

Einleitung. Unter den Denkern, deren Werke in den letzten Jahrzehnten die grösste Beachtung aller gebildeten, sich nach der Erkenntnis dessen, „was die Welt im Innersten zusammenhält“, sehnenen Geister gefunden haben, nimmt unbestritten, besonders bei der jüngeren Generation, Schopenhauer die erste Stelle ein.

In seiner Jugend, ja noch im späten Mannesalter völlig unbeachtet, erst als Greis dem Dunkel der Vergessenheit entrissen, ist der weltscheue, einsame Sonderling von Frankfurt jetzt eine Weltmacht geworden, die der neuesten Zeit ihren wuchtigen Stempel aufgedrückt hat. Der Einfluss seines Geistes ist überall zu spüren.

Er wies der Metaphysik neue Bahnen: ich erwähne nur v. Hartmann, Bahnsen, Nietzsche. Die Vertreter der neueren Musik, der neueren Dichtung — ich nenne nur Wagner und Tolstoi — sind seine begeisterten und von seiner Philosophie durchdrungenen Schüler. Die exakten Wissenschaften verdanken ihm, obwohl er kein Fachmann, die reichsten Anregungen. Ich erinnere nur an seine Verwandtschaft mit den Grundgedanken der Darwin'schen Entwicklungstheorie, an seine Übereinstimmung mit der v. Helmholtz'schen Lehre des Zustandekommens der Anschauung, an seine Farbenlehre, die in neuester Zeit trotz Newton von den Physiologen im wesentlichen als richtig anerkannt ist. Auf allen Gebieten hat er durch seine Methode, unbekümmert um Autoritäten Alles mit eigenen Augen zu sehen, befruchtend gewirkt und dadurch zur Verwerfung so mancher ehrwürdiger, durch ihr Alter geheiligter Irrtümer, welche nur Gedankenlosigkeit bestehen liess, beigetragen. In diesem Sinne citiert von ihm Nietzsche mit Recht das Wort des Amerikaners Emerson: „Seht euch vor, wenn der grosse Gott einen Denker auf unseren Planeten kommen lässt. Alles ist dann in Gefahr. Es ist, wie wenn in einer grossen Stadt eine Feuersbrunst ausgebrochen ist, wo Keiner weiss, was eigentlich noch sicher ist und wo sie enden wird. Da ist Nichts in der Wissenschaft, was nicht morgen eine Umdrehung erfahren haben möchte, da gilt kein litterarisches Ansehen mehr, noch die sogenannten ewigen Berühmtheiten.“

Was immer Sch. zum Vorwurf seiner Betrachtung gemacht hat, stets weiss er neue Seiten des Gegenstandes aufzuspüren, lässt erhellende Schlaglichter darauf fallen und ist, falls er es in der Sache nicht sein kann, wenigstens in der Form eigenartig. In Übereinstimmung mit seiner Definition der Philosophie, die nach ihm eine vollständige Wiederholung, gleichsam Abspiegelung der Welt in abstrakten Begriffen sein soll (I 130; ich citiere nach der Grisebach'schen Ausgabe), liess er kein allgemeinemenschliche Verhältnisse betreffendes Gebiet unbeachtet. Dass sich daher in seinen Werken auch Fragen der Erziehung eingehend erörtert finden, darf nicht Wunder nehmen. Zwar darf man bei ihm kein ausgebildetes System der Pädagogik erwarten. Im Zusammenhang spricht er über Erziehung nur in einem, wenige Seiten füllenden Capitel. Jedoch liefern die hier und dort eingeflochtenen Bemerkungen über Erziehung so viel Bausteine, dass sich, wenn man den Baumeister spielen will, wohl aus ihnen ein stattlich' Gebäude errichten lässt. Ob seine Ansichten neben den grossen Systemen der Pädagogik, an denen wir keinen Mangel haben, eine Stelle verdienen, darüber später. Dass sie nicht flach sind, dafür bürgt von vornherein sein Name.

Die Unfreiheit des menschlichen Willens. Wer allein aus einer Geschichte der Philosophie, die, wie es in der Natur der Sache liegt, durch ihre kurze Fassung oft falsche Bilder beim Leser hervorruft, sich eine nur oberflächliche Kenntnis der Sch.'schen Weltanschauung erworben hat, der wird allerdings zunächst darüber erstaunt sein, dass man Sch.'s Ansichten über Erziehung Wert beimisst. Sch. soll über Erziehung reden, er, der die Freiheit des Willens leugnet, der die starre Unveränderlichkeit des Charakters auf sein Banner geschrieben! Von Anfang an wird er mit einem Vorurteil an Sch. als Pädagogen herantreten. Die Sache liegt aber nicht so ver-zweifelt.

Allerdings verfiicht Sch. eifrig die Unfreiheit des Willens. Er befindet sich aber mit dieser seiner Ansicht in sehr guter Gesellschaft. Hierzu sollen Mohammed und seine Schüler, die geschworene Feinde der Willensfreiheit waren, gar nicht einmal gerechnet werden. Doch die christlichen Theologen Augustin, Luther, Calvin, Schleiermacher, die Philosophen Plato, Aristoteles, Seneca, Spinoza, Locke, Vauvenargues, Hobbes, Hume, Voltaire, Kant, Schelling, schliesslich die Dichter Shakespeare, W. Scott, Schiller, Goethe wird man wohl oder übel zu derselben zählen müssen. Alle diese hervorragenden Geister, deren Zahl sich noch verdoppeln liesse, waren von der Unfreiheit des menschlichen Willens überzeugt. Luther erklärte sogar: „Die Freiheit des Willens behaupten, heisst Christum leugnen.“ Trotzdem hat keiner der aufgezählten Männer an dem Wert der Erziehung gezweifelt; im Gegenteil haben einige von ihnen ausführlich und anregend über diesen Gegenstand geschrieben.

Wie hat man sich daher zu dieser Frage zu stellen? Geht man die Geschichte der Philosophie und der Pädagogik hindurch, so macht man die interessante Beobachtung, dass mit derselben Leidenschaft und Überzeugung, mit der die Einen Erziehung nur unter der Voraussetzung der Freiheit des Willens für möglich erklären, die Anderen ihre Möglichkeit durch die Unfreiheit des Willens bedingt sein lassen. Die Anhänger der letzteren Anschauung machen unter anderem dafür geltend: Man könne bei Voraussetzung der Willensfreiheit nie dessen sicher sein, dass der Zögling nicht Alles, was man ihm bisher an Grundsätzen eingepflanzt habe, eben infolge seiner souveränen Freiheit plötzlich von sich abstreife und sich selbst in gänzlich entgegengesetzter Weise bestimme.

Es kann hier nicht der Ort sein, diese Frage durch sorgfältiges Gegenüberstellen und Abwägen der Gründe und Gegengründe, welche von den Autoritäten beider Parteien vorgebracht werden, zu entscheiden. Es mag hier nur soviel gesagt werden: Freiheit bedeutet Negation aller Causalität. Sonach bedeutet die Frage nach der Freiheit des Willens: Ob die Handlungen des Menschen notwendig und unvermeidlich aus der Gestalt seines Charakters hervorgehen und das Erzeugnis der auf diesen einwirkenden Motive sind, oder ob hier das Naturgesetz der Causalität eine Ausnahme erfährt, so dass ein bestimmter Mensch in einer bestimmten Lage zwei entgegengesetzte Handlungen auszuführen vermag. Sch. beantwortet diese Frage so: dass ein Mensch, abgesehen von physischer Unmöglichkeit, thun kann, was er will, ist über allem Zweifel erhaben, dass er aber anders wollen kann, als er will, ist zu bestreiten. Und die Mehrzahl der Menschen, ich möchte sagen: alle, stimmen mit dem Philosophen überein, wenn sie sich auch nicht zum Bewusstsein bringen, dass sie thatsächlich an jedem Tage mehrfach Proben ihrer Parteinahme für die Unfreiheit des Willens ablegen. So wird z. B. jeder verständige Mensch gegen einen seiner Mitmenschen, der ihn einmal getäuscht, künftig auf der Hut sein und ihm nur mit Auswahl sein Vertrauen schenken. Denn er sagt sich im Stillen, dass jener, wie er einmal gehandelt, auch noch öfter handeln werde, mag er auch wiederholt das Gegenteil versichern. Er glaubt

ihn also an seinen Charakter gefesselt, der auf bestimmte Motive mit Naturnotwendigkeit stets auf gleiche Weise reagiert. Er erklärt also thatsächlich die Willensfreiheit für illusorisch.

Zwar haben die meisten Menschen trotz alledem noch den Glauben an die dem Selbstbewusstsein schmeichelnde Freiheit des Willens. Doch darf nie die oft gedankenlose allgemeine Meinung ein Gesetz für Philosophie und Wissenschaft darstellen. Haben doch zahllose falsche Meinungen, die erst spät der besseren Erkenntnis wichen, Jahrhunderte hindurch nicht nur ganze Völker, sondern die ganze civilisierte Welt beherrscht! Hier ist zwar der Irrtum verzeihlicher, da der die thatsächliche Unfreiheit bekräftigenden Erfahrung zum Trotz jedem Menschen das Bewusstsein seiner Freiheit innewohnt. Kants, von Sch. aufgenommene Lehre vom intelligiblen und empirischen Charakter, welche die Freiheit vor die Geburt legt und neben empirischer Unfreiheit eine transcendente Freiheit aufstellt, giebt erst eine befriedigende Lösung des Rätsels.

Sch.'s Parteinahme für die empirische Unfreiheit des Willens darf also kein Grund sein, von vornherein seinen pädagogischen Ansichten mit Misstrauen gegenüberzutreten. Gerade bei der schwersten aller Aufgaben, der des Erziehers, ist es von hoher Wichtigkeit, dass der Untergrund, auf dem man zu bauen hat, sorgfältig festgestellt werde, mag die Untersuchung auch manche Illusion zerreißen. Und Sch. war nur gewissenhaft zu Werke gegangen.

Unveränderlichkeit des angeborenen Charakters. In demselben Masse gilt dies von seiner Lehre der Unveränderlichkeit des angeborenen Charakters.

Sch. steht hier ganz auf dem Boden der Anschauung des neuen Testaments. Dort heisst es bei Lucas 6,45 in der Bergpredigt: ὁ ἀγαθὸς ἄνθρωπος ἐκ τοῦ ἀγαθοῦ θησαυροῦ τῆς καρδίας αὐτοῦ προφέρει τὸ ἀγαθόν, καὶ ὁ πονηρὸς ἄνθρωπος ἐκ τοῦ πονηροῦ θησαυροῦ τῆς καρδίας αὐτοῦ προφέρει τὸ πονηρόν. Sch. geht also von der Ansicht aus, dass der Unterschied der Charaktere angeboren und unvertilgbar sei. Metaphysisch sucht er mit Kant dies dadurch zu erklären, dass dem empirischen Charakter, welcher, als eine Erscheinung, sich in der Zeit und in einer Vielheit von Handlungen darstellt, der intelligible Charakter zu Grunde liegt, welcher die Beschaffenheit des Dinges an sich jener Erscheinung und daher von Raum und Zeit, Vielheit und Veränderung, unabhängig ist. „Hieraus allein wird die jedem Erfahrenen bekannte, so erstaunliche, starre Unveränderlichkeit der Charaktere erklärlich, welche die Wirklichkeit und Erfahrung den Versprechungen einer den Menschen moralisch bessern wollenden und von Fortschritten in der Tugend redenden Ethik allezeit siegreich entgegengehalten und dadurch bewiesen hat, dass die Tugend angeboren und nicht angepredigt wird.“ (III 633).

