nachdem schon unter Ziff. 3 die „erziehende Liebe“ Platz gefunden hatte). Es ist von Feuerlein a. a. O. S. 243 und 245 richtig darauf hingewiesen, daß, je mehr in Hegels Anschauung von der Wirklichkeit das Moment des Sollens vermist werde (s. unten), um so mehr man sich zu Herbart hingetrieben fühle, der dasselbe namentlich in Bezug auf das öffentliche Leben geltend gemacht habe; und daß schon die Ableitung der ethischen Ideen aus jenem ursprünglichen ästhetischen Wohlgefallen an dem, was ihnen entspricht, was sie im Musterbilde darstellt, auf Pädagogik hinführe: „daß mein Ich, als ein freies, auch wirklich das gebührende Wohlgefallen an der Idee finde, dazu verhilft nicht die Demonstration, aber um so gewisser sittliche Bildung des moralischen Urtheils, wie sie auf dem Wege der Erziehung und Selbstbildung gewonnen und bei der Bildungsamkeit und Beseeltheit der Wurzeln des Willens errungen und festgehalten werden kann. Daher das bedeutende Gewicht, das Herbart allenthalben der Erziehung zuschreibt.“ (Weiteres darüber s. in dem Art. über diesen Philosophen selbst.) — Wenn aber mit Obigem das Wesen des sittlich Guten als unmittelbar in den ethischen Ideen vorliegend mehr nur empirisch bestimmt wird, wobei immer noch denkbar wäre, daß es solcher Ideen noch mehrere zu entdecken gäbe: so hat dagegen Schleiermacher jenen Grundbegriff in principieller Weise zu construiren und eben damit der Ethik im Gesamtorganismus aller Wissenschaft ihre Stelle auszumitteln gesucht. Er geht aus von dem höchsten Gegensatz, unter dem alles Sein beschloffen sei (Entw. eines Syst. der S. I. § 46. 47.), nämlich dem der Natur und der Vernunft; das höchste Bild aber des höchsten Seins, also auch die vollkommenste Auffassung der Gesamtheit alles bestimmten Seins ist die vollständige Durchdringung und Einheit von Natur und Vernunft. So giebt es nun auch nur zwei Hauptwissenschaften, die der Natur und die der Vernunft, jeder in ihrem Durchdrungensein von der andern. Wiederum ist jede als Kraft und als Erscheinung (§ 57) zu fassen, was von jeder ein zwiefaches Wissen erzeugt, ein beschauliches, welches das Wesen ausdrückt, und ein beachtendes, welches Ausdruck ist des Daseins (dasselbe Sein ist in jenem urbildlich, in diesem abbildlich ausgedrückt). Der beschauliche Ausdruck oder das Erkennen des Wesens der Natur ist die Physik, der beachtliche Ausdruck oder das Erkennen des Daseins (der Erscheinung) der Natur ist die Naturkunde. Der beschauliche Ausdruck, oder das Erkennen des Wesens der Vernunft ist die Ethik, der beachtliche Ausdruck oder das Erkennen des Daseins der Vernunft ist die Geschichtskunde. Psychologie und Logik gehören (s. bei Schweizer, S. 37 Anm.) nicht zum speculativen Wissen von der Vernunft, sondern zum Wissen von der Natur; Ethik dagegen ist (wie S. 37 genauer gesagt wird) speculatives Wissen um die Gesamtwirksamkeit der Vernunft auf die Natur. Hier also haben wir im Gegensatze zu der vorherigen Aufstellung irgend eines Moralprinzips, gleichsam eines größten Gebots, eine Definition des sittlich Guten selbst: es ist das Wirken der Vernunft auf die Natur, das Walten der Vernunft in der Natur, aber dies wird nun nicht als ein Sollen dargestellt — auch hier zeigt sich Schleiermacher als Antinomist —; die Ethik ist so gut wie die Physik eine bloß beschreibende Wissenschaft; eine Physiologie, nicht bloß des Willens, dessen Betrachtung einen sehr untergeordneten Theil derselben ausmacht, sondern der gesamten Vernunftwirksamkeit im Menschen und durch ihn auf die gesamte Natur, deren Anfang in der Natur sich nirgends findet und deren Ziel gleichfalls nie erreicht wird (Fichte a. a. O. I. S. 347). Das Ethos ist, wie Feuerlein (a. a. O. S. 295) es treffend bezeichnet, eine kosmische Grundkraft, welche die Welt durchströmt, und bloß im allgemeinen kann gesagt werden, die Vernunft habe die Aufgabe, d. h. die Bestimmung, sich in die Natur hineinzulegen. Ob damit das Wesen des Sittlichen richtig erkannt ist, haben wir hier nicht weiter zu erörtern, wir verweisen auf die Kritik dieser Ansicht bei Hartenstein a. a. O. S. 106 ff. und bei Fichte a. a. O. (Wir werden übrigens unten noch auf Schleiermacher zurückkommen.) — Unter die wenigen Punkte, wo Schleiermacher und Hegel sich berühren, gehört die Auffassung der Ethik, wie sie

in der Rechtsphilosophie (WW. Bd. VIII.) und in der Phänomenologie des Geistes (WW. Bd. II. in den Abschnitten V. und VI.) dargelegt ist. Hegel stellt so wenig ein Moralprincip im alten Sinne auf, daß er im Gegentheil alle dergleichen Sätze, auch wenn er ihnen relative Wahrheit zuerkennt, immer wieder aufhebt, so daß ein absoluter Maßstab für Gut und Böse eigentlich gar nicht besteht; „mit dem Belehren, wie die Welt sein soll, kommt die Philosophie immer zu spät“ sagt er (Rechtsph. Borr. S. 20.) Das, was man gemeinhin Moralität nennt, ist nur eine noch niedrigere Stufe des Bewußtseins, es hat nur subjective Bedeutung; auf der Höhe des objectiven Geistes, wo sich der Begriff der Sittlichkeit im Staate und in der Weltgeschichte realisiert, verschwinden die Unterschiede, die dort noch bestanden — auch der Unterschied von Gut und Böse. Hartenstein sieht das Falsche an dieser Behandlung der Ethik (die unstreitig die schwächste Partie der ganzen Hegel'schen Philosophie ist und namentlich neben dem sittlichen Ernste Kants und Herbarts in ein sehr ungünstiges Licht tritt) a. a. D. S. 150 mit Recht darin, daß Hegel, wie schon J. G. Fichte und Schleiermacher, auch für das Gebiet des Ethischen nichts kennt, als den Willen, sein Dasein und seine Gewalt, aber kein Urtheil über den Willen. Der Wille, der nur sich selbst, d. h. die Freiheit will, ist der wahrhafte, der sittliche. (Wie sich dies zum pädagogischen Princip gestaltet, s. bei Rosenkranz, „Die Päd. als System“ S. 9.) Da aber hiemit noch sehr wenig von einem Inhalt erkennbar ist, so findet bei Hegel der sittliche Geist, der sich selber wollende Wille, die sich selbst wollende Freiheit erst Ruhe und Existenz — im Staat, in dem „zur vorhandenen Welt gewordenen Begriff der Freiheit“; „er eilt mit schnellen Schritten auf den Staat hin, der mit seiner Macht für das unsichere Schwanken aller übrigen Bestimmungen den eigentlichen Ruhepunkt dieser Ethik bildet.“ (Hartenstein S. 152.) Wir werden darauf unten noch zu sprechen kommen; hieher setzen wir noch eine Stelle von Feuerlein, die, wie es sich mit der Beantwortung specifisch sittlicher Fragen auf diesem Standpunkt verhalte, unumwundener sagt, als wir es irgend bei Hegel selbst finden (a. a. D. S. 326): „Will man wissen, was also der Mensch thun müsse, welches die Pflichten sind, die er zu erfüllen hat“ (— in der That, das ist, was wir wissen wollen und müssen, und über was uns jede Theorie der Sittlichkeit, wie sublim sie auch sich präsentire, eine runde Antwort muß geben können —), „so ist das innerhalb des sittlichen Gemeinwesens, in das wir uns hineingestellt sehen“ (d. h. innerhalb des Staates), „leicht zu sagen. Es ist nichts andres von ihm zu thun, als was ihm in seinen Verhältnissen vorgezeichnet, ausgesprochen und bekannt ist. Es ist Rechtschaffenheit, die einfache Angemessenheit des Individuums an die Verhältnisse, denen es angehört.“ Uns will es freilich bedünken, diese Definition von Rechtschaffenheit sei vermöge ihrer Dürftigkeit nicht wohl annehmbar; was nach Obigem die ganze Pflicht ausmachen soll, das sieht (wofern man nicht unter jenen „Verhältnissen“ die Stellung jedes Menschen zu Gott und Welt im allerumfassendsten Sinne mitverstehen will, in welchem Fall aber die Definition sehr allgemein und unbestimmt wäre) demjenigen, was man sonst Legalität nennt und was bekanntlich keineswegs über, sondern unter der Moralität steht, so ähnlich, wie ein Ei dem andern. Und wenn jenes Gemeinwesen eben selber nicht die „zur vorhandenen Welt gewordene Freiheit“ wäre? wenn nicht nur etwas am Staate, sondern der ganze Staat faul wäre? Darauf hat Feuerlein am Schlusse seiner Schrift selbst hingewiesen; aber was dann die productive Function der Sittlichkeit sein soll, aus welchem „Borne der göttlichen Idee“ die Erkenntnis des wahrhaft Guten geschöpft werden soll, ist wenigstens aus der Hegel'schen Ethik nicht zu entnehmen. Aus Obigem ist auch ersichtlich, warum in der Hegel'schen Philosophie — so Vieles und Treffliches für Pädagogik neuerlich Thaulow aus Hegels Werken gesammelt hat („Hegels Ansichten über Erziehung und Unterricht“ 3. Bde. Kiel 1853—54) — doch kein Trieb zur Ausbildung der Erziehungswissenschaft lag; es fehlte eben an jener ethischen Quelle für diese. (Vgl. Ziller, Einleitung in die allg. Päd. S. 16.) Um so mehr achten wir aber die fruchtbaren Bestrebungen Thaulows, das Hegel'sche System nach dieser Seite zu ergänzen, und zwar

