

Lindner, Gustav A.
Domin, Karl (Hrsg.)

Grundriss der Pädagogik als Wissenschaft

im Anschluss an die Entwicklungslehre und
die Sociologie

Wien [u.a.]: Pichler, 1889

Hauptbibliothek
I-49107

books2ebooks – Millions of books just a mouse click away!



European libraries are hosting millions of books from the 15th to the 20th century. All these books have now become available as eBooks – just a mouse click away. Search the online catalogue of a library from the eBooks on Demand (EOD) network and order the book as an eBook from all over the world – 24 hours a day, 7 days a week. The book will be digitised and made accessible to you as an eBook. Pay online with a credit card of your choice and build up your personal digital library!

What is an EOD eBook?

An EOD eBook is a digitised book delivered in the form of a PDF file. In the advanced version, the file contains the image of the scanned original book as well as the automatically recognised full text. Of course marks, notations and other notes in the margins present in the original volume will also appear in this file.

How to order an EOD eBook?



Wherever you see this button, you can order eBooks directly from the online catalogue of a library. Just search the catalogue and select the book you need.

A user friendly interface will guide you through the ordering process. You will receive a confirmation e-mail and you will be able to track your order at your personal tracing site.

How to buy an EOD eBook?

Once the book has been digitised and is ready for downloading you will have several payment options. The most convenient option is to use your credit card and pay via a secure transaction mode. After your payment has been received, you will be able to download the eBook.

Standard EOD eBook – How to use

You receive one single file in the form of a PDF file. You can browse, print and build up your own collection in a convenient manner.

Print

Print out the whole book or only some pages.

Browse

Use the PDF reader and enjoy browsing and zooming with your standard day-to-day-software. There is no need to install other software.

Build up your own collection

The whole book is comprised in one file. Take the book with you on your portable device and build up your personal digital library.

Advanced EOD eBook - How to use

Search & Find

Print out the whole book or only some pages.



With the in-built search feature of your PDF reader, you can browse the book for individual words or part of a word.

Use the binocular symbol in the toolbar or the keyboard shortcut (Ctrl+F) to search for a certain word. "Habsburg" is being searched for in this example. The finding is highlighted.

Copy & Paste Text



Click on the “Select Tool” in the toolbar and select all the text you want to copy within the PDF file. Then open your word processor and paste the copied text there e.g. in Microsoft Word, click on the Edit menu or use the keyboard shortcut (Ctrl+V) in order to Paste the text into your document.

Copy & Paste Images



If you want to copy and paste an image, use the “Snapshot Tool” from the toolbar menu and paste the picture into the designated programme (e.g. word processor or an image processing programme).

Terms and Conditions

With the usage of the EOD service, you accept the Terms and Conditions. EOD provides access to digitized documents strictly for personal, non-commercial purposes.

Terms and Conditions in English: <http://books2ebooks.eu/odm/html/ubw/en/agb.html>

Terms and Conditions in German: <http://books2ebooks.eu/odm/html/ubw/de/agb.html>

More eBooks

More eBooks are available at <http://books2ebooks.eu>

I

49107

Grundriss
der
Pädagogik als Wissenschaft.

Im Anschluß an die Entwicklungslehre
und die Sociologie.

Verfaßt von

Dr. Gustav A. Lindner,
weiland k. k. o. ö. Universitätsprofessor und Schulrath.

Aus dessen literarischem Nachlasse herausgegeben von

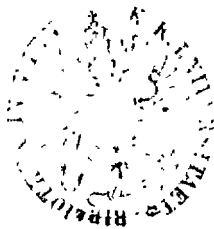
Professor **Karl Domin.**



Wien u. Leipzig 1889.
Verlag von **A. Pichler's Witwe & Sohn,**
Buchhandlung für pädagogische Literatur.

I

4910



Vorwort des Herausgebers.

Das vorliegende Werk stammt aus dem Nachlasse des am 16. October d. J. 1887 verstorbenen Philosophen und Pädagogen Dr. Gustav A. Lindner.