Hier mag aber zur Vermeidung von Missverständnissen sogleich bemerkt werden, dass Sch. — allerdings in inkonsequenter, seiner Lehre der empirischen Unveränderlichkeit der Charaktere widersprechender Weise — doch Fälle zugesteht, in denen eine Wandlung des Charakters sich vollzieht; sobald nämlich der Mensch die Bahn der Verneinung des Willens zum Leben eingeschlagen hat. Und dies thut er, indem er den Weg der freiwilligen Entsagung, der Resignation, der Verleugnung des eigenen Selbst und seiner Interessen wählt, also das wird, was die Kirche mit dem Worte „heilig“ bezeichnet.

Diese moralische Besserung ist aber nicht durch Änderung an unserem Thun und Lassen, sondern, wenn überhaupt, allein durch eine Wendung des den Grund unserer Existenz bildenden Willens, durch eine Umwandlung des angeborenen Charakters zu erzielen.

Eine Veränderung, welche der Apostel Paulus mit dem bezeichnenden Worte „Wiedergeburt“ benennt; welche die christliche Religion allein durch den Glauben an Gott und die Gnade Gottes ohne menschliches Verdienst bewirkt werden lässt, und die Sch. in Anlehnung an

Christi Wort (Matth. 16, 24): „Will mir Jemand nachfolgen, der verleugne, verneine sich selbst, ἀπαρνησάμενος ἑαυτόν“ als Verneinung des Willens zum Leben bezeichnet.

Insofern aber dieses Wunder κατ' ἐξοχήν, welches bald als plötzliche und völlige Wendung des von Geburt sündigen Willens, bald als stufenweiser Fortschritt zum Guten und allmähliche Läuterung des inneren Charakters im Verlaufe des Erdenlebens auftritt, erstens nur wenigen Auserwählten als Gnadengeschenk zu teil wird, sodann durch keine erziehliche Einwirkung, sondern nur durch eine aus dem tiefsten Innern des Herzens herausquellende Kraft bewirkt wird, hat Sch. Recht, wenn er für die Allgemeinheit die Unveränderlichkeit des angeborenen Charakters festhält und dieser gegenüber die Machtlosigkeit der Erziehung in moralischer Hinsicht aufrecht erhält.

Schopenhauers Stellung zu den anderen Pädagogen. Sch. ist hierin der geistige Antipode Herbarts, welcher mit einem wunderbaren Optimismus, trotz der täglich und stündlich zu machenden Erfahrung des Gegenteils, die Ansicht vertritt, dass der Charakter erst durch Erziehung völlig gemacht werde. Dass Sch. ihn dafür zu denen rechnet, „die sich ihren Verstand verkehrt angezogen haben“ (IV 206), ist zwar nicht höflich, doch begreiflich. Die anderen namhaften Pädagogen stehen Sch. insofern näher, als sie die Aufgabe des Erziehers nicht wie Herbart und seine Schüler als ein Geben und Entziehen, auf welches allein Alles ankomme, auffassen, sondern auf eine blosse Aufsicht und Wartung, gleich der Thätigkeit eines seine Pflanzen pflegenden und veredelnden Gärtners, beschränkt sein lassen.

Ziele und Schranken der Erziehung. Die Bedeutung des Menschenlebens liegt nicht im Intellektuellen. Den wahren Wert des Menschen bemessen wir nicht nach seinem Kopfe, sondern nach seinem Herzen. Alle Religionen verheissen für die Vorzüge des Willens, des Herzens einen Lohn im Jenseits, von den Vorzügen des Intellekts ist nie die Rede. Da dem so ist, hat sich die Erziehung als Ziel zu stecken, vor Allem im Zögling Moralität, d. h. freiwillige Gerechtigkeit und uneigennützigste Menschenliebe, zu erzeugen. Dies scheitert aber an der Unveränderlichkeit des Charakters des zu Erziehenden.

Trotzdem gesteht Sch. eine Art moralischer Bildung und bessernder Ethik zu, und zwar dadurch, dass man den Kopf aufhellt, die Einsicht berichtigt, den Menschen zu einer richtigeren Auffassung des objektiv Vorhandenen, der wahren Verhältnisse des Lebens bringt. „Aber darüber hinaus geht sie nicht, und die Schranke ist leicht abzusehen. Der Kopf wird aufgehellt; das Herz bleibt ungebessert. Das Grundwesentliche, das Entschiedene, im Moralischen, wie im Intellektuellen und wie im Physischen, ist das Angeborene: die Kunst kann überall nur nachhelfen.“ (III 637). „Kein Charakter ist so, dass er sich selbst überlassen bleiben und sich ganz und gar gehn lassen dürfte; sondern jeder bedarf der Lenkung durch Begriffe und Maximen. Will man nun aber es hierin weit bringen, nämlich bis zu einem nicht aus unserer angeborenen Natur, sondern bloss aus vernünftiger Überlegung hervorgegangenen, ganz eigentlich erworbenen und künstlichen Charakter: so wird man gar bald das

Naturam expelles furca, tamen usque recurret
bestätigt finden.“ (IV 509).

Trotzdem rät Sch., sich dadurch nicht entmutigen zu lassen und nun zu denken, es sei unmöglich, im Weltleben sein Benehmen nach abstrakten Regeln und Maximen zu leiten, und daher am besten, sich eben nur gehen zu lassen; sondern es sei damit, wie mit allen theoretischen Vorschriften und Anweisungen für das Praktische: die Regeln verstehen ist das Erste, sie ausüben lernen das Zweite. Jenes werde durch Vernunft auf ein Mal, dieses durch Übung allmählich

gewonnen. Er hält daher Grundsätze und abstrakte Erkenntnis, wiewohl sie keineswegs die Urquelle oder Grundlage der Moralität sind, sondern in erster Linie Legalität erzeugen, zu einem moralischen Lebenswandel für unentbehrlich. Er nennt diese in dieser Hinsicht „das réservoir, in welchem die aus der Quelle aller Moralität, als welche nicht in jedem Augenblicke fließt, entsprungene Gesinnung aufbewahrt wird, um, wenn der Fall der Anwendung kommt, durch Ableitungskanäle dahin zu fließen.“ (III 596).

Der erworbene Charakter. Denjenigen nun, welcher sich von Grundsätzen und Maximen leiten lässt, pflegt die Welt „charaktervoll“ zu nennen. Dieser sogenannte erworbene Charakter ist aber im Grunde weiter nichts als möglichst vollkommene Kenntnis der eigenen Individualität. „Es ist das abstrakte, folglich deutliche Wissen von den unabänderlichen Eigenschaften seines eigenen empirischen Charakters und von dem Maass und der Richtung seiner geistigen und körperlichen Kräfte, also von den gesammten Stärken und Schwächen der eigenen Individualität. Dies setzt uns in den Stand, die an sich einmal unveränderliche Rolle der eigenen Person, die wir vorhin regellos naturalisirten, jetzt besonnen und methodisch durchzuführen und die Lücken, welche Launen oder Schwächen darin verursachen, nach Anleitung fester Begriffe auszufüllen.“ (I 396). „Da wir dadurch am sichersten, soweit es unsere Individualität zulässt, dem bittersten aller Leiden, der Unzufriedenheit mit uns selbst, entgehen, welche die unausbleibliche Folge der Unkenntnis der eigenen Individualität, des falschen Dünkels und daraus entstandener Vermessenheit ist“ (I 399), hat die Erziehung durch Belehrung zur Erwerbung solcher Maximen und Grundsätze, nach denen man sein praktisches Handeln richte, anzuleiten.

Mittel zur Erzielung desselben. Noch mehr aber als von der Lehre verspricht sich Sch. in dieser Beziehung von dem Beispiel, bei dem er ein hemmendes und förderndes unterscheidet. (V 244f). Hemmend wirkt es, wenn es den Menschen bestimmt zu unterlassen, was er gern thäte; entweder weil er sieht, dass Andere es nicht thun, oder weil er die Wahrnehmung macht, dass ein Anderer, der es gethan hat, schlimme Folgen davon trägt. Fördernd hingegen wirkt es, entweder dadurch, dass es den Menschen bewegt zu thun, was er gern unterliesse, oder dadurch, dass es ihn ermutigt, zu thun, was er gern thut, jedoch bisher aus Furcht vor Gefahr oder Schande unterliess. Endlich kann auch das Beispiel ihn auf etwas bringen, das ihm sonst gar nicht eingefallen wäre. „Offenbar wirkt es in diesem Fall zunächst nur auf den Intellekt: die Wirkung auf den Willen ist dabei sekundär und wird, wenn sie eintritt, durch einen Akt eigener Urtheilskraft, oder durch Zutrauen auf den, der das Beispiel giebt, vermittelt werden.“ (V 245). Die Thatsache, dass Beispiele eine sehr starke Wirkung ausüben, erklärt er daraus, „dass der Mensch, in der Regel, zu wenig Urtheilskraft, oft auch zu wenig Kenntniss hat, um seinen Weg selbst zu exploriren; daher er gern in die Fusstapfen anderer tritt.“ (V 245).

Indessen darf nicht vergessen werden, dass das Beispiel wie die Lehre zwar eine civile oder legale Besserung, jedoch nicht die innerliche befördern kann, da es stets nur als ein persönliches Motiv wirkt, folglich unter Voraussetzung der Empfänglichkeit für solche Art der Motive. Aber gerade dies, ob ein Charakter für diese oder für jene Art der Motive überwiegend empfänglich sei, ist für die eigentliche und wahre, jedoch stets nur angeborene Moralität desselben entscheidend.

Für denjenigen aber, welcher für kein anderes Motiv Empfänglichkeit zeigt, schlägt Sch. als Radikalmittel Prügelstrafe vor. „Bei allen Vergehungen, mit Ausnahme der schwersten, sind Prügel die dem Menschen zuerst einfallende, daher die natürliche Bestrafung: wer für Gründe nicht empfänglich war, wird es für Prügel sein.“ (IV 431).

Schliesslich als letzten Bundesgenossen zur Erzielung einer, wenn auch nicht moralischen, doch wenigstens legalen Lebensführung ruft Sch. die auf der menschlichen Trägheit beruhende Macht der Gewohnheit an. Bei vielen Menschen genügt es, sie auf die richtige Bahn zu stossen. Unbewusst handeln sie dann auch später unter der Einwirkung des ersten Motivs. „Bloss die ersten Exemplare jeder zur Gewohnheit gewordenen Handlung haben ein Motiv gehabt, dessen sekundäre Nachwirkung die jetzige Gewohnheit ist, welche hinreicht, damit jene auch ferner vor sich gehe.“ (V 616). Sch. erläutert dies sehr schön durch ein vom Pferde hergenommenes Gleichnis. „Das Pferd zieht, gelassen, seinen Karren immer weiter, ohne getrieben zu werden: Diese Bewegung ist immer noch die Wirkung der Peitschenhiebe, durch die es Anfangs getrieben wurde, welche sich als Gewohnheit perpetuiert, nach dem Gesetze der Trägheit.“ (V 617).

Wichtigkeit der Erziehung. Blicken wir noch einmal auf die durch Erziehung mögliche Bildung des Willens zurück, so sehen wir, dass ihrem Einfluss auf diesen bestimmte, nicht übersteigbare Grenzen gezogen sind, da Tugend im moralischen Sinne nicht lehrbar ist. Zugleich aber kommt uns zum Bewusstsein, dass innerhalb dieser Grenzen ihr Wert doch unberechenbar gross ist.

Denn da sie dem Intellekt, sei es durch Drohungen und Versprechungen, sei es durch Belehrung und Beispiel, Motive seines Thuns vorhält, so hängt es oft nur von ihr ab, ob ein bestimmter Mensch die Bahn des Lasters und Verbrechens betritt oder aber aus Klugheit oder Furcht vor den Gesetzen seine schlechten Regungen niederkämpft und unter der Masse der übrigen Staatsbürger geordneter Thätigkeit nachgeht.