im besten Sinne einer Ausgleichung auch mit den christlichen Ideen (vgl. z. B. Thaulows Gymnasialpädagogik § 620.) Obgleich von Hegel ausgehend, bestimmt Rothe dennoch in durchaus eigenthümlicher Weise das Wesen des sittlich Guten. Es ist (I. S. 188) „die Einheit der Persönlichkeit und der materiellen Natur als Zugeeignetsein dieser an jene“; es giebt daher hier wieder ein bestimmtes Moralprincip, sofern nämlich die absolute Aufgabe dem Menschen gestellt ist, die materielle Natur, seine eigene und die gesammte ihm äußere irdische Kraft seiner Selbstbestimmung seiner Persönlichkeit zuzueignen. (Verwandt ist die Definition von Wirth a. a. O. S. 3: „die Sittlichkeit ist die Verwirklichung des Selbstbewußtseins in der eigenen Natur wie in der tellurischen Leiblichkeit überhaupt, die Verklärung dieser beiden in jenem durch ihre Umbildung.“) Bei Rothe erscheint dieses Moralprincip zugleich mit der Schöpfung der menschlichen Persönlichkeit in der Reihe des creatürlichen Werdens, „des schöpferischen Differenzierungs- und Organisationsprocesses; durch diese eine ganz neue Ordnung des Seins ankündigende Erscheinung ist die Materie wesentlich über sich selbst hinausgeführt, ihre Macht gebrochen“ (S. 170 f.) Dies aber geht auf den absoluten, göttlichen Willenszweck zurück, daß die Welt, die durch den Schöpfungsact nur unmittelbar als Stoff gesetzt worden ist, vergeistigt werde; diesen Zweck verwirklicht aber Gott durch den Menschen, so daß man in dieser Beziehung sagen kann: sittlich ist dasjenige menschliche Handeln, in welchem der Mensch als Organ Gottes zur Realisirung jenes Weltzweckes frei thätig ist; eine Definition, die wir in soweit als richtig gelten lassen müssen, als das Specifische des Sittlichen immer die nicht schon an sich seiende, sondern erst im menschlichen Willen sich vollziehende Einheit des Göttlichen und Menschlichen, das Wirken Gottes durch das Organ menschlich freien Willens ist. Ob dieses Gute nach seiner materiellen Seite die Ueberwindung der Materie durch die Persönlichkeit, die Aneignung jener an diese sei, ob es nicht z. B. Tugenden gebe, die sich schlechterdings dieser Definition nicht fügen, dies wäre Sache weitgehender Untersuchung, wozu wir hier nicht befugt sind. Uns scheint aber, daß in jener Definition, die vom Gegensatz zwischen Materie und Persönlichkeit nichts sagt, bereits dasjenige Princip enthalten ist, das auch das Christenthum in seiner Lehre aufgestellt und praktisch ins Leben eingeführt hat, nämlich die Liebe, in der ebenso sehr das Formelle der Gesinnung als das Materielle dessen, was gethan werden soll, — ebenso sehr das göttlich Nothwendige oder Gebotene als das menschlich Freie vereinigt ist und beides rein in einander aufgeht. Dies ist auch der fundamentale Punct, an welchem die philosophische und die christliche Ethik sich in wesentlicher Einheit erkennen; vgl. Fichte a. a. O. II. 1. Vorrede S. VIII und Chalhäus I. § 13—15.

2) Für die weitere Entwicklung des Inhalts der Idee des sittlich Guten besitzt die Ethik die drei Begriffe der Pflicht, der Tugend und des höchsten Gutes. Alle drei entstammen einem vorchristlichen Boden, widerstreben jedoch nicht der Uebertragung in die christliche Wissenschaft. Der Pflicht entspricht das Gebot, das, wie die Gesamtheit und Einheit der Gebote, das Gesetz, auf den Gesetzgeber zurückweist, während der Pflichtbegriff (den in seiner specifischen Bestimmtheit die Bibel nicht kennt) vielmehr autonomisch als heteronomisch ist. Allein wenn der Philosoph auch das Gute nicht als etwas von fremder Hand dem Menschen octroirtes, sondern als dessen eigenstes Wesen faßt — wie ebendeshalb auch der Erzieher den Zögling nur zu dem zu machen hat, was sein eigenes Wesen als höchste Bestimmung in sich trägt; — wenn also auch das Gute schon ursprünglich als eigener, innerster Wille des Menschen (nicht bloß als Wille Gottes, dem der Mensch gern oder ungern sich fügen müßte), also, mit F. H. Fichte zu sprechen (a. a. O. II. § 1), als „Grundwille“ gefaßt wird, „als das eigentlich Gewollte und Angestrebte, die unmittelbaren und darum unter sich widerstreitenden Willungen des Einzelnen innerlich Bestimmende und daher auch als das wahrhaft Einigende und Gemeinschaftstiftende im Menschengeschlecht“: so steht doch (s. ebd.) „jener Grundwille, weil in der Tiefe und im Hintergrunde des Bewußtseins ruhend, dem noch unmittelbaren Willen der Einzelnen gegenüber als Gesetz“; er muß (ebd. S. 9) als solches „sich dem