Der Verfasser beschäftigte sich in seinen letzten Lebensjahren mit dem Gedanken, die Errungenschaften der Evolutionstheorie und der Sociologie für die wissenschaftliche Pädagogik zu verwerten und dieselbe auf dieser Grundlage neu aufzubauen. Die Aufzeichnungen, welche die Ergebnisse seiner Forschungen auf diesem Gebiete enthalten, wurden — wenn auch vom Verfasser noch nicht zum Drucke bestimmt — dennoch der Öffentlichkeit übergeben, da dieselben einerseits einen vollständigen systematischen Grundriß bieten, an dessen gründlicherem und vollständigerem Ausbau den Verfasser nur ein vorzeitiger Tod hinderte und andererseits sich durch eine Fülle neuer fruchtbarer Gedanken auszeichnen, welche zu weiterer Arbeit auf dem Felde dieser so eminent wichtigen Wissenschaft anregen.

Wir hoffen, daß die namentlich im zweiten Theile des Buches enthaltenen praktischen Winke und eventuelle Formgeborehen im Hinblick auf die Genesis dieser Publication die volle Würdigung der darin niedergelegten bahnbrechenden Gedanken nicht beeinträchtigen werden.

Ruttenberg, im Mai 1889.

Carl Domin.

V o r r e d e .

Spät genug vermochte es die Pädagogik sich ein Plätzchen in der Encyclopädie der Wissenschaften zu erringen, und noch heute fühlt sich jedermann berufen, ohne jedwede gründlichere pädagogische Bildung über Fragen der Erziehung so zu urtheilen, wie er es schwerlich als Laie über Probleme der Medizin, der Baukunst oder Gartenbaukunde thun würde. Und in der That! Wenn wir der Pädagogik alles das entziehen, was in das Gebiet der Psychologie oder Ethik gehört, erübrigen wenigstens in deren allgemeinem Theile nur wenige selbständige Lehrsätze.

Die Ursachen hievon sind mannigfach und zahlreich; denn die Erziehungskunde ist keine selbständige Wissenschaft, sondern stützt sich allseitig auf eine ganze Reihe anderer Grundwissenschaften, auf die Psychologie, Ethik, Logik, Biologie, Sociologie, Historie u. s. f. so zwar, daß es kaum eine Wissenschaft gibt, mit der sie sich nicht mehr oder weniger berühren würde. Diese Wissenschaften mußten aber zuerst einen bestimmten Entwicklungsgrad erreichen, ehe sie der Pädagogik als Hilfswissenschaften dienen konnten.

Ferner beschränkte sich die Pädagogik darauf, den alltäglichen Lebensbedürfnissen zu genügen, und blieb daher bei einzelnen, aus der Erziehungspraxis abstrahierten Beobachtungen und Reflexionen stehen. Zu einem geschlossenen Ganzen von verarbeiteten Begriffen, oder anders gesagt zu einer philosophischen oder auch nur systematischen Pädagogik kam es nicht.

Solange sich jedoch die wissenschaftliche Erziehungskunde nur in dem erwähnten Kreise reiner Empirie bewegte, mußte sie geduldig die Concurrenz des natürlichen pädagogischen Instinkts ertragen, der jedem Empiriker mehr oder weniger eigen ist.

Was jedoch der Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik am meisten hinderlich war, ist der Umstand, daß der Begriff und die Tragweite der Erziehung und daher auch der Erziehungskunde selbst nicht streng und gründlich genug abgegrenzt wurde.

Wie in der Psychologie und Ethik, so gieng auch hier die Wissenschaft von dem Einzel-Menschen aus und konnte eben deshalb nicht zu den wahren Grundbegriffen der Erziehung, ihrer Tragweite und ihrem Verhältnisse zu den übrigen conexen Cardinal-Begriffen gelangen.

Ein einziges, vom philosophischen Geiste getragenes System der Pädagogik bildet hier eine Ausnahme, und zwar deshalb, weil es zu dem Begriffe der Gesellschaft, sowohl von der psychologischen, als auch von der ethischen Seite eine günstige Stellung einnimmt. Es ist wohl kaum nöthig zu erwähnen, daß dieses System das Herbart'sche ist.

Das Herbart'sche System war jedoch in seiner Wesenheit schon vollendet, als sich ein bedeutames wissenschaftliches Ereignis vollzog, das nicht ohne Reaction auf alle Wissenschaften, insbesondere auch auf die philosophische Pädagogik bleiben konnte.

Es erschien nämlich auf dem Gebiete der Wissenschaft die große Entwicklungslehre (Evolutionstheorie), allerdings zunächst nur als Lehre von der natürlichen Entwicklung, und zwar auf Grund der Theorie Darwins.