Was Sch. in den Vordergrund stellt, ist, wie bereits aus dem Vorhergehenden ersichtlich, der Einfluss der Erziehung auf den Intellekt. Er verlegt allein in die Erkenntnis die Sphäre und den Bereich aller Besserung und Veredelung. Und hier erteilt er dem Erzieher die brauchbarsten, wohl der sorgfältigsten Erwägung würdigen Winke, welche jede Erziehungskunst zur Grundlage ihrer Lehren nehmen sollte.

Aufgabe der Erziehung. Da der beschränkte Einfluss, den Erziehung auf die Bildung des Willens auszuüben vermag, seinen Weg allein durch den Intellekt nehmen kann, ist es von Bedeutung, dass dieser mit den mannigfaltigsten und reichsten Kenntnissen angefüllt werde; ein Ziel, das jeder Erziehung erreichbar ist. Sch. stellt daher als Zweck der Erziehung hin „die Erlangung der Bekanntschaft mit der Welt.“ (V 662). Er berührt sich in dieser Ansicht mit Goethe, welcher — eigenartiges Spiel des Zufalls — bei der Lektüre des von Sch's Mutter verfassten Romanes „Gabriele“ die Bemerkung niederschrieb: „Erziehung heisst: die Jugend an die Bedingungen gewöhnen, zu den Bedingungen bilden, unter denen man in der Welt überhaupt, sodann aber in besonderen Kreisen existieren kann.“ (Marienbad, Juni 1822). Der Hauptpunkt in der Erziehung ist aber, dass diese Bekanntschaft mit der Welt vom rechten Ende angefangen werde. „Dies aber beruht hauptsächlich darauf, dass in jeder Sache die Anschauung dem Begriffe vorhergehe, ferner der engere Begriff dem weiteren, und so die ganze Belehrung in der Ordnung geschehe, wie die Begriffe der Dinge einander voraussetzen.“ (V 663).

Schopenhauer und Pestalozzi. Sch. stimmt hier in auffallender Weise mit Pestalozzi überein, welcher der Anschauung auf dem Gebiete der Erziehung die ihr gebührende erste Stelle anwies. Bekanntlich schrieb letzterer vor, dass man in jüngeren Jahren mit den Kindern gar nicht rasonnieren, sondern sich in den Entwicklungsmitteln ihres Geistes darauf beschränken müsse, den Kreis ihrer Anschauung immer mehr zu erweitern und die ihnen zum Bewusstsein gebrachten Anschauungen ihnen „bestimmt, sicher und unverwirrt“ einzuprägen. Er sagt: „Die Welt liegt um uns her, wie ein

Meer verwirrter Anschauungen, es ist daher Sache des Unterrichts, die Verwirrung aufzuheben, die Gegenstände zu sondern, die ähnlichen in ihrer Vorstellung wieder zu vereinigen, sie dadurch klar zu machen und zu deutlichen Begriffen zu erheben.“ (Wie Gertrud ihre Kinder lehrt). Dem Schopenhauerschen Rate, „man hätte zu verhüten, dass die Kinder nicht Worte gebrauchten, mit denen sie keinen deutlichen Begriff verbanden“ (V 663) steht der Satz Pestalozzis gegenüber: „Das Vorherlaufen der Definitionen vor der Anschauung macht die Menschen allgemein zu anmasslichen Maulbrauchern.“ (Wie Gertrud ihre Kinder lehrt).

So nahe sich nun beide Lehrer der Menschheit in ihrer Theorie stehen, so gähnt dennoch, was die Ausführung ihrer Ansichten anbetrifft, zwischen ihnen eine tiefe Kluft. Pestalozzi ist sich nicht immer klar über die Bedeutung der Begriffe, die er anwendet. Daher trägt seine Schreibweise einen verschwommenen Charakter und steht dadurch in scharfem Gegensatz zu Sch.'s lichtvoller Ausdrucksweise, bei deren Lektüre den Leser nie das unbehagliche Gefühl überkommt, dass der Schriftsteller mit dem Ausdrucke ringt, weil er den Gedanken nicht durchzudenken vermocht hat. Auch ist Pestalozzis Erkenntnistheorie mangelhaft, obwohl die Vorstellung des Richtigen unablässig seinem Geiste vorschwebte. So versteht er unter „Anschauung“ vorzugsweise das Sehen; und wenn dies auch der ursprüngliche Sinn des Wortes war, so ist doch seit langer Zeit der Begriff dieses Wortes in dem erweiterten Sinne in Gebrauch, dass er die Thätigkeit aller Sinne umfasst. Spricht doch bereits Augustinus von dieser Begriffserweiterung des Wortes „sehen“ (videre). Dagegen ist bei Sch. bis ins Einzelne erkenntnistheoretisch begründet, weshalb der ganze Wert der abstrakten Erkenntnis stets in ihrer Beziehung auf die anschauliche liegt.

Erkenntnistheorie. Er legt dar, dass der Verstand es ist, welcher die Anschauung der Aussenwelt in uns entstehen lässt, nicht die Sinne allein, noch viel weniger die Vernunft. Der Verstand, als das Vermögen der anschaulichen Erkenntnis, bringe dies dadurch zu Stande, dass er erstens alle Affektionen der Sinne an dem ihm einwohnenden Faden der Zeit zu einem zusammenhängenden Ganzen aufreibe, zweitens vermöge der ihm angeborenen Causalität jede äussere Affektion als Wirkung auffasse, von der er unmittelbar zu der sie bedingenden Ursache übergeht, drittens diese in den ihm gleichfalls angeborenen Raum verlege, wodurch sie sich als körperliches Objekt darstellt. Eine Theorie, welche im wesentlichen mit dem modernen physiologischen Idealismus, wie ihn namentlich v. Helmholtz vertritt, übereinstimmt. (Vgl. populäre wissenschaftl. Vorträge Heft II 1871).

Die Vernunft ist nach ihm das Vermögen, aus den anschaulichen Vorstellungen durch Fallen-Lassen des Unterschiedlichen und Festhalten des Identischen die abstrakten Vorstellungen oder Begriffe herauszuziehen, sowie ferner die Begriffe zu Urteilen, die Urteile zu Schlüssen zu verbinden. Die Vernunft hat also durchaus keinen materiellen, sondern bloss einen formellen Inhalt. Den materiellen Inhalt muss sie, bei ihrem Denken, schlechterdings von aussen nehmen, aus den anschaulichen Vorstellungen, die der Verstand geschaffen hat. „Sie hat nichts als Formen: sie ist weiblich, sie empfängt bloss, erzeugt nicht. Es ist nicht zufällig, dass sie, sowohl in den Lateinischen, wie den Germanischen Sprachen, als weiblich auftritt, der Verstand hingegen als männlich.“ (III 133).

Indessen ist es dem Philosophen nie in den Sinn gekommen, dies den Menschen vom Tiere unterscheidende Vermögen in irgend einer Weise herabsetzen zu wollen. Er würdigt mit beredten Worten die unschätzbaren Vorzüge, die ihr Besitz dem Menschen verleiht. Nur hält er es gegenüber der eine Zeit lang infolge verkehrter Philosopheme üblich gewesenen Über-

schätzung derselben für angemessen, ihre Abhängigkeit von der Anschauung, als ihrer Ernährerin, wieder mit Nachdruck hervorzuheben.

Anschauung. Auf dieser gesunden Grundansicht baut Sch. alle seine Forderungen an eine richtige Erziehung auf. Um methodisch die Kinder mit den Dingen und Verhältnissen der Welt bekannt zu machen, „ohne dass sie Flausen in den Kopf bekämen, als welche oft nicht wieder auszutreiben sind“, schlägt er vor, „man sollte die eigentlich natürliche Reihenfolge der Erkenntnisse zu erforschen suchen“ (V 663). „Kein Begriff müsste anders, als mittelst der Anschauung eingeführt, wenigstens nicht ohne sie beglaubigt werden. Das Kind würde dann wenige, aber gründliche und richtige Begriffe erhalten. Es würde lernen, die Dinge mit seinem eigenen Maassstabe zu messen, statt mit einem fremden. Dann würde es tausend Grillen und Vorurtheile nie fassen, auf deren Austreibung der beste Theil der nachfolgenden Erfahrung und Lebensschule verwendet werden muss; und sein Geist würde auf immer an Gründlichkeit, Deutlichkeit, eigenes Urtheil und Unbefangenheit gewöhnt seyn.“ (V 664).

Unbefangenheit. Vor allem hält er es für wichtig, dass dem Knaben — Sch. spricht im wesentlichen nur von Knabenerziehung — die Unbefangenheit erhalten oder geschaffen werde. Meist bedeckt oder verzerrt dem Knaben und Jüngling ein „Trugbild, zusammengesetzt aus selbstgeschaffenen Grillen, überkommenen Vorurtheilen und seltsamen Phantasien“ (IV 537) die wahre Welt. „Das Erste, was die Erfahrung zu thun vorfindet, ist uns von den Hirngespinnsten und falschen Begriffen zu befreien, welche sich in der Jugend angesetzt haben.“ (IV 537). Daher erklärt er für die beste, wenn auch sehr schwere Erziehung diejenige, die es vermöchte, das jugendliche Alter vor diesen zu bewahren. Zwar wäre dies nur eine negative Erziehung. Sie „müsste, zu diesem Zwecke, den Gesichtskreis des Kindes Anfangs möglichst enge halten, innerhalb desselben jedoch ihm lauter deutliche und richtige Begriffe beibringen, und erst nachdem es alles darin Gelegene richtig erkannt hätte, denselben allmählig erweitern, stets dafür sorgend, dass nichts Dunkles, auch nichts halb oder schief Verstandenes, zurück bliebe. In Folge hievon würden seine Begriffe von Dingen und menschlichen Verhältnissen immer noch beschränkt und sehr einfach, dafür aber deutlich und richtig seyn, so dass sie stets nur der Erweiterung, nicht der Berichtigung bedürften.“ (IV 537).

Romanlektüre. Diese Methode aber erfordert insbesondere, dass man keine Romane zu lesen erlaube, welche die Jugend mit Vorliebe in die Hand nimmt. Bereits Goethe hatte diesen Trieb der Jugend scharf gezeichnet. Er sagt in der „Nachlese zu Aristoteles' Poetik“: „Wer auf dem Wege einer wahrhaft sittlich inneren Ausbildung fortschreitet, wird empfinden und gestehen, dass Tragödien und tragische Romane den Geist keineswegs beschwichtigen, sondern das Gemüt und das, was wir Herz nennen, in Unruhe versetzen und einem vagen, unbestimmten Zustande entgegenführen; diesen liebt die Jugend und ist daher für solche Produktionen leidenschaftlich eingenommen.“

Nach Sch. soll der Roman die Idee der Menschheit offenbaren und soll diesen Zweck „durch richtige und tiefgefasste Darstellung bedeutender Charaktere und durch Erfindung bedeutsamer Situationen, an denen sie sich entfalten, erreichen.“ (I 332). Er soll „einen treuen Spiegel des Lebens, der Menschheit, der Welt geben, nur verdeutlicht durch die Darstellung und bedeutsam gemacht durch die Zusammenstellung.“ (I 333).