Einzelwillen erst einbilden und ihn von Grund aus umgestaltend zum Organ seiner selbst machen"; ein Proceß, in welchem sich die Gesetzesform des Guten um so schärfer zu empfinden giebt, je mehr jene Umgestaltung durch das zwischeneintretende Böse statt einer bloßen Entwicklung vielmehr eine Umwandlung, eine Bekehrung wird. In der christlichen Ethik bekommt dies alles durch den Anschluß an das Dogma seine ganz bestimmte Ausprägung; hat sie zuerst die Idee des Guten an sich dargestellt, so beginnt der Proceß der Verwirklichung dieser Idee mit der Schöpfung des Menschen als eines sittlichen Wesens, wo also die sittliche Anlage des Menschen zur Sprache kommt, d. h. der Beweis, daß das Gute wirklich demselben anerschaffen (nicht etwa bloß anezogen), somit ein wahrer Grundwille ist. Wie aber auch der Philosoph den Eintritt des Bösen und den Kampf mit dieser die Entwicklung des Guten hemmenden, auf seine Vernichtung ausgehenden Macht mit in Betracht zieht (s. Chalybäus I. B. 2. Cap. 1 u. 2): so ist dem christlichen Ethiker hiefür der Weg durch die christliche Lehre von der Sünde bereits gewiesen, welcher gegenüber ihm aber auch historisch eine neue, jener sittlichen Schöpfung entsprechende Manifestation des Guten im Gesetz, dem mosaischen νόμος, gegeben ist, dessen Charakteristisches, aber auch Unzureichendes ins Licht gesetzt werden muß. So gelangt man endlich zur höchsten Manifestation des Guten in der Person des Erlösers, von dem aus mittelst seines Geistes jene Ethisirung des menschlichen Einzelwillens wie der Gesamtheit erst zur vollen Verwirklichung kommt. Dieser Geist christlicher Freiheit hebt das Gesetz auf, eben weil jetzt der „Grundwille“ durch die Wiedergeburt aus dem Geiste zum wirklichen Willen des Individuums geworden ist. Gleichwohl ist dieser auch jetzt noch nicht dermaßen eins mit jenem, daß dem Wollen nicht stets ein Sollen zur Seite und vorangehen müßte (was die Theologen den *tortius legis usus* nennen). Das Gesetz aber, das hiernach seine bleibende Berechtigung als erste Form behält, in welcher sich das sittlich Gute objectiv darstellt (daher auch die Ethik „keine erzählende und erklärende, sondern eine vorbildende Wissenschaft ist“, Hartenstein gegen Schleiermacher a. a. O. S. 118), wird zur Pflicht dadurch, daß ich, als freies sittliches Subject, das Gesetz in seiner Verbindlichkeit für meine Person anerkenne; das Gute ist nicht dermaßen schon zur Natur geworden, daß ich es nicht als etwas von mir unterschiedenes, über mir stehendes wüßte; aber dieses über mir stehende gilt mir, ich bin dafür verantwortlich, daß ich ihm in meinem Handeln entspreche. (Das Thier, die Pflanze, der Planet — sie alle gehorchen einem Gesetz, aber nicht einer Pflicht.) Hiernach ist es an sich ganz richtig, wenn die alten theologischen Moralisten alles Gute unter der Form des Gebotes, die Philosophen und die Theologen der Aufklärung es unter der Form der Pflicht darstellen; allein theils kam man über das ewige Sollen nie hinaus zu einer wirklichen Tugend, wie sie das Christenthum in Christus in voller Realität kennt, theils blieb (wie namentlich in der Kant'schen Moral) aus Furcht vor allem Eudämonistischen die Lehre von den Gütern ganz vernachlässigt. — Die zweite Form des Guten ist also die Tugend; was vorher Sollen war, ist in ihr nicht nur zum Wollen, und zwar zum constanten Wollen, zur Gesinnung, sondern bereits zur Fertigkeit des Vollbringens, zum wirklichen Leben geworden. (Unter dieser Form ist das Gute bei Harleß dargestellt; es hängt mit dem specifisch lutherischen Geiste seiner Ethik zusammen, daß er, da ihm die ganze christliche Lebensaufgabe nur in der Bewahrung des in Christo und der Rechtfertigung durch den Glauben gesetzten Heiles besteht, die Aufstellung eines Systems von Pflichten verschmäht, und bloß aus der das Heil bewahrenden Treue, d. h. der Frömmigkeit als Grundtugend eine Reihe Tugenden ableitet.) Der Inhalt des Tugendbegriffs muß an sich derselbe sein, wie der des Pflichtbegriffs; aber der Unterschied der Form des Sollens und des Wollens, des Gesetzes und der lebendigen Wirklichkeit afficirt doch auch wieder den Inhalt; denn das Gesetz bleibt unveränderlich sich selbst gleich; das Leben aber ist unerschöpflich an Neugestaltungen, die sich auf dem sittlichen Gebiete in den Charakteren (s. d. Art. Charakter) zu erkennen geben. In der Lehre von der Tugend und den Tugenden müßte also eben jene Bedeutung des Persönlichen, jenes Recht der individuellen Freiheit, wie sie nicht nur mit Gesetz und Pflicht sich