Nach dieser Theorie erzieht die Natur nicht nur ihre Einzelwesen, sondern auch ihre Gattungen und Arten, und zwar ohne absichtliches, oder überhaupt auffälliges Zuthun irgend einer Person. Die Lehre von den Katastrophen wurde völlig beseitigt, die Theorie der Entwicklung, der ruhigen allmäligen, durch unmerkliche Ursachen vermittelten Entwicklung trat an die Stelle derselben.

Gleichzeitig mit dieser naturwissenschaftlichen Bewegung construirten Comte und Spencer die Sociologie, durch welche das Entwicklungsgesetz auch auf das Gebiet der menschlichen Freiheit, auf das Bereich der Cultur übertragen wurde.

Die Ethik, welche der Geist der Culturentwicklung sein soll, erfuhr schon bei Herbart in dieser Hinsicht die gebührende Würdigung, da die sogenannten praktischen Ideen erst in der Gesellschaft zur vollen Entfaltung gelangen.

Die Thatsache der ununterbrochenen Entwicklung in dreifacher Richtung: der natürlichen, der culturellen und ethischen, läßt sich von der Zeit an nicht mehr bestreiten und es zeigt sich immer deutlicher, daß die Trennung der Erziehung von der Entwicklung, der Pädagogik von der Evolutionstheorie eine unerlaubte Abstraction ist.

Nach Rousseau konnte sich vor 100 Jahren die Sache durch Abstractionen von den gegebenen Verhältnissen so leicht machen, daß er nichts als Emil und seinen Hofmeister vor sich sah. Auch seine Nachfolger bewegten sich mehr oder weniger in ähnlichen unerlaubten Abstractionen, indem sie den Erzieher für allmächtig hielten.

Es ist daher an der Zeit sich von verfehlten Abstractionen wieder der Wirklichkeit zuzuwenden.

Ich will nicht behaupten, daß die bisherige pädagogische Forschung die angeführte dreifache Entwicklung nicht berücksichtigte. Klar behandelt diesen Gegenstand insbesondere Waiz, indem nach dessen Lehre dem Erzieher drei geheime und unverantwortliche Mitarbeiter: die Natur, die Gesellschaft und das Schicksal zur Seite stehen. Eine nähere Ermittlung des Verhältnisses, in dem der Erzieher zu diesen seinen Mitarbeitern steht, wurde jedoch auch von ihm nicht geboten.

Erst die Sociologie, die sich auf die Moral-Statistik, auf die Psychologie der Gesellschaft, die Evolutionslehre und ähnliche Wissenschaften stützt, führte uns auf den richtigen Standpunkt, indem sie die große Wahrheit verkündete, daß der Einzel-Mensch nur eine Zelle im gesellschaftlichen Organismus ist, und daß sein Leben, wenigstens hinsichtlich der gesammten geistigen und culturellen Thätigkeit, in welcher die Superiorität der menschlichen Natur zu Tage tritt, durch das Leben dieses gesellschaftlichen Ganzen bedingt ist.

Bottenstein an der wilden Adler, im Mai 1887.

Dr. G. A. Lindner.

Inhalt.

Erstes Buch.

Einleitung.

	Seite
1. Begriff und Eintheilung der Pädagogik	1
2. Erziehung und Selbsterziehung	3
3. Die pädagogische Assimilation	4
4. Umfang der Erziehung. Accommodation	5

Zweites Buch.

Die Grundbegriffe der Erziehung. Die philosophische Pädagogik.

5. Die Entwicklung der Individuen	7
6. Die Entwicklungsgesetze	9
7. Die Erziehung durch die Natur	10
8. Wie die Natur erzieht	14
9. Natur und Cultur	18
10. Die Überwindung der Natur durch die Cultur	19
11. Die Stellung des Menschen in der Natur; seine Freiheit	22
12. Die Folgen der menschlichen Freiheit. Die Gesellschaft	24
13. Die Erziehung durch die Gesellschaft	26
14. Wie die Gesellschaft durch ihre Organisation erzieht	27
15. Wie die Gesellschaft durch ihren Verkehr erzieht	28
16. Die Erziehung im engeren Sinne	31
17. Tragweite und Grenzen der Erziehung	33
18. Einschränkung der Erziehung durch das Schicksal	35
19. Allgemeiner Überblick über die Erziehung. Die Perioden derselben	37
20. Die Pädagogik, ihre Quellen und ihre Eintheilung	40
21. Disposition der Pädagogik und Didaktik	43
22. Der Plan der Pädagogik im engeren Sinne	45

Drittes Buch.