Vergleicht man diese Definition des Romans mit der von Sch. aufgestellten der Erziehung, so sollte man meinen, dass die Lektüre der Romane, statt schädlich zu sein, vielmehr einer richtigen Erziehung als Stütze zur Seite treten könnte. Trotzdem will Sch. im allgemeinen

diese Lektüre aus der Erziehung verbannt wissen. Der Grund liegt aber darin, dass nur sehr wenige Romane dieser Definition gerecht werden. Denn die wenigen guten Romane, die es giebt, will Sch. unbedenklich dem Zögling in die Hand geben. Zu diesen rechnet er zum Teil die Romane Walther Scotts, weil sie noch am ehesten die Forderung eines guten Romanes erfüllen, dessen Kunst darin besteht, „dass man mit dem möglichst geringsten Aufwand von äusserem Leben das innere in die stärkste Bewegung bringe: denn das innere ist eigentlich der Gegenstand unseres Interesses.“ (V 467). Die Romane W. Scotts „hätten noch ein bedeutendes Übergewicht des innern über das äussere Leben und zwar tretet Letzteres stets nur in der Absicht auf, das Erstere in Bewegung zu setzen; während in schlechten Romanen es seiner selbst wegen da sei.“ (V. 467.) Besonders hebt er *The tales of my Landlord*, 2d series aus der Zahl der Scottschen Romane heraus. (Nachl. II 116). Neben diesen nennt er *Gil Blas* von Lesage und den *vicar of Wakefield* von Goldsmith.

Urteilkraft. Obwohl die Erzieher darauf ausgehen müssen, die Fähigkeit selbst zu erkennen, zu urteilen und zu denken im Zögling zu entwickeln, will Sch. dennoch, dass man in der Kindheit und Jugend die Urteilkraft, da sie Reife und Erfahrung voraussetzt, noch ruhen lasse und man sich hüte, ihr durch Einprägung von Vorurteilen zuvorzukommen, da man sie hierdurch auf immer lähme. „Die Kindheit und Jugend ist die Zeit, Data zu sammeln und das Einzelne speciell“ und von Grund aus kennen zu lernen. (V 665).

Gedächtnis. Hingegen soll die Erziehung das Gedächtnis, da es in der Jugend die grösste Stärke und Tenacität hat, vorzüglich in Anspruch nehmen, „jedoch mit sorgfältigster, aus skrupulöser Überlegung hervorgegangener Auswahl.“ (V 666). Die Lernbegierde der Kinder ist nämlich stark, wenn sie das wahrhaft Brauchbare vor sich sieht, und erscheint nur dann schwach, wenn wir dem Kinde das ihm Unangemessene aufdrängen wollen. Dies rührt daher, dass „der Geist seiner Natur nach ein Freier, kein Fröhnling ist“, wie es Sch. ausdrückt. (II 92). Nur was er von selbst und gern thut, gerät. „Wo sich der Anteil verliert, verliert sich auch das Gedächtnis“, lehrt bereits der Altmeister Goethe. Dagegen stumpft erzwungene Anstrengung eines Kopfes zu Studien, denen er nicht gewachsen ist, das Gehirn so ab, „wie Lesen im Mondschein die Augen.“ (II 92.)

Damit also dem armen Kinderkopfe nicht zu viel zugemutet werde, schlägt Sch. vor, dass ein Mal von den tüchtigsten Köpfen und den Meistern in jedem Fache mit der reiflichsten Überlegung zu Unterrichtszwecken eine Auswahl gemacht werde. „Zum Grunde liegen müsste ihr eine Sichtung des dem Menschen überhaupt und des für jedes besondere Gewerbe oder Fach zu wissen Nöthigen und Wichtigen. Die Kenntnisse der ersteren Art müssten dann wieder in stufenweise erweiterte Kursus oder Encyklopädien, je nach dem Grade allgemeiner Bildung, die Jedem, nach Maassgabe seiner äusseren Verhältnisse, zugedacht ist, abgetheilt werden: von der Beschränkung auf nothdürftigen Primärunterricht an, bis auf den Inbegriff sämtlicher Lehrgegenstände der philosophischen Fakultät hinauf. Die Kenntnisse der zweiten Art nun aber blieben der Auswahl der wahren Meister in jedem Fach überlassen. Das Ganze gäbe einen speziell ausgeführten Kanon der intellektuellen Erziehung, welcher freilich alle 10 Jahre einer Revision bedürfen würde.“ (V 666—7).

Im allgemeinen erteilt er zur Stärkung des Gedächtnisses den Rat, dass man Alles, was man dem Gedächtnis einverleiben will, soviel als möglich auf ein anschauliches Bild zurückzuführen suchen solle, sei es nun unmittelbar, oder als Beispiel der Sache, oder als blosses Gleichnis, Analogon, oder wie noch sonst; weil alles Anschauliche viel fester haftet, als das bloss in abstracto Gedachte, oder gar nur Worte. (V 641).

Reife der Erkenntnis. Eine solche Erziehung des Geistes erzielt dann auch Reife der Erkenntnis. Diese besteht darin, dass eine genaue Verbindung zwischen den sämtlichen abstrakten Begriffen und der anschauenden Auffassung ein und desselben Menschen zu Stande gekommen ist, „so dass jeder seiner Begriffe, unmittelbar oder mittelbar, auf einer anschaulichen Basis ruhe, als wodurch allein derselbe realen Wert hat; und ebenfalls, dass er jede ihm vorkommende Anschauung dem richtigen, ihr angemessenen Begriff zu subsumieren vermöge.“ (V 667). Allerdings meint Sch., dass diese Reife zwar noch nicht völlig in der Jugend erreicht werde, jedoch leite die Erziehung dazu an. Erwerben könne sie Jeder, da sie ganz unabhängig von der sonstigen, grössern oder geringern Vollkommenheit der Fähigkeiten eines Jeden sei; denn die grössere Vollkommenheit des Geistes beruhe nicht auf dem Zusammenhang der abstrakten und intuitiven Erkenntnis, um den es sich hier ja handelt, sondern auf dem intensiven Grade beider. (V 667).

Lehrfächer. Indessen hat sich Sch. nicht mit Angabe der leitenden Grundsätze, welche die Erziehung im allgemeinen zu befolgen habe, begnügt. Es finden sich in seinen Werken auch im einzelnen sorgfältig ausgeführte Besprechungen der einzelnen, dem Knaben im Unterricht zu gebenden Lehrfächer. Besprechungen, welche, wenn auch nicht stets beifallswert, so doch stets durch ihre Eigenart anregend wirken. Er hat hierbei aber nur die Schulen im Auge, welche die allgemeinste und höchste Bildung zu erteilen das Bestreben haben oder haben sollten, die Gymnasien.

Was den Umfang der auf diesen zu lehrenden Unterrichtsgegenstände betrifft, so meint er, könnte auf ihnen der Unterricht auf alte Sprachen, Geschichte, Mathematik und deutschen Stil beschränkt bleiben und besonders in ersteren desto gründlicher sein. (V 517).

Religion. Zu unserem Erstaunen fehlt in dieser Aufzählung ein von jeher für sehr wichtig geltendes Fach, nämlich die Religion. Jedoch ist dies kein Versehen des Philosophen, sondern er ist der Ansicht, dass sie, wenigstens für die ersten Schuljahre, vom Unterricht ausgeschlossen bleiben müsse, da man bei der noch nicht zur Reife gelangten Urteilskraft der Kinder sie bis zum sechszehnten Jahre von allen Lehren, in denen grosse Irrtümer sein können, frei erhalten solle, also von aller Philosophie, Religion und allgemeinen Ansichten jeder Art. Man dürfe sie eben nur solche Dinge treiben lassen, in denen entweder keine Irrtümer möglich sind, wie Mathematik, oder keiner sehr gefährlich ist, wie Sprachen, Naturkunde, Geschichte u. s. w. (V 665).

Nun steht Sch. unter den Philosophen nicht vereinzelt mit dieser Ansicht da; sagt doch sein grosser Meister, als dessen Fortsetzer er sich betrachtet, Immanuel Kant: „Kann wohl etwas verkehrter seyn, als den Kindern, die kaum in diese Welt treten, gleich von der andern etwas vorzureden?“ Es ist hier nicht der Ort, darüber zu entscheiden, ob Religion den Kinderseelen in der Schule gegeben werden solle oder nicht. Hier handelt es sich darum, ob diese Ansicht Sch.'s mit seinen sonst geäusserten Ansichten über Religion und Christentum zu vereinbaren ist.

Deussen (Elemente der Metaphysik. 1877. Vorwort) nennt Sch.'s Weltanschauung eine solche, „in welcher alle wesentlichen Heilswahrheiten der Religion aus der Analysis der Erfahrung selbst gewonnen werden, und die man daher mit der Zeit als das, was sie ist: als ein regenerirtes, geläutertes und auf unanfechtbarer wissenschaftlicher Grundlage aufgebautes Christentum anerkennen wird.“ Geht Deussen in seiner Begeisterung für den Meister auch etwas zu weit, so darf doch nicht in Abrede gestellt werden, dass, um mit Fortlage zu sprechen (Neue Jenaische Allgemeine Litteraturzeitung. 1845. No. 146) „das asketische Resultat der Sch.'schen Ethik zwar vielleicht dem zeitgemässen Streben unseres modernen Vernunftfanatismus ein wenig anstössig ist, aber doch auch wieder mit gewissen Heiligtümern, welche anzutasten nicht wohl

gerathen ist, einen so neuen, engen und fatalen Zusammenhang hat, dass man hier wohl unwillkürlich an den alten Schelling'schen Waidpruch zurückerinnert wird: „Rühre nicht, Bock, denn es brennt!“ Fortlage hat ferner recht, wenn er die ethischen Sätze Schopenhauers „lauter alte, wohlbekannte und beim grössten Theil des Menschengeschlechts immer in Achtung gestandene (sic!) Sätze nennt, die nur gerade jetzt, wo zufällig die flaue Oberflächlichkeit einer an nicht mehr recht geglaubten Dogmen festhaltenden aristokratischen Gesellschaft sich von ihnen zum wenigsten für den gesellschaftlichen Verkehr mehr und mehr entfernt hat, paradox klingen, ohne dies an und für sich im mindesten zu sein.“ Und in der That hat Sch.'s Philosophie, besonders der ethische Teil derselben, viele Berührungspunkte mit der christlichen Religion, welche im einzelnen sich bei Fricke, „Sch. und das Christentum“ (Zeitung für das höhere Unterrichtswesen Deutschlands. 1888. S. 244ff.) zusammengestellt finden. Sch. durfte also auch aus Überzeugung dafür eintreten, dass bereits den jüngeren Schülern die ewigen Wahrheiten der christlichen Religion gelehrt werden, zumal er zugiebt, dass, wenn auch nicht stets, so doch bisweilen durch den religiösen Glauben Moralität erzeugt wird.

Ja, es finden sich sogar bei ihm beredte Ausführungen über den unermesslichen Nutzen, den die religiösen Lehren besonders beim Volke zu stiften geeignet sind. So sagt er: Die Religionen dienen der grossen Menge, theils zum praktischen Behuf, als Leitstern ihres Handelns, als öffentliche Standorte der Rechtlichkeit und Tugend, wie Kant es vortrefflich ausdrückt; theils als unentbehrlicher Trost in den schweren Leiden des Lebens, als wo sie die Stelle einer objektiv wahren Metaphysik vollkommen vertreten, indem sie, so gut wie diese nur irgend könnte, den Menschen über sich selbst und das zeitliche Dasein hinausheben: hierin zeigt sich glänzend der grosse Werth derselben, ja, ihre Unentbehrlichkeit.“ (II 193).

Die einfache Consequenz dieser Worte wäre aber, dass sie so früh wie möglich dem Kindergemüt als Nahrung gereicht werde, und zwar ihre Wahrheiten sensu allegorico, nicht sensu proprio, da die tiefsten und schwierigsten Wahrheiten ein Kinderkopf, ebenso wie die grosse Masse des Volks, nimmermehr fassen würde. „Nackt kann die Wahrheit vor dem Volke nicht erscheinen.“ (II 192).

Thatsächlich also steht Sch. auch in Fragen der religiösen Erziehung auf dem allgemeinen Boden.