verträgt, nicht bloß neben diesen bestehen kann, sondern sogar gerade in jenem persönlich freien und unendlich Mannigfaltigen das im Gesetz noch gleichsam verschlossene Gute zu seinem wahren Werthe gelangt, erörtert werden. Die Geltendmachung dieses so wichtigen Momentes in der Ethik ist vornehmlich Schleiermachers Verdienst; nur stellt er (wie nach ihm auch Rothe gethan hat) unrichtigerweise die Tugendlehre der Pflichtenlehre voran; jene soll die Gesinnung, diese die Erscheinung der sittlichen Gesinnung in der einzelnen Handlung darstellen. Dieser Gebrauch der Wörter Tugend und Pflicht ist aber ein willkürlicher, wie Schleiermacher selber (Grundriß zc. S. 227 § 2) zugestehen muß, daß die Pflicht ebenso die Tugend bedinge wie sie diese voraussetze. Es liegt hier eine Verwechslung von Pflicht und pflichtmäßiger Handlung vor; die letztere nur ist die Erscheinung der sittlichen Gesinnung in der einzelnen That, aber wie man diese pflichtmäßig heißen kann, so mit demselben Recht auch tugendhaft; die Pflicht selbst aber geht sowohl der Handlung als der Gesinnung voran. Gerade das punctum saliens im Pflichtbegriff, das Sollen, ist hiebei nicht beachtet; in der „Christlichen Sitte“ fehlt die Pflichtenlehre ganz, denn so wie Schleiermacher sie faßt, ist ihr der Pflichtbegriff nicht wesentlich. — Ganz besonders aber unterscheidet sich seit Schleiermacher die neuere Ethik von der vorherigen dadurch, daß sie — auf Spinoza und Plato zurückgehend — den Begriff des höchsten Gutes obenanstellt und damit eine Güterlehre als Haupttheil für die Ethik gewinnt. Ist auch dieser Begriff, wie die beiden Namen schon andeuten, ein ebenfalls auf nichtchristlichem Boden erzeugter, so weigert sich doch auch das Christenthum nicht, einen seiner Centralgedanken in ihn hineinzulegen. Was drückt das christliche „Eins ist noth“ — was der christliche Begriff von Seligkeit, vom Himmelreich anders aus, als was die antike Philosophie als höchstes Gut meinte und suchte? Allein gerade diese Vergleichung mit den correspondirenden christlichen Begriffen verräth sogleich eine tiefgreifende Differenz. Schleiermacher definiert (Grundriß S. 209) das höchste Gut als die Totalität aller pflichtmäßigen Handlungen — eine Totalität, die sich schließlich in den großen ethischen Gemeinschaften, Kirche, Staat, Familie als real zu erkennen giebt. Fassen wir dies gleich in christliche Form, so ist das Schleiermacher'sche höchste Gut immerhin dem christlichen Begriffe des Reiches Gottes analog, aber nur, wie es mit einem Reize vergleichbar ist, damit man allerlei Gattung fähig (Matth. 13, 47), nicht aber, wie es der Perle gleicht, um die der Kaufmann alles andre hergiebt. Das aber wird bei Schleiermacher zu einem Grundfehler. Ein Gut ist immer nur etwas, das ich habe, nicht aber, was ich thue. Beides wird oft genug zusammentreffen; daß ich etwas thun darf, d. h. das Recht dazu, ist ein Gut, ebenso die physische oder geistige Fähigkeit, ja die Thätigkeit selbst, weil sie mir Freude macht, ist ein Gut für mich; aber immer ist letzteres ein von der Thätigkeit selbst verschiedener, durchaus selbständiger Begriff; das Gut ist immer irgend etwas substantielles, das vermöge ursprünglicher Schöpfungsordnung einem menschlichen Trieb oder Bedürfnis entspricht und das in jedem einzelnen Falle, in welchem es solche Befriedigung gewährt, als eine Gabe Gottes empfangen wird. (Vgl. Nietzsche, System christl. L. 5. Aufl. § 94.) So hat nun allerdings die Sittenlehre eine Güterlehre in sich zu befassen; der stoisch-kantische Wahn, wie ihn Chalybäus I. S. 82 nennt, „daß alles ethische durchaus entzugend, aufopfernd, nicht sich selbst belohnend, beglückend und beseligend sein dürfe, wenn es nicht eudämonistisch werden und allen sittlichen Werth verlieren solle,“ ist ein ebenso philosophisch falscher als der christlichen Lehre widersprechender Rigorismus, mit bloß vorübergehender historischer Berechtigung. Schon die Schöpfung des Menschen als eines sittlichen Wesens hat ihn nicht bloß mit Fähigkeit, mit Sinn und Trieb zum sittlich guten Handeln ausgestattet, sondern ihn ebenso auch bedürftig und empfänglich gemacht für Gaben, in denen er fortwährend Gottes Liebe zu erfahren bekommt (vgl. Ps. 34, 9); diese Gaben, — für deren Vorhandensein, für deren prästabilierte Harmonie mit der menschlichen Bedürftigkeit und Empfänglichkeit dieselbe göttliche Weisheit und Liebe gesorgt hat, die den Menschen schuf, — zu würdigen und recht zu gebrauchen (wovon nur die Rehrseite das richtige Verhalten in dem Falle ist, daß sie uns mangeln), das ist ein sehr wichtiger Theil dessen, was uns als Pflicht ob-

liegt und worin sich die Tugend an den Tag legt. Aber wie von diesen Gütern viele gar nicht durch unsre eigne Thätigkeit zu Stande kommen (wie Leben und Gesundheit), wie ferner auch die Formen der Gemeinschaft, (wie Familie, Staat, Kirche) nur dann ein Gut für mich sind, wenn ich eine Gabe Gottes in ihnen genieße: so vollends ist weder der Staat noch die Kirche noch die Totalität aller sittlichen Thätigkeit und aller ihrer Resultate das höchste Gut, sondern dies ist allein Gott; von ihm bekennet der Psalmist: „wenn ich nur dich habe, frage ich nichts nach Himmel und Erden;“ ihn besingt der christliche Dichter (Tersteegen) als das „allgenugsame Wesen, das ich hab erlesen mir zum höchsten Gut.“ (Wie sich dies im christlichen Begriffe der Seligkeit entfaltet, dies ist sorgfältiger als sonstwo von Jäger „Grundbegriffe der christl. Sittenlehre“ S. 103 ff. auseinandergesetzt.) Es ist auch hier klar, wie wichtig die genaue Bestimmung der ethischen Principien für die Pädagogik ist. Wo der persönliche Gott, wie er in Christo offenbar geworden, also Gott in Christus nicht als höchstes Gut erkannt wird, da kann auch die Erziehung kein höheres Ziel sich stecken, als etwa: daß der Jüngling dereinst in Staat oder Kirche eine Stellung gewinne, wo er an den diese Gemeinschaften constituirenden Thätigkeiten activen Antheil nehmen kann.

3) Dies führt uns noch auf einen letzten Punct. Wie Hegel die wahre, objective Sittlichkeit im Staat zu finden meinte, so ist es unter den theologischen Ethikern üblich geworden, die Kirche in der Ethik ganz überwiegend zu betonen; bei Schleiermacher ist ja das sittliche Handeln, wie es die christliche Ethik zu beschreiben hat, wesentlich nur das Handeln in der Kirche. So haben auch bei den neueren Ethikern der Staat, das Rechtsgebiet, die Geselligkeit als sittliche Potenzen eine bedeutende Stelle im System gefunden. Das steht sehr ab gegenüber der alten Lehre von den christlichen Lebenspflichten, die, wie die Auslegung des Dekalogs, immer nur den Einzelnen als das verpflichtete Subject ins Auge gefaßt hat. Die Ethik hat unzweifelhaft daran einen Gewinn gemacht; nicht nur hat sie von der Kirche zu reden als der Bewahrerin und unermüdeten Verkündigerin des Gotteswortes, das dem Menschen stets das sittliche Urbild vor Augen hält (vgl. Jäger a. a. D. S. 72 f.), sondern unter den christlichen Lebenspflichten muß speciell eine Reihe derselben vorkommen, deren Object die Kirche selbst ist — Kindespflichten, die wir alle gegen sie als unsre geistliche Mutter haben. Ja, wir geben nicht nur zu, daß sich (wie wir in den angeführten Werken von Chalybäus und Fichte sehen) unter geschickter Hand die sämtlichen Tugenden an die Gemeinschaftsformen der Familie, der Kirche, des Staates (denen sich bei Fichte II. 2. § 162—173 noch ein „Organismus der humanen Gemeinschaft“, für Kunst, Wissenschaft, Cultur und Freundschaft beigesellt) anschließen, sondern daß in den öffentlichen Institutionen überhaupt eine reelle Sittlichkeit niedergelegt ist, die sich, unabhängig von der Gesinnungs- und Handlungsweise der Einzelnen, darin verkörpert und fixirt hat. Allein über dieser Wahrnehmung hat man allzusehr vergessen, daß (wie dies Jäger a. a. D. Einleitung § 1. S. 1 f. richtig hervorhebt) der Hauptgegenstand der Ethik nur das Individuum ist; ganz genau, wie die Pädagogik nicht ins große arbeitet, sondern den einzelnen Menschen als ihr Object betrachtet, hat die Ethik ihn als dasjenige Wesen zu behandeln, in dessen Persönlichkeit das christliche Leben zur Vollendung kommen und ein Reich Gottes werden soll. Christus stiftet nicht irgend welche politische oder kirchliche Institute, sondern macht sich lediglich mit Personen zu schaffen; die Schrift kennt keine Pflichten des Staates, sondern der Richter, der Obrigkeiten und Unterthanen; sie kennt nur da sittliche Gebote, wo auch Verantwortung ist, verantworten aber können sich bloß die Individuen; für sie allein ist eine künftige Verklärung verheißen, das Institut der Kirche mit Regiment und Gesetzen wird ebensogut ein Ende haben, wie das Institut des Staates, nur die Personen werden bleiben und die Gemeinschaft der Liebe (1 Kor. 13, 13), eine Gemeinschaft, zu deren künftiger Constituirung, d. h. himmlischer Vollendung die irdischen Organisationen, also namentlich die der Kirche, keineswegs in demselben nothwendigen Verhältnisse stehen, in welchem dazu das sittliche Leben und Wachsthum der Einzelnen steht. Darum sind auch alle jene Gemeinschaftsformen für die

Ethik so wenig der wahre Ausdruck des höchsten Gutes, daß sie vielmehr in ihr nur eine untergeordnete Bedeutung haben (anders stellt sich das Verhältniß in der Geschichte, anders auch in der praktischen Theologie), und es ist eine Verrückung des wahren ethischen Gesichtspunctes, eine Trübung der ethischen Anschauung, wenn z. B. die Lehre vom geistlichen Amte, von der Kirchenzucht, vom Gottesdienst in der Ethik anders abgehandelt werden, als bloß sofern der einzelne Christ nach diesen Seiten hin Rechte und Pflichten hat.