Die pädagogische Diätetik und Psychologie. Die pädagogische Anthropologie.

23. Die Diätetik und Psychagogik	49
24. Die pädagogische Diätetik	51
25. Die pädagogische Psychologie	55
26. Das Temperament	57

	Seite
§. 27. Die Entwicklung auf Grund des psychischen Mechanismus	60
§. 28. Die Aufmerksamkeit	63
§. 29. Die Apperception	66
§. 30. Die Entwicklung der Sprache	69
§. 31. Die Entwicklung des Gemüthes	72

Viertes Buch.

Von dem Zwecke der Erziehung. (Pädagogische Teleologie).

§. 32. Der Erziehungszweck im allgemeinen	76
§. 33. Concreter Erziehungszweck. Stärke des sittlichen Charakters	79
§. 34. Durchführung der ethischen und pädagogischen Ziele	82
§. 35. Der Erziehungszweck im Lichte der praktischen Ideen	84
I. Gewissenhaftigkeit	85
II. Die Vollkommenheit	86
§. 36. Fortsetzung III. Wohlwollen	87
VI. u. V. Recht und Billigkeit	88

Fünftes Buch.

Von den Mitteln und Methoden der Erziehung. (Pädagogische Methodologie.)

§. 37. Pädagogische Regierung und Selbstregierung	90
§. 38. Von den Erziehungsmitteln überhaupt. Directe Erziehungsmittel	92
§. 39. Indirecte Erziehungsmittel	96
§. 40. Belohnungen und Strafen	99
§. 41. Die Bildung oder Cultur als Erziehung zur Vollkommenheit	103
§. 42. Die Culturgeellschaft	105
§. 43. Die Erziehung und der Culturfortschritt	107
§. 44. Umgang und Unterricht	111
§. 45. Rolle Bedeutung des Unterrichtes	114
§. 46. Charakterbildung. — Die objective Seite des Charakters	118
§. 47. Die subjective Seite des Charakters	126

Sechstes Buch.

Die Formen der Erziehung.

§. 48. Praktische Pädagogik	128
§. 49. Familie und Häuslichkeit	129
§. 50. Der Hauslehrer	132
§. 51. Das Alumnat	136
§. 52. Die Schule	138
§. 53. Organisation des Schulwesens	145
§. 54. Die Schulaufsicht	148
§. 55. Freie und gebundene Erziehung. Zucht und Führung	150

Erstes Buch.

Einleitung.

§. 1.

Begriff und Eintheilung der Pädagogik.

Die Erziehungslehre, Erziehungskunde oder Pädagogik ist eine Wissenschaft, deren Gegenstand die Erziehung ist.

Auf dreifache Weise kann man zu den dieser Wissenschaft angehörigen Erkenntnissen gelangen. Entweder fassen wir dieselbe von der rein ideellen Seite auf, und dann gelangen wir zur philosophischen Pädagogik; oder wir gehen von der empirischen Seite aus, und zwar entweder vom Standpunkte der Theorie oder des Wissens, — und dann erhalten wir die theoretische (und zugleich empirische) Pädagogik — oder vom Standpunkte der Praxis und haben dann die praktische Pädagogik oder Erziehungskunst.

Denn die Erziehung ist Lehre oder Theorie, soweit dieselbe gelehrt werden kann, und Kunst oder Praxis, soweit sie ausgeübt wird.

Die Erziehungskunde ist daher einerseits Wissenschaft und andererseits Kunst.

Der Bereich der pädagogischen Grundbegriffe, auf die sich die rationelle Forschung in pädagogischen Fragen in letzter Instanz stützt, gehört in die philosophische Pädagogik. Es sind dies insbesondere der Begriff der Erziehung selbst und die Grundverhältnisse derselben.

Der Subbegriff sämtlicher pädagogischer Wahrheiten, die sich einerseits aus der philosophischen Pädagogik und andererseits aus der erzieherischen Praxis selbst ergeben, soweit sie jedoch nicht auch die concreten Formen dieser Praxis in sich begreifen, bildet die theoretische Pädagogik.