Sprachen. Rückert sagt in der Weisheit des Brahmanen:

„Sprachkunde, lieber Sohn, ist Grundlag' allem Wissen,
Derselben sei zuerst und sei zuletzt beflissen“

und fährt dann später fort:

„Mit jeder Sprache mehr, die du erlernst, befreist
Du einen bis daher in dir gebund'nen Geist,
Der jetzo thätig wird mit eigener Denkverbindung,
Der aufschliesst unbekannt gewes'ne Weltempfindung.“

Diese Dichterworte könnten treffend als Motto über die Ansichten gesetzt werden, welche Sch. in seinen Werken hier und dort über den erzieherischen Wert der Sprachen äussert. Denn sie geben in nuce das wieder, was wir bei Sch. begründet und zu anschaulicher Klarheit gebracht finden.

Sch. hielt nämlich die Erlernung fremder Sprachen nicht allein für ein mittelbares, sondern auch unmittelbares, tief eingreifendes geistiges Bildungsmittel. Diese Ansicht hatten ihm folgende Beobachtungen aufgedrängt: „Nicht für jedes Wort einer Sprache findet sich in jeder andern

das genaue Aequivalent. Also sind nicht sämtliche Begriffe, welche durch die Worte der einen Sprache bezeichnet werden, genau dieselben, welche die der andern ausdrücken.“ (V 598). „Demgemäss liegt, bei Erlernung einer Sprache, die Schwierigkeit vorzüglich darin, jeden Begriff, für den sie ein Wort hat, auch dann kennen zu lernen, wann die eigene Sprache kein diesem genau entsprechendes Wort besitzt; welches oft der Fall ist. Daher also muss man, bei Erlernung einer fremden Sprache, mehrere ganz neue Sphären von Begriffen in seinem Geiste abstecken: mithin entstehen Begriffssphären, wo noch keine waren. Man erlernt also nicht blos Worte, sondern erwirbt Begriffe.“ (V 6000). „Aus diesem Allem nun also erhellet, dass bei der Erlernung jeder fremden Sprache sich neue Begriffe bilden, um neuen Zeichen Bedeutung zu geben; dass Begriffe auseinandertreten, die sonst nur gemeinschaftlich einen weiteren, also unbestimmteren ausmachten, weil eben nur ein Wort für sie da war; dass Beziehungen, die man bis dahin nicht gekannt hatte, entdeckt werden, weil die fremde Sprache den Begriff durch einen ihr eigenthümlichen Tropus, oder Metapher, bezeichnet; dass demnach unendlich viele Nüancen, Aehnlichkeiten, Verschiedenheiten, Beziehungen der Dinge mittelst der neu erlernten Sprache in's Bewusstsein treten; dass man also eine vielseitigere Ansicht von allen Dingen erhält. Hieraus nun folgt, dass man in jeder Sprache anders denkt, mithin unser Denken durch die Erlernung einer jeden eine neue Modifikation und Färbung erhält, dass folglich der Polyglottismus, neben seinem vielen mittelbaren Nutzen, auch ein direktes Bildungsmittel des Geistes ist, indem er unsre Ansichten, durch hervortretende Vielseitigkeit und Nüancirung der Begriffe, berichtigt und vervollkommnet, wie auch die Gewandtheit des Denkens vermehrt, indem durch die Erlernung vieler Sprachen sich immer mehr der Begriff vom Worte ablöst.“ (V 601—2).

Neuere Sprachen. Sch. ist nun zwar der Ansicht, dass alles dies die alten Sprachen ungleich mehr leisten als die neuen; denn ihre grosse Verschiedenheit von der unsrigen lässt nicht zu, dass wir Wort durch Wort wiedergeben, sondern verlangt, dass wir unseren ganzen Gedanken umschmelzen und ihn in eine andere Form giessen. Jedoch tritt er für die Erlernung auch der neueren Sprachen deshalb ein, weil die Fähigkeit, mehrere neuere Sprachen wirklich inne zu haben und in ihnen mit Leichtigkeit zu lesen, ein nicht zu unterschätzendes „Mittel ist, sich von der Nationalbeschränktheit zu befreien, die sonst Jedem anklebt.“ (V 600. Anm.).

Im übrigen aber spürt er zu der französischen Sprache an sich nicht die geringste Neigung. Er nennt „dieses auf die niedrigste Weise verdorbene Italiänisch mit den scheusslichen Endsilben und dem Nasal“ geradezu einen „ekelhaften Jargon.“ (V 604). Ebenso wenig wohlwollend steht er dem englischen „Jargon“ gegenüber, „diesem aus Lappen heterogener Stoffe zusammengeflickten Gedankenkleide.“ (V 596).

Mag diese Kritik nun auch zu herb erscheinen, so ganz unrecht hatte Sch. nicht. Denn bekanntlich führt die vergleichende Anatomie der Ursprachen zu der Annahme, dass die flektierenden Sprachen als die vollkommensten aus agglutinierenden, und diese wiederum aus isolierenden entstanden seien als den primitivsten Sprachen, bei denen Bedeutungslaut und Beziehungslaut unverbunden neben einander stehen. Und unter diesem Gesichtswinkel betrachtet, bedeuten die modernen Sprachen allerdings einen Rückschritt, da sie teilweise zu der Isolation von Bedeutungslaut und Beziehungslaut zurückgekehrt sind.

Alte Sprachen. Das Hauptgewicht legt Sch. also, wie bereits angedeutet, auf das Betreiben der antiken Sprachstudien, vor allem wegen der formalen Bildung, welche der in der Entwicklung begriffene Intellekt des Knaben und Jünglings durch diese erfährt. Und mit Recht! Der jugendliche Geist erstarkt und reift in der That zu freier, selbstbewusster Kraft heran im Ringen mit dem spröden

Stoff der alten Sprachen. Der Geist des Schülers hat seine ganze Kraft zusammenzuraffen, bis es ihm gelingt, durch Anwendung von Abstraktion und Wiedervereinigung moderne Wortgruppen in alte Sprachen zu übertragen und umgekehrt. Jedoch warnt Sch. gerade deshalb vor der Erlernung der alten Sprachen in zu frühem Knabenalter, da dann der Schaden leicht den Nutzen überwiegen könnte. „Es mag die frühe, erzwungene Anstrengung zur Erlernung der alten Sprachen Schuld haben an der nachmaligen Lahmheit und Urtheilslosigkeit so vieler gelehrter Köpfe.“ (IV 542).

Ein weiterer Vorzug dieser Studien besteht nach Sch. darin, dass sie eine unentbehrliche Vorschule sind zur Erlangung der Fähigkeit, sich in der Muttersprache gewandt und vollendet auszudrücken. „Durch das Lateinschreiben allein lernt man die Diktion als ein Kunstwerk behandeln, dessen Stoff die Sprache ist, welche daher mit grösster Sorgfalt und Behutsamkeit behandelt werden muss. Demnach richtet sich jetzt eine geschärfte Aufmerksamkeit auf die Bedeutung und den Werth der Worte, ihrer Zusammenstellung und der grammatikalischen Formen; man lernt diese genau abwägen und so das kostbare Material handhaben, welches geeignet ist, dem Ausdruck und der Erhaltung werthvoller Gedanken zu dienen; man lernt Respekt haben vor der Sprache, in der man schreibt, so dass man nicht nach Willkür und Laune mit ihr umspringt, um sie umzumodeln. Ohne diese Vorschule artet die Schreiberei leicht in ein blosses Gewäsche aus.“ (V 603). Ja, Sch. versteigt sich sogar zu der Behauptung, dass, „wer kein Latein versteht, zum Volke gehöre, auch wenn er ein grosser Virtuose auf der Elektrisirmaschine wäre und das Radikal der Flussspathsäure im Tiegel hätte.“ (V 603).

Zugleich beklagt er es tief, dass das Lateinische aufgehört hat, die Sprache aller wissenschaftlichen Untersuchungen zu sein. Denn dies habe den Nachteil, dass es nicht mehr eine unmittelbar gemeinsame wissenschaftliche Litteratur für ganz Europa gebe, sondern Nationallitteraturen; wodurch dann jeder Gelehrte zunächst auf ein viel kleineres, zudem in nationalen Einseitigkeiten und Vorurteilen befangenes Publikum beschränkt sei. (II 141).

Geradezu empört ist er darüber, dass es Mode geworden, Editionen griechischer, ja sogar („horribile dictu“) lateinischer Autoren mit deutschen Noten herauszugeben. (V 604). Eine Entrüstung, die man nicht teilen wird, da die Anmerkungen den Schüler in derselben Sprache zu geben, welche er eben zum theil mit Hilfe dieser Noten enträtseln will, pädagogisch unzweckmässig erscheinen dürfte.

Ist nun Sch. ein begeisterter Anhänger des Studiums der alten Sprachen schon der Sprache selbst halber, so sind ihm diese doch nur der, wenn auch goldene Schlüssel zu den Schatzkammern der herrlichen Meisterwerke der Alten. „Es giebt doch keine grössere Erquickung für den Geist, als die Lektüre der alten Klassiker: sobald man irgend einen von ihnen, und wäre es auch nur auf eine halbe Stunde, in die Hand genommen hat, fühlt man alsbald sich erfrischt, erleichtert, gereinigt, gehoben und gestärkt; nicht anders, als hätte man an der frischen Felsenquelle sich gelabt.“ (V 591). „Der griechischen Nation allein verdanken wir die richtige Auffassung und naturgemässe Darstellung der menschlichen Gestalt und Gebärde, die Auffindung der allein regelrechten und von ihnen auf immer festgestellten Verhältnisse der Baukunst, die Entwicklung aller ächten Formen der Poesie, nebst Erfindung der wirklich schönen Sylbenmaasse, die Aufstellung philosophischer Systeme, nach allen Grundrichtungen des menschlichen Denkens, die Elemente der Mathematik, die Grundlagen einer vernünftigen Gesetzgebung und überhaupt die normale Darstellung einer wahrhaft schönen und edlen menschlichen Existenz.“ (V 426). „Daher werden wir stets uns eben so weit vom guten Geschmack und der Schönheit

entfernt haben; als wir uns von den Griechen entfernen; zu allermeist in Skulptur und Baukunst; und nie werden die Alten veralten. Sie sind und bleiben der Polarstern für alle unsere Bestrebungen, sei es in der Litteratur, oder in der bildenden Kunst, den wir nie aus dem Auge verlieren dürfen.“ (V 427).

Er erkennt aber natürlich nicht, dass die Griechen in den mechanischen und technischen Künsten, wie auch in allen Zweigen der Naturwissenschaft, weit hinter uns zurückstehen.

Sehr passend findet er die Bezeichnung der Beschäftigung mit den Schriftstellern des Altertums durch das Wort „Humanitätsstudien“. „Denn durch sie wird der Schüler zuvörderst wieder ein Mensch, indem er eintritt in die Welt, die noch rein war von allen Fratzen des Mittelalters und der Romantik, welche nachher in die Europäische Menschheit so tief eindringen, dass auch noch jetzt Jeder damit betüncht zur Welt kommt und sie erst abzustreifen hat, um nur zuvörderst wieder ein Mensch zu werden. Denkt nicht, dass eure moderne Weisheit jene Weihe zum Menschen je ersetzen könne: ihr seid nicht, wie Griechen und Römer, geborene Freie, unbefangene Söhne der Natur. Ihr seid zunächst die Söhne und Erben des rohen Mittelalters und seines Unsinns, des schändlichen Pfaffentzugs und des halb brutalen, halb geckenhaften Ritterwesens.“ (II 143—4).