Wenn hiernach der Hauptaccent schließlich doch auch heute noch auf die Beantwortung der Frage fällt: was muß ich thun, um sittlich gut — also christlich gesprochen: um gerecht, um Gott gefällig zu sein, um selig zu werden: — so hat die christliche Ethik, nachdem sie gezeigt: wie die Idee des Guten d. h. des Göttlichen in der Form des menschlich freien Wollens, erst in Christus rein und vollständig sich verwirklicht hat, nun darzuthun, wie diese Verwirklichung von ihm auf das ganze Geschlecht übergeht (in dieser Beziehung haben die dogmatischen Momente des Todes, der Auferstehung und Himmelfahrt Christi, wie die Ausgießung des h. Geistes auch ihre wesentliche Bedeutung für die Ethik). Dieses Uebergehen des geheiligten, göttlichen Lebens von Christus auf das Menschengeschlecht ist nun aber eben nicht eine Reform und Organisation im großen, sondern eine Seele um die andere muß erst gewonnen werden und für alle ist der Proceß der Umwandlung und Vergöttlichung derselbe — Buße und Bekehrung. Bevor jedoch die Wissenschaft diesen Proceß, d. h. die Genesis der christlichen Sittlichkeit im einzelnen Subjecte schildert, hat sie darzuthun, wie der christliche Geist nicht nur die schon vorhandenen sittlichen Gemeinschaftsformen, Staat und Familie, also den objectiven Lebensboden für die Existenz des Einzelnen, erneuert hat und heiligt (hier also ist vom Staate zu sprechen, aber nur in so weit, als es die Christianisirung desselben betrifft, — es ist der Begriff des christlichen Staates hier zu entwickeln, während die Ausführung im Detail der Staatslehre angehört, die dann ihrerseits zu zeigen hat, ob ihre Grundlage eine sittliche, d. h. eine christliche ist), — sondern auch, daß er in der Kirche eine ihm eigene, neue Form der Gemeinschaft geschaffen, und welches die Stellung derselben zur Sittlichkeit der Einzelnen sei. Dann erst kommt jene Genesis des Guten im einzelnen Subject durch dessen unmittelbar von Christus ausgehende Neuschöpfung zur Darstellung; eine Neuschöpfung, der das christliche Wachsthum bis zu sittlicher Vollendung folgen muß, wo sofort auch der Ort ist für die Lehre von den Tugendmitteln, d. h. die Ascetik, die Kunst der Selbsterziehung, in welcher abermals die Parallelen zur Pädagogik sehr mannigfach sind. (Vgl. de Wette S. I. III. § 527.) Und nun erst, nachdem das sittlich Gute als ein im christlichen Leben werdendes, allmählich sich entwickelndes, auch durch Gegensätze sich durcharbeitendes, im Charakter sich vollendendes erkannt ist, wird es noch als ein seiendes, als ein System von Tugenden und Gütern* oder von Pflichten und Rechten vorgeführt, — ein Unterschied, der lediglich die Form der Darstellung betrifft: denn, was in mir als Tugend ist, als Frucht des Geistes (Gal. 5, 22), das muß mir immer zugleich auch bewußt sein als göttlich geboten, d. h. als Pflicht (vgl. Röm. 13, 8. Die Liebe bleibt immer objectiv eine Schuldigkeit, auch wenn sie subjectiv alles aus freiem Antriebe thut), und ebenso, was für mich ein Gut ist, d. h. was die Ethik als ein wirkliches Gut anerkennt, darauf habe ich auch als Kind Gottes ein Recht — dies ist der Punct, von dem aus allein der sonst so schwierige Begriff des Erlaubten seine richtige Bestimmung erhält. Dieses System der Tugenden oder Pflichten ist bei den verschiedenen Ethikern verschieden gegliedert; sie unterscheiden entweder einfach Selbstpflichten und Socialpflichten (Kant, Daub, Rothe); oder Religionspflichten, Selbstpflichten, Socialpflichten und Pflichten gegen die Natur, oder Kindschaft Gottes, christliche Persönlichkeit, Nächstenliebe und christl. Verhalten gegen die übrigen Geschöpfe (* Schmid in Tübingen in seinen Vorll.); oder die Pflicht in Bezug auf den Leib und das leibliche Leben, die Pflicht in Bezug auf die Seele, und die Pflicht in Bezug auf den Geist (Marheineke); oder Frömmigkeit als Mutter aller Tugenden, dann Betätigung derselben durch Selbsterbauung, d. h. durch Treue im himmlischen und irdischen

Beruf und durch Bewahrung des Leibes und der irdischen Güter zum Dienst der Seele; Selbsterbauung in ihrer Rückwirkung auf die Gemeinschaft; endlich: Ehe, Staat und Kirche als Grundformen gottgeordneter Gemeinschaft nach ihrem Verhältnis zur Betätigung christlicher Frömmigkeit (Harleß); die Tugend als Gesinnung (Weisheit und Liebe) und als Fertigkeit (Besonnenheit und Beharrlichkeit); die Pflicht als Rechtspflicht, Berufspflicht, Gewissenspflicht und Liebespflicht (Schleiermacher, Philos. Ethik.) — Die künstlerische Gestaltung des wissenschaftlichen Materials wird an diesem Punkte immer eine mannigfache sein, die wesentlichen Momente aber, die in den verschiedenen Verhältnissen des innern und äußern Lebens liegen und die den Haupteintheilungsgrund abgeben, sind stets dieselben. *)

Palmer †.

Evangelische Pädagogik, s. Pädagogik, ihre Richtungen.

Exipiren, s. Composition.

Excursionen, naturgeschichtliche, s. Naturaliensammlung.

Exercitien, s. Composition.

Exposition nennt man die mündliche (auch wohl schriftliche) Uebersetzung eines in fremder Sprache vorliegenden Textes in die Muttersprache. Zum Zweck der (nicht bloß empirischen, sondern) rationellen und gründlichen Erlernung einer fremden Sprache ist diese Uebung nicht minder wesentlich und unentbehrlich, als die Composition, ja sie geht dieser der Zeit und in gewisser Beziehung auch dem Range nach vor. Die Aufgabe ist, aus den fremden Worten durch Verknüpfung des Zusammengehörigen und Construction des Ganzen den Gedanken zu ermitteln, und es werden hiebei, um des Einzelnen und des Ganzen Meister zu werden, wesentlich die gleichen geistigen Operationen erfordert und die gleichen Geisteskräfte geübt, wie bei der Composition, **) Gedächtnis, Fassungskraft, Urtheil, Geschmack. — Wenn diese Uebung, indem sich für die fremden Wörter und Formen die entsprechenden der Muttersprache schneller darbieten, als umgekehrt für die der Muttersprache die der fremden, allmählich leichter wird, wenn sie demnach die Geistesfähigkeiten nicht in dem Grade mehr anstrengt und übt, als die Composition, so wird sie dagegen als Mittel zur Kenntniss einer fremden Literatur um so wichtiger.