Weder die philosophische noch die theoretische Pädagogik vermag es, einzelne pädagogische Fragen aus dem wirklichen Leben, wie z. B. die Erziehung in der Familie, in der Volksschule, im Kindergarten, an und für sich zu lösen. Es erscheint die Erziehung in dieser Hinsicht in Abhängigkeit von einer großen Zahl äußerer Bedingungen, die den Erziehungsvorgang mehr oder minder ändern und bestimmen, indem sie demselben besondere Erfolge oder besondere Hemmnisse bereiten. Die concreten Formen, die der factische Erziehungsvorgang auf Grund dieser Bedingungen annimmt, gehören in den dritten Haupttheil der Erziehungskunde, in die praktische Pädagogik.

Zu diesen Hauptlehren gesellt sich die historische Pädagogik, welche direct aus der empirischen Pädagogik hervorgeht. Die Beobachtung jener bereits erwähnten concreten Verhältnisse als Formen der Erziehung beschränkt sich nämlich nicht nur auf gegenwärtige Zustände, sondern erstreckt sich natürlicherweise auch auf vergangene; denn wir würden jene Ersteren nicht richtig begreifen, wenn wir sie nicht mit Letzteren vergleichen würden. Die pädagogische Erfahrung bliebe unvollständig, wenn sie sich auf die Gegenwart beschränken würde, ohne zugleich der Geschichte ihr Augenmerk zuzuwenden. (1)

Eine vollständige und richtige Auffassung des gegenwärtigen Zustandes wird nur durch die Statistik ermöglicht, die uns jedoch zugleich die Berührungslinie der Gegenwart mit der Vergangenheit darstellt. Daher verweist uns selbst die Statistik, diese vornehmste Form pädagogischer Erfahrung, abermals auf die historische Pädagogik.

Die Statistik erweitert die Übersicht von dem einzelnen Ereignisse, das sich auf einen einzigen Punkt räumlich und zeitlich beschränkt, über ganze Gegenden des Erfahrungsgebietes und ergibt somit eine concentrirte, gesteigerte Erfahrung.

Die historische Pädagogik gewinnt jedoch eine tiefere Bedeutung durch die Erwägung, daß gerade die Erziehung jene Institution ist, durch welche die Stätigkeit oder Continuität der menschlichen Bildung vermittelt wird. Der Fortschritt der Bildung geht von Generation zu Generation und wird durch die Erziehung im weitesten Sinne des Wortes, in der Form der Überlieferung oder Tra-

dition übertragen. Daher muß die Erziehung ihr Werk daran anknüpfen, was in dieser historischen Überlieferung enthalten ist, und darum sagen wir, daß sie vor allem eine volksthümliche, nationale und zeitgemäße Erziehung sein soll.

Vergeblich wäre alle pädagogische Arbeit, die der heranwachsenden Generation Ideale einprägen wollte, für welche es in der historischen Tradition keine Grundlage gäbe. (2)

Anmerkung 1. Alle diese drei Arten der Pädagogik greifen in einander ein. Die praktische Pädagogik bietet das Material für die philosophische Pädagogik, welche dasselbe ordnet und auf demselben ihre Lehren gründet. Und eben auch die praktische Pädagogik ist es, die auf das Innigste mit der historischen zusammenhängt, indem sie derselben alles das bezeichnet, was in der Kulturgeschichte vom Standpunkte der Erziehung als wesentlich und bedeutend erscheint.

Über beiden steht die philosophische Pädagogik, die von ihrem, über die Verhältnisse des Alltagslebens erhabenen Standpunkte die pädagogischen Ideale wahrnimmt und beiden Schwesterdisciplinen die Regeln angibt, nach welchen sie sich richten sollen.

Anmerkung 2. Die historische Pädagogik führt uns zu den Formen der Erziehung in der Vergangenheit, macht uns mit den herrschenden Ideen und den großen Pädagogen der einzelnen Zeiten bekannt.

§. 2.

Erziehung und Selbsterziehung.

Die Erziehung ist im allgemeinen eine Assimilierung des Schwächeren dem Stärkeren, des Unfertigen dem relativ Fertigen, des Unbewußten dem Bewußten, mit einem Worte: des Unreifen dem Reifen, des Zöglings dem Erzieher.

Es ist dies derselbe Proceß, der in der Psychologie unter dem Namen *Apperception* bekannt ist, nur mit dem Unterschiede, daß bei der psychologischen *Apperception* sich die Vorstellungsmassen innerhalb einer und derselben Person assimilieren. Allerdings finden wir denselben Vorgang, wenn der Mensch im Laufe seiner Entwicklung sich von seinen eigenen älteren Erfahrungen, von seinen eigenen, ständig gewordenen Vorstellungen leiten läßt, und in diesem Sinne können wir von einer *Selbsterziehung* sprechen.