Übersetzungen. Denen, welche der Meinung sind, dass man auch ohne Kenntnis der Sprache einen Hauch des antiken Geistes spüren könne durch Lektüre der klassischen Werke in guten Übertragungen, hält Sch. das notwendig Mangelhafte aller Übersetzungen vor Augen. „Gedichte kann man nicht übersetzen, sondern bloss umdichten, welches allezeit misslich ist. Sogar in blosser Prosa wird die allerbeste Übersetzung sich zum Original höchstens so verhalten, wie zu einem gegebenen Musikstück dessen Transposition in eine andere Tonart. Musikverständige wissen, was es damit auf sich hat. — Daher bleibt jede Übersetzung tot und ihr Stil gezwungen, steif, unnatürlich; oder aber sie wird frei, d. h. begnügt sich mit einem *à peu près*, ist also falsch.“ (V 599). Geistreich vergleicht er eine Bibliothek von Übersetzungen mit einer Gemädegalerie von Kopien. (V 600).

Wer die Richtigkeit dieser Sätze bezweifelt, der lese nur z. B. Heines Buch der Lieder in der besten französischen Übersetzung und er wird gestehen müssen, dass der heimliche, rätselhafte, innige Zauber, den sie im Original auf jedes deutsche Gemüt ausüben, abgestreift ist. Und nun gar eine der Wirkung des Originals gleichkommende Übersetzung von Goethes Faust, bei dessen Lektüre in der Übersetzung Lord Byron schmerzlich ausrief, er gäbe die Welt darum, ihn im Original lesen zu können, ist sie überhaupt denkbar? Und doch ist der Schritt von der deutschen Sprache zu den anderen modernen Sprachen bei weitem nicht so gross wie der zu den klassischen zurück! Geben wir nur Sch. Recht, wenn er drastisch die Übersetzungen der Schriftsteller des Altertums ein Surrogat nennt, „wie der Cichorienkaffee es für den wirklichen ist“. (V 600.)

Es berührt erfrischend und wohlthuend, in unserem Zeitalter, welches fast nur von utilitarischer, naturwissenschaftlich-technischer, neusprachlich-moderner Bildung etwas wissen will und darnach ringt, seinen Anschauungen überall Bahn zu brechen, einem bedeutenden Denker zu begegnen, der als treuer Vorkämpfer der „veralteten“ klassischen Bildung auf der Seite des humanistisch gesinnten Gymnasiums ausharrt. Dass dieser Denker zugleich der Mann ist, dessen Schriften bald in keinem gebildeten Hause mehr fehlen werden, wird vielleicht auch für die Beantwortung der Frage: „Alte Sprachen oder nicht?“ nicht ganz bedeutungslos sein.

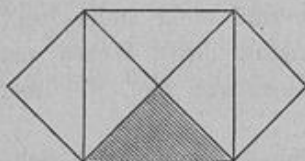
Geometrie. Kants unsterbliche Geistes that bestand darin, der Welt unwiderleglich bewiesen zu haben, dass der Raum als solcher nicht etwas von dem menschlichen Erkenntnisvermögen unabhängig Daseiendes, sondern eine anschauliche Vorstellung a priori ist. Sch. schloss sich der Lehre Kants an, nur dass er sie von falschen Beimischungen befreite und vervollständigte. Der Raum ist nun derjenige Bestandteil der anschaulichen Welt, vermöge dessen alle Objekte ihrer Lage nach gegen einander bestimmt sind. Die Wissenschaft, welche die Verhältnisse des Raumes erforscht, ist die Geometrie, die uns daher eigentlich nur lehrt, was wir bereits vorher wussten. Denn sie ist nur eine Verdeutlichung des uns a priori Bewussten, nämlich der Formen des in uns liegenden anschauenden Erkennens. Eben hieraus, weil der Gegenstand dieser Wissenschaft nicht empirisch ist, sondern dem Erkenntnisvermögen angeboren oder, nach Sch.'s. Ausdruck, eine Gehirnfunktion ist, erklärt es sich allein, dass die Geometrie alle ihre Lehrsätze apodiktisch, d. h. mit dem Bewusstsein der Notwendigkeit ausspricht. Denn Erfahrung giebt bekanntlich keine Notwendigkeit; sie kann mir nur sagen, dass etwas bis jetzt nie anders als so sich gezeigt habe, nicht aber, dass etwas notwendig so und nicht anders sei. Daher unterliegt es wohl keinem Zweifel, dass die Evidenz der Mathematik ihrem Wesen nach nicht auf Beweisen, sondern auf unmittelbarer Anschauung beruht, welche also hier, wie überall, der letzte Grund und die Quelle aller Wahrheit ist.

Von dieser Überzeugung geleitet, wendete sich Sch. der Betrachtung der Geometrie zu und unterzog diese, wie sie von Eukleides als Wissenschaft aufgestellt und bis auf den heutigen Tag im ganzen geblieben ist, einer unbefangenen Prüfung. Das Ergebnis derselben war ein für die bisherige Methode ungünstiges. Denn während sie dem Wesen der Geometrie entsprechend sich stets auf dem der Mathematik eigentümlichen Boden der anschaulichen Evidenz halten müsste, ist sie „mit grosser Mühe bestrebt, die ihr eigenthümliche, überall nahe, anschauliche Evidenz muthwillig zu verwerfen, um ihr eine logische zu substituieren. Wir müssen finden, dass dies ist, wie wenn Jemand sich die Beine abschnitte, um mit Krücken zu gehen, oder wie wenn der Prinz, im „Triumph der Empfindsamkeit“, aus der wirklich schönen Natur flieht, um sich an einer Theaterdecoration, die sie nachahmt, zu erfreuen.“ (I 114) Sch. meint, „dass des Eukleides logische Behandlungsart der Mathematik eine unnütze Vorsicht, eine Krücke für gesunde Beine ist, dass sie einem Wanderer gleicht, der, Nachts einen hellen festen Weg für ein Wasser haltend, sich hütet ihn zu betreten, und stets daneben auf holprigem Boden geht, zufrieden, von Strecke zu Strecke an das vermeinte Wasser zu stossen.“ (I 117).

Zwar lässt Eukleides seine Axiome notgedrungen auf unmittelbarer Evidenz beruhen, alle folgenden geometrischen Wahrheiten aber werden logisch bewiesen, „nämlich, unter Voraussetzung jener Axiome, aus der Uebereinstimmung mit den im Lehrsatz gemachten Annahmen, oder mit einem frühern Lehrsatz, oder auch aus dem Widerspruch des Gegentheils des Lehrsatzes mit den Annahmen, den Axiomen, den früheren Lehrsätzen, oder gar sich selbst“. (I 120) „dass, was Eukleides demonstriert, alles so sei, muss man, durch den Satz vom Widerspruch gezwungen, zugeben: warum es aber so ist, erfährt man nicht. Man hat daher fast die unbehagliche Empfindung, wie nach einem Taschenspielerstreich, und in der That sind einem solchen die meisten Eukleidischen Beweise auffallend ähnlich. Fast immer kommt die Wahrheit durch die Hinterthür herein, indem sie sich per accidens aus irgend einem Nebenumstand ergibt. Oft schliesst ein apagogischer Beweis alle Thüren, eine nach der andern, zu und lässt nur die eine offen, in die man nun bloss deswegen hinein muss. Oft werden, wie im Pythagorischen Lehrsatz, Linien gezogen, ohne dass man weiss warum: hinterher zeigt sich, dass es Schlingen

waren, die sich unerwartet zuziehen und den Assensus des Lernenden gefangen nehmen, der nun verwundert zugeben muss, was ihm seinem innern Zusammenhang nach völlig unbegreiflich bleibt.“ (I 115). Sch. weist nun darauf hin, dass mit derselben Berechtigung wie die Axiome auch jeder geometrische Lehrsatz sich auf anschauliche Evidenz stützen könne und müsse. Denn „die Axiome selbst haben nicht mehr unmittelbare Evidenz, als jeder andere geometrische Lehrsatz, sondern nur mehr Einfachheit durch geringeren Gehalt.“ (I 120). Er schlägt daher statt der synthetischen Methode, welche Eukleides anwendete und welche in der Gegenwart noch überall üblich ist, wenn auch Eukleides' Name dabei nicht mehr genannt werden sollte, die analytische vor.

Zur Veranschaulichung seiner neuen Methode giebt er eine Figur, „deren blosser Anblick, ohne alles Gerede, von der Wahrheit des Pythagorischen Lehrsatzes zwanzig Mal mehr Ueberzeugung giebt, als der Euklidische Mausefallenbeweis“, wie er selbstbewusst hinzufügt (III 157)



Allerdings veranschaulicht diese Figur die Richtigkeit des Lehrsatzes nur für den Fall der Gleichseitigkeit der Katheten. Jedoch spricht Sch. die Hoffnung aus, dass es sich auch bei ungleichen Katheten zu einer solchen anschaulichen Überzeugung werde bringen lassen, wie überhaupt bei jeder möglichen geometrischen Wahrheit; denn ihre Auffindung ging ja allemal von einer solchen angeschauten Notwendigkeit aus, und der Beweis wurde erst hinterher hinzu ersonnen. Es bedarf also nur einer Analyse des Gedankenganges bei der ersten Auffindung einer geometrischen Wahrheit, um ihre Notwendigkeit anschaulich zu erkennen.

Zwar verkennt Sch. nicht, dass die Befolgung dieser analytischen Methode bei komplizierten mathematischen Wahrheiten sehr grosse Schwierigkeiten haben werde. Jedoch hält er diese nicht für unüberwindlich. Der Versuch, seine Theorie in die Praxis des Schullebens zu übertragen, wurde bereits 1852 von Kosack in Nordhausen gemacht. (Programm des Gymnasiums zu Nordhausen 1852). Dass seine Methode zweifellos die richtige ist, kann nicht in Abrede gestellt werden. Über die Ausführbarkeit derselben aber muss den unbefangenen, nicht der Autorität der Überlieferung sich sklavisch fügenden Fachmännern das Urtheil überlassen bleiben.

Anhänger der alten Methode werden nun aber an ihr schon deshalb festhalten wollen, weil sie, wie stets hervorgehoben wird, den Verstand, die Abstraktionskraft und das Urtheil der Schüler schärfe. Dem ist aber mit Sch. zu entgegen, dass „die in dieser Methode so unablässig nachgerühmte Übung des Scharfsinns bloss darin besteht, dass sich der Schüler im Schliessen, d. h. im Anwenden des Satzes von Widerspruch, übt, besonders aber sein Gedächtniss anstrengt, um alle jene Data, deren Übereinstimmung zu vergleichen ist, zu behalten.“ (I 121).

Arithmetik. Als Bundesgenossen für die Richtigkeit seiner Ansichten beruft sich Sch. auf das beim Unterricht und in der Wissenschaft übliche Verfahren, die Arithmetik zu behandeln. Diese ist nach seiner Begründung (I 121 ff.), wie die Geometrie die Wissenschaft vom Raume, die Wissenschaft von der Zeit. Sie hat ebenfalls ihre apodiktische Gewissheit nur daher, weil ihr Gegenstand eine anschauliche Vorstellung a priori ist. Nun wird, wie bekannt, die Arithmetik nicht nach

der Euklidischen Beweismethode gelehrt, vielmehr lässt man hier die Wahrheit wirklich allein durch Anschauung einleuchten, welche hier im blossen Zählen besteht. Der Verdacht, dass die Anschauung nur empirisch sei und man daher auf sie nicht bauen könne, — ein Verdacht, den die logische Beweisart allein erst in die Geometrie hineingetragen hat, — fiel hier in der Arithmetik fort, da die Anschauung der Zahlen in der Zeit allein ist und daher durch kein sinnliches Schema, wie die geometrische Figur, repräsentirt werden kann.“ (I 121).

Gesonderte Stellung des math. Unterrichts. Die Erfahrung lehrt nun, dass nicht alle Menschen in gleicher Weise für Mathematik begabt sind, und zwar gerade künstlerisch veranlagte Menschen die geringste Empfänglichkeit für dieses Fach besitzen. Sch. erklärt diese Abneigung daraus, dass die künstlerische Erkenntnisweise bestrebt ist, den Inhalt der Erscheinung, die darin sich aussprechende Idee aufzusuchen, während die allgemeinsten Formen der Erscheinung, also Raum und Zeit, für sie jedes Interesses entbehren. (I 256). Mit letzteren hat es die mathematische Betrachtungsweise aber doch gerade zu thun.