Versuchen wir es nun, das Geschäft, das bei der Exposition einerseits dem Schüler, andererseits dem Lehrer zukommt, genauer festzustellen, so ist von dem Grundsatz auszugehen, welcher mit dem Zweck der formalen Bildung gegeben ist, daß dem Schüler dasjenige selbständig zu leisten überlassen bleibe, was nach dem Grade seiner geistigen Kraft von ihm selbständig geleistet werden kann. Wir setzen also von Seiten des Schülers eine Vorbereitung (s. das Nähere unter „Präparation“) für die Expositionsstunde voraus und begreifen darunter Kenntniss der Wörter und der Construction, darum auch die Fähigkeit, richtig zu übersetzen.

Demgemäß wird der Schüler, nachdem er einen Satz oder Abschnitt im Original laut gelesen hat (bei größerer Leichtigkeit der betreffenden Schrift kann dies auch unterbleiben), die mündliche Uebersetzung geben, an welche nach verschiedenen Stufen die Forderung der Richtigkeit, des correcten und des guten Ausdrucks in der Muttersprache ***) gestellt werden muß. Mit dieser Uebersetzung giebt er eine Probe von der eingehenden Sorgfalt bei seiner Vorbereitung, wie andererseits die Uebersetzung ohne vorhergegangene Vorbereitung eine Probe von der erworbenen selbständigen Sprachkenntnis und zur Prüfung dieser ganz zweckmäßig ist.

*) Die Bemerkungen in [] sind nach dem Tode Palmers von der Red. eingeschaltet. Aus der neuern Literatur sind noch weiter zu nennen: Wuttke Handb. der christl. Sittenl. 3. Aufl. v. Dr. L. Schulze. 2. Bde. Leipzig 1875 und Martensen Christl. Ethik Allg. Thl. 2te Aufl. Gotha 1873.

**) S. diesen Artikel. Eine specielle Nachweisung über die beim Exponiren (zunächst im Lateinischen) und der Vorbereitung hiefür in Thätigkeit gesetzten Geisteskräfte giebt Freese: Das deutsche Gymnasium nach den Bedürfnissen der Gegenwart 1845 S. 19 f.

*** S. Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre 1842 II. S. 467. „Die erste Grundbedingung (um Musterformen für die eigenen Productionen in der Muttersprache zu gewinnen) ist unstreitig, daß der Schüler der Vollkommenheit der ihm vorgelegten Sprachdarstellung geistig innig werde; und das sicherste Zeugnis hievon wird er durch eine Uebersetzung in die Muttersprache ablegen, welche diese Vollkommenheit so entsprechend als möglich wiedergiebt.“

Was dann die Thätigkeit des Lehrers betrifft, so liegt ihm ob, die Exposition zu leiten, zu berichtigen, die für den Schüler ersprießlichen Erläuterungen hinzuzufügen, endlich von dem exponirten Abschnitt eine möglichst musterhafte Uebersetzung zu geben. Jene Erläuterungen sind doppelter Art; sie sind entweder zum richtigen Erfassen des Sinnes nothwendig, wobei wieder die absolute Schwierigkeit einer Stelle von der relativen für einzelne Schüler unterschieden werden muß, oder sie schließen sich an den Lese- stoff und seine einzelnen Theile zweckmäßig an. Stellen und Abschnitte, die schlecht hin, für alle Schüler unlösliche Schwierigkeiten darbieten, sollten von dem Lehrer, noch ehe die Schüler an ihre Vorbereitung gehen, also etwa am Schluß der vorhergehenden Stunde erläutert werden. Doch dürfte ein solcher Fall wohl höchst selten eintreten. Was dagegen nur für einzelne oder auch mehrere schwierig und unlösbar scheint, sollte zunächst dem eigenen Nachdenken der Schüler überlassen werden, indem sich der Lehrer nur etwa, wo dies möglich ist (wie in Alumnaten, in den württembergischen Seminaren oder in Privatinstituten), den Schülern, welche für sich eine Schwierigkeit zu lösen nicht vermögen, zu einer angemessenen Nachhülfe erbietet.

Wenn sich ungeachtet dieser vor und bei der Präparation gewährten Hülfe während des Exponirens Schwierigkeiten, Uebersetzungsfehler u. dergl., wie es wohl nicht anders zu erwarten ist, ergeben, so wird der Lehrer je nach Umständen die Berichtigung entweder sofort, oder wo eine ausführliche Erörterung nothwendig wird, nach Beendigung der Exposition des Satzes vornehmen. Die Irrthümer, die hiebei zum Vorschein kommen, liegen sie nun in ungenauem und irrigem Verständnis der Sprache, oder in mangelhafter Kenntnis des Sachlichen, geben dem Lehrer eine natürliche und dringende Veranlassung zu grammatischen und sachlichen Erklärungen. — Es fragt sich, ob die Erklärung diese Grenze überschreiten und außer den durch mangelhaftes Verständnis und Uebersetzen nothwendig gewordenen Erläuterungen, je nachdem der Lese- stoff dazu Veranlassung darbietet, noch weitere, die Sprache oder die Sache betreffende Anmerkungen beifügen darf und soll? Es hängt damit die Frage über statarische und cursorische Lectüre zusammen. Wir müssen aber hier, um eine in der Natur der Sache begründete und praktische Entscheidung zu treffen, eine doppelte Stufe unterscheiden, wenn auch nicht durch eine feste Kluft trennen. *)

Offenbar ist bei Erlernung einer fremden Sprache der erste und nächste Zweck eben die Erlernung der Sprache selbst; ein weiterer und höherer reiht sich erst daran an: Kenntnis der fremden Literatur. — Auf jener ersten Stufe darf und muß der Expositions- stoff als Mittel behandelt werden, die lexikalische und grammatische Kenntnis der Sprache zu befestigen und zu erweitern. Der Lehrer wird und muß wissen, was das Bedürfnis seiner Schüler erheischt, und diesem Bedürfnis wird der vorliegende Stoff in mannigfacher Weise zu Einprägung von Wörtern mit ihrer Bedeutung, von Formen und Regeln dienen. Darum kann auch für diese Stufe nur überhaupt ein Lese- stoff aus mustergültigen Schriftstellern vorgeschrieben werden, ob aber je nur ein Schriftsteller oder eine Threstomathie gelesen wird, ist für diese Stufe gleichgültig.

Nach hinlänglich erreichter Sprachkenntnis (die aber natürlich auch auf höherer Stufe sich erweitern muß) wird für ein reiferes Alter Einführung in die Literatur, d. i. in die bedeutendsten und am meisten charakteristischen Erscheinungen derselben, soweit sie innerhalb des Gesichtskreises und der Fassungskraft der Jugend liegen, Zweck und Ziel. Um aber von dem Zusammenhang, dem Charakter und Ton einer Schrift einen unmittelbaren, lebendigen Eindruck zu erhalten, ist möglichst rasches Fortschreiten nothwendige Bedingung. Hier den Text nur als Gelegenheit zu grammatischen oder geschichtlichen Excursen und Erklärungen behandeln, die Hauptsache zur Nebensache machen zu wollen, hieße Zweck dieser Lectüre und Aufgabe der höheren Gymnasialstufe verkennen und den Schülern die classischen Werke entleiden, die sonst sie fesseln und begeistern könnten. Selbst ausführliche Darlegung des Gedankenzusammenhangs, ästhetische Ueber-

*) Vergl. Thaulow, Die Gymnasial-Pädagogik, § 469. S. 152.