Bei der Erziehung im gewöhnlichen Sinne vertheilen sich jedoch die beiden Vorstellungsmassen, die leitende und die geleitete, auf

zwei Personen: Dem Bögling steht der Erzieher, dem unmündigen Menschen der mündige, dem unfertigen der relativ fertige Mensch gegenüber. Mehr vermag der Erzieher nicht zu erzielen, als daß der Bögling dasjenige wird, was der Erzieher bereits ist, d. h. daß der Bögling seine unreifen, unvollkommenen und unvollständigen Vorstellungen den reiferen, vollkommeneren und vollständigeren Vorstellungen seines Erziehers assimiliert.

In diesem Sinne ist die Erziehung eine Apperception von einem Menschen zum anderen; dadurch wird sie zugleich zum Mittel, durch welches die Überlieferung oder Tradition der Erziehung von Generation zu Generation möglich wird. (Siehe §. 1.)

§. 3.

Die pädagogische Assimilation.

Die pädagogische Assimilation berührt den Kern der Individualität, d. h. deren wesentliche Merkmale, nicht aber das Äußere oder nebensächliche Kennzeichen. Die Erziehung bezieht sich darauf, was die Wesenheit des Bögling ausmacht, nicht aber auf das Unwesentliche, wie z. B. Kleidung, Körperhaltung u. s. w.

Erzieher und Bögling müssen, damit Letzterer sich dem Ersteren assimilieren könne, ursprünglich und bis zu einem gewissen Grade gleich beschaffen sein, und je mehr sie es sind, desto erfolgreicher wird die Erziehung sein. Der Mensch kann nur vom Menschen, der Knabe leichter vom Manne, das Mädchen leichter vom Weibe, der sittliche Jüngling nur von einem sittlichen Erzieher erzogen werden.

Es hat zwar den Anschein, als könnte sich der Erzieher bei seiner Thätigkeit ein beliebiges pädagogisches Ideal vorstellen und als könnte er, nach einem strengen consequenten Plane vorgehend, aus seinem Jünglinge machen, was ihm gefällt, so etwa, wie der Künstler aus dem Thone seine plastischen Kunstwerke formt, oder wie der dramatische Dichter seine Charaktere bildet.

Dem ist jedoch keineswegs also. Der Bögling ist kein lebloser Stoff, er ist vielmehr in lebendiger Entwicklung begriffen, die auch ohne alle erzieherische Thätigkeit vor sich geht. Gegen diese Entwicklung richtet die Erziehung nichts aus, sie ist daher nicht allmächtig. (Siehe §. 17.).

Wenn jedoch die Erziehung nicht auf den Kern der Individualität gerichtet wäre, so wäre sie eben keine Erziehung, sondern bloße Abrihtung, Drill, Dressur.

§. 4.

Umfang der Erziehung. Accommodation.

Es herrscht die Ansicht, daß Erzieher nur eine Person sein kann, und daß in deren Händen die Zügel der gesammten Erziehung liegen; denn nur in diesem Falle könne die pädagogische Thätigkeit eine bewußte und planmäßige sein.

Diese planmäßige Assimilation von Unmündigen durch Mündige ist die Erziehung im engeren Sinne.

Dadurch ist der Umfang der Erziehung jedoch noch nicht erschöpft. Die Assimilation der Böglinge an ihre Erzieher kann nicht ins Unendliche zurückreichen, und es entsteht mit Recht die Frage: Wem wurden diejenigen assimilirt, die einer planmäßigen Erziehung nicht theilhaftig waren? Diese haben sich den gegebenen Verhältnissen und Umständen selbst accommodirt.

Und selbst bei der sorgfältigsten Erziehung sucht jeder Einzelne seinen inneren Charakter den äußeren Umständen, Verhältnissen und Einflüssen anzupassen, gleichviel, ob dieselben von der bewußten, planmäßigen Thätigkeit des Erziehers ausgehen, oder ob sie von dem Strome der Ereignisse, von dem wir alle getragen werden, herbeigeführt werden.

Der Mensch wird daher nicht nur von persönlichen Erziehern, sondern auch durch unbewußt wirkende äußere Einflüsse dadurch erzogen, daß er sich dem größeren Ganzen, dem er angehört, anzupassen sucht.