Da nun diese Verschiedenheit der Anlagen zur Mathematik nicht geleugnet werden kann, so will Sch., dass auch die Schule hierauf Rücksicht nehme, zumal Abneigung gegen Mathematik nicht etwa stets einen schlechten Kopf verrate. Er macht daher den Vorschlag, dass für den mathematischen Unterricht eine ganz gesonderte Klassifikation der Schüler gelten solle, so dass, wer im Übrigen in Selektasasse, hier in Tertia sitzen könnte, seiner Ehre unbeschadet und ebenso vice versa. Nur so könne Jeder, nach Massgabe seiner Kräfte dieser besondern Art, etwas davon lernen. (V 517).

Wert der Mathematik. Was den Wert der Mathematik im allgemeinen betrifft, so ist Sch. mit W. Hamilton (Über den Werth und Unwerth der Mathematik 1836) der Meinung, „dass der Werth der Mathematik nur ein mittelbarer sei, nämlich in der Anwendung zu Zwecken, welche allein durch sie erreichbar sind, liege; an sich aber lasse die Mathematik den Geist da, wo sie ihn gefunden hat, und sei der allgemeinen Ausbildung und Entwicklung desselben keineswegs förderlich, ja sogar entschieden hinderlich.“ (II 152). Der einzige unmittelbare Nutzen, den er ihr lässt, besteht darin, „dass sie unstäte und flatterhafte Köpfe gewöhnen kann, ihre Aufmerksamkeit zu fixiren.“ (II 152).

Den Mathematikern, die sich durch diese abfällige Kritik ihrer Wissenschaft gekränkt fühlen sollten, hält Sch. entgegen die Vie de Descartes par Baillet, 1693, wo es Liv. II, ch. 6., p. 54 von diesem bedeutenden Mathematiker heisst: Sa propre expérience l'avait convaincu du peu d'utilité des mathématiques, surtout lorsqu'on ne les cultive que pour elles-mêmes. (II 152). Schs. Ansicht ist also nicht ganz so paradox, wie es zuerst scheinen möchte.

Geschichte. So ursprünglich und jeder Nachbeterei abhold Schs. pädagogische Ansichten über Sprachen und Mathematik sind, ebenso eigenartig sind die Gedanken, welche er über Geschichte und ihren Wert oder Unwert äussert. Nur wird er hier sich nicht desselben ungetheilten Beifalls erfreuen, den man ihm in jenen Disziplinen nicht vorenthalten wird.

Begreiflicherweise kann es nicht der Zweck dieser Zeilen sein, auf eine ausführliche Darlegung alles dessen, was Sch. zu dem Kapitel „Geschichte“ anführt, einzugehen. Es können daher aus der Fülle der in seinen Werken verstreuten Gedanken nur die hauptsächlichsten herausgeschält werden, selbst auf die Gefahr hin, dass seine Auffassung der Geschichte dadurch nicht jedem Missverständnisse entzogen bleiben sollte.

Sch. nennt die Geschichte nicht eine Wissenschaft, sondern nur ein Wissen. Der Wissenschaft fällt als Aufgabe zu, das unzählbar Viele auszusondern, es unter Artbegriffe und

diese wieder unter Gattungsbegriffe zu sammeln. Hierdurch eröffnet sie den Weg zu einer Erkenntnis des Allgemeinen und des Besonderen, welches auch das unzählbar Einzelne befasst, und gilt so von Allem, ohne dass man Jegliches für sich zu betrachten hat. In jene Reihe der Wissenschaften darf die Geschichte aber nicht treten. „Ihr fehlt der Grundcharakter der Wissenschaft, die Subordination des Gewussten, statt deren sie blosser Koordination desselben aufzuweisen hat. Daher giebt es kein System der Geschichte, wie doch jeder andern Wissenschaft. Sie ist demnach zwar ein Wissen, aber keine Wissenschaft. Denn nirgends erkennt sie das Einzelne mittelst des Allgemeinen, sondern muss das Einzelne unmittelbar fassen und so gleichsam auf dem Boden der Erfahrung fort kriechen; während die wirklichen Wissenschaften darüber schweben, indem sie umfassende Begriffe gewonnen haben, mittelst deren sie das Einzelne beherrschen und, wenigstens innerhalb gewisser Gränzen, die Möglichkeit der Dinge ihres Bereiches absehen, so dass sie auch über das etwan noch Hinzukommende beruhigt sein können.“ (II 516). Über die bis ins Einzelne gehenden interessanten und geistreichen Ausführungen dieser Grundgedanken ist besonders das 38te Capitel des zweiten Bandes der „Welt als Wille und Vorstellung“ zu vergleichen.

Sch. stellt ferner Kunst und Wissenschaft in scharfen Gegensatz zur Geschichte. „Sofern der Stoff der Kunst die Idee, der Stoff der Wissenschaft der Begriff ist, sehen wir Beide mit dem beschäftigt, was immer da ist und stets auf gleiche Weise, nicht aber jetzt ist und jetzt nicht, jetzt so und jetzt anders: daher haben Beide es mit dem zu thun, was Plato ausschliesslich als den Gegenstand wirklichen Wissens aufstellt. Der Stoff der Geschichte hingegen ist das Einzelne in seiner Einzelheit und Zufälligkeit, was Ein Mal ist und dann auf immer nicht mehr ist, die vorübergehenden Verflechtungen einer wie Wolken im Winde beweglichen Menschenwelt, welche oft durch den geringfügigsten Zufall ganz umgestaltet werden.“ (II 518—9). Von diesem Standpunkte aus erscheint dem Philosophen der Stoff der Geschichte „kaum noch als ein der ernsten und mühsamen Betrachtung des Menschengeistes würdiger Gegenstand, des Menschengeistes, der, gerade weil er so vergänglich ist, das Unvergängliche zu seiner Betrachtung wählen sollte.“ (II 519).

Nur ein Gebiet, auf dem sie allerdings höchst ehrenvoll dasteht, will Sch. ihr einräumen. Er nennt sie nämlich „die Vernunft oder das besonnene Bewusstsein des menschlichen Geschlechts“ (II 523). Wie nämlich vermöge der Vernunft der Mensch nicht, wie das Tier, auf die enge anschauliche Gegenwart beschränkt ist, so wird erst durch die Geschichte ein Volk sich selbst seiner vollständig bewusst. Erst durch die Kenntnis seiner Vergangenheit erklärt sich ihm die Gegenwart und vermag es die Zukunft zu anticipieren: „Dies ist der wahre Werth der Geschichte; und dem gemäss beruht das so allgemeine und überwiegende Interesse an ihr hauptsächlich darauf, dass sie eine persönliche Angelegenheit des Menschengeschlechts ist.“ (II 523). Eine Ansicht, die ohne Zweifel Richtiges in sich birgt, jedoch bei weitem nicht die Geschichte in ihrem ganzen Umfange würdigt.

Auch verwickelt sich Sch. bei der Darlegung seiner Ansichten in einen Widerspruch. Er lehrt: „Die Geschichte zeigt auf jeder Seite nur das Selbe, unter verschiedenen Formen: wer aber solches nicht in einer oder wenigen erkennt, wird auch durch das Durchlaufen aller Formen schwerlich zur Erkenntnis davon gelangen. Die Kapitel der Völkergeschichte sind im Grunde nur durch die Namen und Jahreszahlen verschieden; der eigentlich wesentliche Inhalt ist überall der selbe.“ (II 518). Wiederholt predigt er, dass man, in der alten wie der neuen Zeit, dem Orient wie dem Occident, trotz aller Verschiedenheit der speciellen Umstände, der

Kostüme und Sitten, überall dieselbe Menschheit erblicke. Ist dem so, dann leuchtet es wohl ein, dass gerade diese wiederkehrende Gleichheit der geschichtlichen Thaten zu einer Erkenntnis ihrer Gesetzmässigkeit führen muss. Trotzdem will er von Gesetzen des historischen Geschehens nichts wissen. Er verabscheut „die Konstruktionsgeschichten“, die, „von plattem Optimismus geleitet, zuletzt immer auf einen behaglichen, nahrhaften, fetten Staat, mit wohlgeordneter Konstitution, guter Justiz und Polizei, Technik und Industrie und höchstens auf intellektuelle Vervollkommenheit“ hinauslaufen. (II 519). Er trifft in dieser Auffassung der Geschichte mit Herbart zusammen, der ebenfalls jedes eigentliche Werden, d. h. Veränderung des Realen, leugnet und gegen die Behauptung eines Weltplans und die Geschichtskonstruktionen nach dem angeblichen Weltplan polemisiert. (Vgl. das Schlusskapitel in der „analyt. Beleuchtung des Naturrechts und der Moral“).

Nun ist es dem mit Schs. Philosophie Vertrauten ja klar, dass Sch. zu dieser schroff abweisenden Stellung gegenüber der Geschichtswissenschaft nur durch seine grundsätzliche Abneigung gegen „Hegel und seine Rotte“ gelangt ist. Ihm schwebt bei Allem, was er gegen die Geschichte als Wissenschaft einzuwenden hat, der Name Hegels vor, dessen Ansichten besonders auf die Geschichtsauffassung von Einfluss gewesen sind. Jedoch hat ihn dieser Widerwille gegen den Hegelianismus zu weit geführt. Dass Sch. sich nicht mit dem teleologischen und anthropocentrischen Standpunkte Hegels befreunden konnte, finden wir heute, wo über Hegelsche Philosophie schon längst zur Tagesordnung übergegangen ist, begreiflich und bewundern sogar seinen Geist, der über dem allgemeinen Begeisterungstaumel für Hegel seine Besonnenheit nicht verlor und sich ihm nicht, wie die meisten seiner Zeitgenossen, ohne Prüfung blindlings gefangen gab. Dass er aber den Begriff des gesetzmässigen Geschehens, den Hegel in die Geschichtsforschung hineintrug, nicht gelten lassen wollte, lässt sich nur aus seiner Voreingenommenheit gegen seinen „Geistesantipoden“ erklären. Die neuere Geschichtswissenschaft legt ein glänzendes Zeugnis für die Hegelsche Ansicht in dieser Beziehung ab.

Auch hat Sch., wie ein tieferer Blick in seine Werke lehrt, thatsächlich mehr von Geschichte gehalten, als er bei der theoretischen Erörterung glauben machen will. Er sagt zwar, dass man für die Erkenntnis nichts verliere, wenn man, statt die unermesslich in Raum und Zeit ausgedehnte Welt zu durchgehen, bei irgend einem Einzelnen stehen bleibe. Er selbst hat aber in seinem Systeme nicht nach dieser Maxime gehandelt. Sehen wir doch, dass er die ganze Natur und Geschichte durchforscht und zur Grundlage seiner Philosophie gemacht hat.

Fassen wir die Frage ins Auge, inwieweit der Geschichtslehrer von Schs. Ansichten Nutzen ziehen kann, so ist wohl zuzugeben, dass, abgesehen von Schs. verkehrter grundsätzlicher Stellungnahme zur Geschichte, viele Keime zu richtiger Behandlung der Geschichte in seinen Ausführungen enthalten sind. Gegenüber der Belastung des Gedächtnisses mit Einzelheiten, die sich dazu noch von Tag zu Tag anhäufen, ist von Bedeutung die Hinweisung darauf, dass die geschichtliche Erkenntnis nicht das Ergebnis einer mechanischen Vollständigkeit des Einzelwissens ist, sondern das vergängliche Einzelne auch als ein Gleichnis des Geschehens überhaupt betrachtet werden darf und muss. Zur Verehrung derjenigen Männer, welche sich um die Hebung der geistigen Kräfte der Menschheit verdient gemacht haben, regt er an. Vor der Ueberschätzung der äusserlich gewaltigen Männer, die ihrem Ehrgeiz zu Liebe das Wohl der Menschheit mit Füßen traten, warnt er. Das meist vernachlässigte kulturgeschichtliche Moment stellt er als mindestens gleichberechtigt neben das politische. (Vgl. Schneidewin, Magazin der Litt. des In- und Auslandes 1886. No. 11).