Blicke und Reflexionen sind auf das gehörige Maß zu beschränken und dürften oft minder nothwendig sein, als man glaubt. Wenigstens fesselt den aufmerksamen und strebsamen Schüler rasches Voranschreiten am meisten an den Zusammenhang. Das Wichtigste ist, daß der Schriftsteller durch sich selbst, durch seine eigenen, möglichst ununterbrochenen Gedankenreihen auf den Leser wirke, und hiezu ist wohl besonders dienlich, wenn der Lehrer nach längeren Abschnitten eine gute (eigene oder fremde) Uebersetzung vorliest. Ist die Uebersetzung musterhaft, was sie bei Musterhaftigkeit der Originale jedenfalls erstreben sollte, so trägt sie unleugbar dazu bei, auch ohne kleinliche Fingerzeige den Eindruck des Ganzen möglichst zu reproduciren.

Wenn wir demgemäß hinsichtlich des Maßes von Erläuterungen, welche der Lehrer auf den höheren Gymnasialstufen geben darf, als leitenden Grundsatz aufstellen, daß im allgemeinen die Erklärung dasjenige gebe, was zum Verständniß der vorliegenden Schrift nothwendig ist, so beseitigen wir den Streit um statarische oder cursorische Lectüre. Der löbliche Grundsatz, gründlich zu verfahren, verbunden mit einer gewissen schwerfälligen Beharrlichkeit, die nicht leicht von der Stelle kommt, endlich auch eine gewisse Eitelkeit, mit Hintansetzung des Schriftstellers, den man erklären sollte, sich selbst in den Vordergrund zu stellen und von der eigenen Gelehrsamkeit der Jugend nichts vorzuenthalten, alle diese Motive mochten zusammenwirken, um in der Lectüre und Erklärung namentlich der alten Classiker eine Methode hervorzurufen und zu unterhalten, bei welcher von den Schriften der Classiker gewöhnlich nur sehr kleine Fragmente zur Kenntniß der Schüler kamen. Eine natürliche Reaction gegen dieses statarische oder stagnirende Verfahren verlangte, viel und schnell zu lesen. Am entschiedensten hat dies Verlangen H. Röschly ausgesprochen: „Die Sprache soll nur als das Mittel, die Schriftsteller kennen zu lernen, betrachtet, und die Schriftsteller selbst sollen historisch aufgefaßt werden; d. h. mittelst ihrer Schrift sollen wir sie selbst in ihrer ganzen Totalität, und daraus zugleich ihre Zeit — — kennen lernen.“ *) Demgemäß verlangt Röschly, daß die Grammatik in Tertia abgeschlossen, von den höheren Classen alle grammatischen und kritischen Erörterungen entfernt werden. Cursorische Lectüre soll bereits in Tertia beginnen und nach historischem Princip, mit Einleitungen, welche die Individualität des Schriftstellers, auch seine Schreibart charakterisiren, mit einer Uebersicht über den Inhalt der behandelten Schrift und Eingehen in dessen Idee durch die oberen Classen fortgesetzt werden. Diesem Plane gemäß würde z. B. in einem Jahr mit 3 Stunden in der Woche nach einer Einleitung über die homerische Frage die Ilias und die Odyssee vollständig (in der Schule jedoch nach Rachmanns Theorie nur das vorzugsweise Wichtige und Bedeutsame), in 1½ Jahren mit 3 Stunden von Cicero's Reden die pro Roscio Amerino, eine Verrina, pro lege Manilia, die Catilinariae, pro Sestio, pro Milone, pro Ligario, pro Dejotaro, eine oder zwei Philippicae **) gelesen. Röschly's Grundsätze eignete sich der Dresdener Gymnasialverein an. Indessen daß diese Grundsätze, welche die Fähigkeit von Knaben und Jünglingen größtentheils überschätzen **), nur zu dem andern Extrem, nämlich dahin führen würden, statt ein wirkliches, gediegenes Verstehen der Schriften Oberflächlichkeit und ein Scheinwissen zu befördern, kann dem erfahrenen Schulmann nicht entgehen. †)

*) Ueber das Princip des Gymnasial-Unterrichts der Gegenwart 1845 § 12 S. 7. Zur Gymnasialreform 1846 S. 65. Hier werden „beiläufige grammatische Bemerkungen, welche bei der Lectüre wirklich nothwendig vorkommen müssen — sie werden sich größtentheils auf syntaktische oder sprachliche Eigenheiten des betreffenden Schriftstellers beziehen —“ für Secunda und Prima zugegeben. — Vermischte Blätter zur Gymnasial-Reform, 1. und 2. Heft 1847. 48. Gegenchriften und Recensionen, theilw. zustimmend und anerkennend, von Stallbaum, Ameis, Rauchenstein u. a.

**) Ueber das Princip § 28. § 30. § 34; etwas modificirt: Verm. Blätter. 2. Heft S. 66 f.

***) Vergl. in dieser Hinsicht Müßells treffende Bemerkungen über den württemb. Entwurf. Ztschr. f. d. Gymn. Wiff. 1848. 8. S. 628.

†) Etwas anders wird sich die Sache insgemein bei der Lectüre in den modernen Sprachen darstellen, insofern die in den Schulen gewöhnlich gelesenen Schriftsteller in sachlicher Beziehung.

Irren wir nicht, so hat man, von einzelnen Fällen abgesehen, wo dem einen oder andern Extrem gehuldigt wird, seit jenem in Sachsen entbrannten Streit zwischen zwei entgegengesetzten Methoden in einer richtigen Mitte, in dem Grundsatz sich vereinigt, mit Aufhebung des reinen Gegensatzes von entweder statarischem oder cursorischem Lesen, je nach dem Bedürfnis der Schüler das zum Verständnis der vorliegenden Stelle Nöthige beizubringen.*)

Wenn wir jedoch dies als leitenden Grundsatz feststellen, so sind wir doch keineswegs gemeint, mit doctrinärer Pedanterie den Lehrer immer innerhalb dieser Schranke festhalten zu wollen. Ohne Bedenken und mit allgemeiner Zustimmung werden wir einen Schritt weiter gehen und behaupten müssen, daß auch solche durch die vorliegende Stelle veranlaßte Anmerkungen durchaus zweckmäßig sind, welche, wenn sie auch zum Verständnis der Stelle nicht gerade nothwendig erscheinen, doch auf eine sprachliche oder sachliche Eigenthümlichkeit des Schriftstellers aufmerksam machen und dazu dienen können, entweder das weitere Verstehen desselben, beziehungsweise die Vorbereitung zu erleichtern, oder auch den Vorstellungskreis des Schriftstellers und seiner Welt überhaupt treffend zu charakterisiren.

Selbst auf die Kritik des Textes, so selten auch dergleichen Bemerkungen angemessen erscheinen, kann der Lehrer nicht schlechthin verzichten. Nothwendig dürfte eine solche insbesondere da werden, wo von den Schülern verschiedene Textausgaben gebraucht werden; aber selbst wo dieser Mißstand beseitigt ist, kann hie und da eine den Schülern, wenigstens den fähigeren, vorgelegte kritische Frage wesentlich beitragen, zu prüfen, wie weit sie in den Zusammenhang und die Idee einer Schrift eingegangen sind, oder Urtheil und Geschmac zu üben.**)

Bäumlein †.

Extemporalien, f. Composition.

weniger Schwierigkeiten darbieten; man kann deshalb auf sprachliche Uebungen, Rückübersetzung, mündliche Zusammenfassung des Inhalts u. dergl. mehr Zeit verwenden. D. Red.

*) Schon Benecke, Erziehungs- und Unterrichtslehre II. S. 465 suchte das rechte Maß festzustellen. Eingehender ist die Frage behandelt in Roth's Votum: Württ. Entwurf S. 158, jetzt in seinen Kleinen Schriften I. S. 415. „Was die Unterscheidung zwischen statarischem und cursorischem Lesen betrifft, so bekenne ich, daß ich diesen Unterschied nicht verstehe, wofern man nicht unter cursorischem Lesen ein solches Lesen begreift, bei welchem man darauf ausgeht, einen flüchtigen Eindruck von dem Inhalte des Gelesenen zu erlangen.“ Ausführlich auch Rauchenstein, Die Zeitgemäßheit der alten Sprachen. Marauer Progr. 1850, namentlich S. 21 f. Dieselbe Ansicht lag den Verhandlungen der pädagogischen Section zu Basel zu Grund, S. 128. Thau, low, Die Gymnasial-Pädagogik § 470. S. 152. Landfermann, Zur Revision des Lehrplans höherer Schulen 1855 S. 8.

**) Vergl. über diesen Gegenstand noch weiter in Bd. I. die Art. Class. Schullectüre (919 ff.) und Auffätze (300 f.), ferner die treffliche Abhandlung „das Herkommen und die Methode“ in den „Kleinen Schriften von C. L. Roth,“ II. S. 49 ff. — Die oben aufgestellten Forderungen an die Präparation des Schülers werden in Deutschland wohl allgemein in der Theorie gebilligt und in guten Schulen in der Praxis durchgeführt; Ingerslev bekämpft sie in seinen „Bemerkungen über den Zustand der gelehrten Schulen in Deutschland und Frankreich“ S. 10—16, und empfiehlt den Grundsatz, den Schülern diejenigen Schriftsteller vorzuerklären, von denen man glaube, daß sich die Schüler mit Wörterbuch und Grammatik nicht zum deutlichen Verstehen ihres Pensums durcharbeiten können, und nur die leichteren Schriften ihrer eigenen Vorbereitung zu überlassen; nach unserer Ansicht soll man überhaupt nur diejenigen Schriftsteller mit den Schülern lesen, in deren Verständnis sie der Hauptsache nach mit ihren Hilfsmitteln selbst eindringen können: wohl-vorbereitete Schüler sind alsdann um so dankbarer für das Licht, das ihnen bei dem Unterricht des Lehrers über dunkel gebliebene Stellen aufgeht; übrigens verdient die Gegenüberstellung des pro und contra a. a. D. nachgelesen zu werden. — Die Freunde der „historischen“ Lesung der Schriftsteller verzichten zum Theil auf die gute deutsche Uebersetzung, bei leichteren Schriften sogar auf die Uebersetzung überhaupt, und beschränken sich auf das sachliche Verständnis; allein selbst für dieses giebt denn doch die Uebersetzung die natürlichste Probe, und es möchte auf der Mittelstufe schwerlich zulässig sein, die materiellen Kenntnisse, welche durch Lectüre zu gewinnen sind, in der

Externen, an den Fürstenschulen Extraneer, heißen diejenigen Schüler, welche an dem Unterricht einer geschlossenen Erziehungsanstalt, nicht aber an der gemeinschaftlichen leiblichen Verpflegung Theil nehmen; nach der preussischen Abiturientenprüfungsordnung heißen diejenigen Externen, welche an einer Anstalt die Prüfung bestehen, ohne eben daselbst ihre Vorbildung erhalten zu haben.

F.

Fabel, s. Märchen.

Fabriksschulen, die, sind eine Frucht der Neuzeit, in welcher durch die stets vergrößerte Ausdehnung der industriellen Arbeiten und die Benützung der Dampfmaschinen nicht nur ältere Personen beider Geschlechter zu den Arbeiten in den Fabriken gezogen worden sind, sondern man auch anfieng, Kinder hiezu zu benützen, theils wegen der größeren Wohlfeilheit der von ihnen geleisteten Arbeit, theils weil für einzelne Fabrikgeschäfte die Arbeit von Kindern nothwendig ist. Diese Benützung von Kindern hat sich von einem Jahr zum andern vermehrt, namentlich nachdem in einzelnen größeren Fabrikorten eine eigene Fabrikbevölkerung entstanden ist, wo nicht nur Mann und Frau, sondern auch die Kinder vom möglichst frühen Alter an darauf angewiesen sind, recht viel zu verdienen und die Fabrikanten durch Verwendung von Kindern bei gleich guter Arbeit die bedeutendsten Ersparnisse in Bezahlung der Löhne zu machen im Stande sind. Besonders grell tritt die Schmach in Ausnützung der schwachen Kräfte des Kindes in denjenigen Ländern hervor, wo sich nach und nach die größten Fabrikcentren gebildet haben, wo noch keinerlei Geseze und Vorsehrungen gegen diese neue Sklaverei getroffen waren, wo das Interesse gewissenloser Eltern und hartherziger Fabrikherren sich gegenseitig die Hand bot und wo aus Mangel eines obligatorischen Schulbesuchs eine Fürsorge wie für das leibliche so für das geistige Wohl der Kinderwelt fast vollständig fehlte. Herzerreißend sind die Schilderungen, welche wir in den interessanten und mühevollen, auf Grund genauer statistischer Erhebungen erfolgten Zusammenstellungen von dem bekannten, dem Verf. persönlich befreundeten Ed. Ducpétiaux in Brüssel (*De la condition physique et morale des jeunes ouvriers et des moyens de l'améliorer*. 2 Bände. 1843) lesen, z. B. aus Frankreich, von den 1½ Millionen Kindern, die keinen Unter-

Art ausschließlich zu erstreben, daß der Zweck der sprachlichen Bildung völlig zurücktritt. — Als eine Probe davon, wie in solchen Dingen auch die Individualitäten einen berechtigten Spielraum haben, mag hier aus dem Brief eines gewiegten Schulmannes folgende kurze Beschreibung seines Verfahrens stehen: „Ich sondere die verschiedenen Thätigkeiten sehr bestimmt. Wenn ich die Lectüre beginne und das nothwendigste Einleitungswerk beseitigt habe, so frage ich hinsichtlich des ersten Capitels oder Abschnittes zunächst einen schon älteren Schüler nach dem Inhalt, lasse dann einen andern den Abschnitt lesen, um daraus den Grad seines Verständnisses zu ermitteln, darauf einen dritten übersezen, doch so, daß ich ihn möglichst wenig unterbreche und mich jeder erklärenden Bemerkung völlig enthalte; nur da, wo er ohne Hülfe nicht weiter kann, greife ich ein. Sodann folgt die Erklärung, im Anfang des Semesters so eingehend wie möglich alle Seiten berücksichtigend. Mit der Erklärung gebe ich eine möglichst gute Uebersetzung, welche sammt der Erklärung sich zu merken nun Aufgabe für alle ist. Haben wir so einen größeren Abschnitt vollendet (anfangs 3—4 Capitel, dann mehr), so erfolgt eine Wiederholung. Es wird nun eine gut fließende Uebersetzung verlangt, welcher das Lesen des Lateinischen nicht vorausgeht; die erklärenden Bemerkungen werden nach allgemeinen Gesichtspuncten wiederholt, doch so, daß der Schüler nun umfassendere Fragen bekommt u. s. f. Auf diese Weise erreiche ich, daß die Schüler sehr bald von selbst in ihrer Präparation auf eine gute und geschmackvolle Uebersetzung denken und sich Geläufigkeit eignen, und daß ich im weiteren Verlauf des Semesters die Erklärung allgemach auf das Nothwendigste beschränken kann und ein größeres Pensum, ohne der Gründlichkeit Eintrag zu thun, bewältige.“ Vgl. N. Zbk. 1876, VII, 321 ff. *Noc. tes scholasticae*. D. Red.