Deutsch. Was Schs. Forderungen für den deutschen Unterricht betrifft, so will er Stilübungen in den Vordergrund treten lassen. Daneben soll die Lektüre der Meisterwerke unserer grossen Dichter einhergehen. Hier scheidet er aber ausdrücklich die altdeutsche Litteratur, das Nibelungenlied und sonstige Poeten des Mittelalters aus, da diese Dinge zwar höchst merkwürdig, auch lesenswert seien, aber nicht zur Bildung des Geschmacks beitragen und die Zeit raubten, welche der alten, wirklich klassischen Litteratur gehört. „Wenn ihr, edle Germanen und deutsche Patrioten, an die Stelle der griechischen und römischen Klassiker altdeutsche Reimereien setzt; so werdet ihr nichts Anderes, als Bärenhäuter erziehn.“ (V 428).

Nun war davon, bis jetzt wenigstens, nie im Unterrichtsplan die Rede, dass die altdeutschen Dichtwerke die Stelle der griechischen und römischen Meisterwerke einnehmen sollten. Sch. übertreibt daher. Jedoch selbst zugegeben, dass sie nicht zur Bildung des Geschmacks beitragen, so sind doch sowohl „Die Nibelungen“ als besonders „Gudrun“ nicht allein lesenswert, sondern es ist unerlässlich, dass die deutsche Jugend, wenigstens in der Übersetzung, mag diese auch nur in mattem Abglanz die Originale widerspiegeln, von diesen herrlichsten Zeugnissen deutschen Geistes Kenntnis erhalte. Die Zeit ist vorüber, wo man, ohne Widerspruch befürchten zu müssen, sagen durfte: „Meiner Einsicht nach, sind solche nicht einen Schuss Pulver, werth; und verdienten nicht aus dem Staube der Vergessenheit, gezogen zu werden. In meiner Büchersammlung wenigstens, würde Ich, dergleichen elendes Zeug, nicht dulden; sondern heraus-schmeissen“. (Brief Friedrich des Grossen v. 22. Febr. 1784).

Von Belehrungen in der Litteraturgeschichte hält er nicht viel, da diese, „ihrem grössten Theile nach, der Katalog eines Kabinetts von Missgeburten“ ist. „Der Spiritus, in welchem diese sich am längsten konserviren, ist Schweinsleder. Die wenigen wohlgerathenen Geburten hingegen braucht man nicht dort zu suchen: sie sind am Leben geblieben, und man begegnet ihnen überall in der Welt, wo sie als Unsterbliche, in ewig frischer Jugend einhergehn. Sie allein machen die wirkliche Litteratur aus, deren personenarme Geschichte wir, von Jugend auf, aus dem Munde aller gebildeten, und nicht erst aus Kompendien, erlernen.“ (V 594). Vor allem zieht er „gegen die heut zu Tage herrschende Monomanie, Litterargeschichte zu lesen, um von Allem schwätzen zu können, ohne irgend etwas eigentlich zu kennen“, (V 595) zu Felde.

Den Nachdruck legt Sch. also auf Übung des Stils. Nun begnügt er, der grösste Meister der Sprache unter allen deutschen Philosophen, sich nicht damit, allein durch seine markige, jeder Effekthascherei abholde Schreibweise, die wie das Wasser des Bergsees mit der durchsichtigen Klarheit die grösste Tiefe vereint, stumm als Vorbild zu dienen: Er erteilt die eingehendsten Vorschriften darüber, worauf ein guter Schriftsteller zu achten habe. Einige mögen zur Beleuchtung seiner Gründlichkeit auch in diesem Punkte hier ihre Stelle finden!

Man wähle stets den konkreteren Ausdruck, weil dieser die Sache der Anschaulichkeit, der Quelle aller Evidenz, näher bringt (V 550). Man behelfe sich nicht mit lauter fertigen Redensarten und Phrasen, wie sie eben im Schwange und Mode sind, sondern mache jede Phrase eigens für den speciellen, gegenwärtigen Fall zurecht. (V 551).

Man vermeide Dunkelheit und Undeutlichkeit des Ausdrucks, da sie meist von Undeutlichkeit des Gedankens herrührt. (V 553.) Jedoch sage man auch nicht zu viel, da jedes überflüssige Wort seinem Zweck gerade entgegenwirkt. (V 554.) Demgemäss vermeide man, alle Weitschweifigkeit und alles Einflechten unbedeutender, der Mühe des Lesens nicht lohnender Bemerkungen (V. 555). Man hüte sich vor Ueberladung des Ausdrucks mit Zierraten, beflissige sich also eines „keuschen Stils“. (V. 555). Darauf ergeht sich Sch. in einer Aufzählung häufiger

Sprachschnitzer; z. B. statt „käme er zu mir, so würde ich ihm sagen“ schrieb neun Zehntel aller heutigen Tintenklexer das schreckliche „würde er zu mir kommen, ich sagte ihm“. (V 555).

Sodann eifert er mit Recht gegen die Verbannung des Perfekts und Plusquamperfekts aus der deutschen Sprache, das, beliebter Kürze halber, überall durch das Imperfekt ersetzt werde, auf Kosten, nicht etwa bloß aller feineren Richtigkeit oder auch nur aller Grammaticität der Phrase, sondern oft auf Kosten alles Menschenverstandes (V. 557). Ferner warnt er vor der jetzt allgemein üblich gewordenen Verwischung des Unterschiedes von Genetiv und Ablativ (V. 558) vor der Setzung der Präposition „für“, wo „gegen, um, auf“ oder sonst eine Präposition oder auch gar keine stehen sollte, „um nur das französische *pour* nachzuäffen“. (V 559), schliesslich vor dem adverbialen Gebrauch mancher Adjektiva (V 561). Besonders ist er ergrimmt über die Verstümmelung der einzelnen Worte (V 563 ff), so besonders die Amputation der Präfixa und Affixa aller Wörter (V 565 ff).

Schon diese beliebig herausgegriffenen Beispiele dürften genügen, um die Anschauung zu erwecken, dass Sch. es sehr ernst mit der Reinheit der deutschen Sprache genommen hatte. Aus seinen beherzigenswerten Kapiteln „Über Schriftstellerei und Stil“ und „Über die deutsche Sprachverhunzung“ kann jeder deutsche Lehrer für den deutschen Unterricht den grössten Nutzen schöpfen.

Schlussbetrachtung. Werfen wir jetzt, wo Alles, was Sch. über Erziehung im einzelnen und allgemeinen, hier mit kurzen Worten, dort ausführlicher, geäußert hat, vor unserem geistigen Auge vorübergezogen ist, noch einmal einen zusammenfassenden, flüchtigen Rückblick auf das Ganze, so wird wohl Jeder gern zugestehen, dass selbst auf diesem Gebiete, welches systematisch einer eingehenden Prüfung zu unterziehen, dem Philosophen nicht in den Sinn gekommen war, seine Aussprüche von Bedeutung und der Mühe des Zusammenstellens und geordneten Aufreihens auf einen Faden wert sind. Sie stellen sich zwar nicht, wie die anderen Systeme der Pädagogik, in einem oder mehreren dickleibigen Bänden vor, dafür bergen aber die wenigen Seiten, welche sie einnehmen, so viel Anregendes und streuen so fruchtbare Keime aus, dass jeder Erzieher von ihnen Kenntnis nehmen sollte.

Im allgemeinen dürfte sich überhaupt das eingehende Studium der Schschen Werke für den Lehrer, besonders der Oberklassen, empfehlen; denn, wie Schneidewin (*Magazin der Litteratur des In- und Auslandes*. 1886. No. 11) unseren Philosophen richtig würdigt, „gebietet der Mann über einen solchen Reichtum von Gedankenschätzen, lässt er eine solche Mannigfaltigkeit ebenso treffender wie origineller Beleuchtung auf zahlreiche Personen, Sachen, Bücher, Dichtungen und Kunstwerke fallen, dass er den Leser höchlich anregt und bereichert, dem Lehrer der oberen Klassen, der sein Leser ist, oft genug unwillkürlich mitten im Unterricht unsichtbar zur Seite tritt und ihm sein Füllhorn reicht, dessen Ausschüttung die empfänglichen und aufgeweckten unter den Schülern freudig empfinden.“ Besonders für den Unterricht in der philosophischen Propädeutik bieten Schs. Werke eine Fundgrube der schätzbarsten Gedanken.

Alles in Allem genommen hat also Sch. auch für die Lehrer und Erzieher nicht umsonst gelebt und geschrieben.

Deutsch. Was Schs. Forderungen für den deutschen Unterricht betrifft, so will er Stilübungen in den Vordergr. unserer grossen Dichter einhe. das Nibelungenlied und sonst würdig, auch lesenswert seien raubten, welche der alten, wi. deutsche Patrioten, an die S. setzt; so werdet ihr nichts 2

Nun war davon, bis j. Dichtwerke die Stelle der gr. übertreibt daher. Jedoch se. so sind doch sowohl „Die 1. es ist unerlässlich, dass die nur in mattem Abglanz die Geistes Kenntniss erhalte. müssen, sagen durfte: „Mei. verdienten nicht aus dem S. Sammlung wenigstens, wür. schmeissen“. (Brief Friedr.

Von Belehrungen Theile nach, der Katalog e. sich am längten konservire. braucht man nicht dort zu in der Welt, wo sie als U. wirkliche Litteratur aus, d. aller gebildeten, und nicht die heut zu Tage herrsche. zu können, ohne irgend e.

Den Nachdruck Meister der Sprache unter markige, jeder Effekthasch. durchsichtigen Klarheit d. eingehendsten Vorschriften mögen zur Beleuchtung

Man wähle stets der Quelle aller Evidenz. Redensarten und Phrase. Phrase eigens für den sp.

Man vermeide I. lichkeit des Gedankens überflüssige Wort seine. alle Weitschweifigkeit u. Bemerkungen (V. 555). sich also eines „keuschen

Die Lektüre der Meisterwerke. lich die altdeutsche Litteratur, ese Dinge zwar höchst merk- acks beitrügen und die Zeit Wenn ihr, edle Germanen und klassiker altdeutsche Reimereien 428).

die Rede, dass die altdeutschen erke einnehmen sollten. Sch. lung des Geschmacks beitrügen, nicht allein lesenswert, sondern Übersetzung, mag diese auch rrrlichsten Zeugnissen deutschen e Widerspruch befürchten zu inen Schuss Pulver, werth; und werden. In meiner Bücher- nicht dulten; sondern heraus-

t viel, da diese, „ihrem grössten „Der Spiritus, in welchem diese hlgerathenen Geburten hingegen und man begegnet ihnen überall nhergehn. Sie allein machen die n Jugend auf, aus dem Munde 594). Vor allem zieht er „gegen lesen, um von Allem schwätzen zu Felde.

s. Nun begnügt er, der grösste nicht damit, allein durch seine as Wasser des Bergsees mit der orbild zu dienen: Er erteilt die steller zu achten habe. Einige Punkte hier ihre Stelle finden! er die Sache der Anschaulichkeit, e sich nicht mit lauter fertigen Mode sind, sondern mache jede (V 551).

drucks, da sie meist von Undeut- an auch nicht zu viel, da jedes 554.) Demgemäss vermeide man, t Mühe des Lesens nicht lohnender Ausdrucks mit Zierraten, befleissige Sch. in einer Aufzählung häufiger