Diese unbewußte Anpassung an die Umgebung können wir die Erziehung im weiteren Sinne nennen.⁽¹⁾ Sie geht nicht von Personen, sondern von Verhältnissen und Ereignissen aus.⁽²⁾

Anmerkung 1. Die Erziehung im weiteren Sinne ist die unbewußte Anpassung an die Lebensverhältnisse. Der Begriff der Anpassung gehört der neueren Naturforschung an und wurde dort zum erklärenden Principe für Erscheinungen, die vordem nicht erklärt werden konnten, insbesondere für die Entstehung der Thier- und Pflanzenarten. (Siehe §. 6.) Dadurch, daß jedes

organische Individuum im Laufe des Lebens seinen besonderen Lebensverhältnissen unterworfen ist, geschieht es, daß alle Individuen derselben Species, obwohl sie sich ursprünglich äußerst wenig von einander unterscheiden, doch in Folge jener Anpassung an die besonderen Lebensverhältnisse einander unähnlich werden. Zwei Individuen derselben Species, z. B. zwei Pferde werden nie vollkommen gleich sein, da sie nicht unter völlig gleichen Lebensverhältnissen leben.

Je länger das Leben dauert, um so unähnlicher werden die Individuen derselben Species, da die Zahl der äußeren Einflüsse, denen sie sich anpassen, um so größer ist. Wir beobachten dies besonders bei den Hausthieren und Hauspflanzen, die gerade deshalb, weil sie in der nächsten Umgebung des Menschen leben, besonderen Existenzbedingungen unterliegen und sich ihnen anpassen.

Gehen wir noch um einen Schritt weiter und wir befinden uns im Bereiche jener Anpassung, die wir Erziehung im weiteren Sinne nennen deren Wesenheit in §. 5 gründlicher erörtert wird.

Anmerkung 2. Wenn wir uns bei der Beurtheilung der Erziehungsergebnisse auf die Erziehung im engeren Sinne beschränken, müssen wir freilich oft zu unerklärlichen Erscheinungen gelangen: so z. B. wenn ein sorgfältig erzogener Jüngling schließlich doch entartet. Die Macht der Verhältnisse und der Ereignisse ist oft stärker als der Wille des Erziehers.

Zweites Buch.

Die Grundbegriffe der Erziehung. Die philosophische Pädagogik.

§. 5.

Die Entwicklung der Individuen.

Wie jedes organische lebende Wesen, so ist auch der Mensch durch seine ganze Lebenszeit hindurch in ununterbrochener natürlicher Entwicklung begriffen.

Was sich entwickelt, ist noch nicht fertig, es geht vielmehr aus einem Stadium (Phase, Stufe) in das andere über. Die Entwicklung ist daher eine unaufhörliche Umänderung, ein Fortschritt von Stufe zu Stufe, wobei jede vorhergehende Stufe Ursache und Keim der nachfolgenden ist, so zwar, daß der wahre Begriff, die wahre Wesenheit des sich Entwickelnden keineswegs durch eine einzige Stufe, sei es welche auch immer, sondern nur durch den Inbegriff aller Stufen ausgedrückt werden kann.

Die Causalkreihe, welche die Wesenheit des sich Entwickelnden bildet, unterscheidet sich von allen übrigen Causalkreihen im Weltall dadurch, daß sie von einem gemeinschaftlichen, ursprünglichen Keime ausgeht, und daß sie sowohl räumlich als zeitlich ununterbrochen ist. Einer solchen ununterbrochenen Reihe von Umänderungen sind die organischen Individuen unterworfen.

Thiere und Pflanzen, aber auch die Menschen und deren Gesellschaften sind organische Einzelwesen oder Individuen.⁽¹⁾ Durch die Continuität und Gesetzmäßigkeit seiner Entwicklung ist jedoch kein Individuum aus dem Zusammenhange mit der Welt herausgerissen, denn die ganze Welt ist in einer einzigen großen Entwicklung begriffen, zu der sich die Entwicklungen der unzähligen Individuen nur wie untergeordnete Glieder verhalten, so daß es gar nicht denkbar ist, daß sie sich gegen den Strom der Weltentwicklung erhalten könnten.

Zur Entwicklung eines jeden Einzelwesens ist erforderlich, daß es durch eine gewisse Geselligkeit, durch gegenseitige Beziehungen zwischen ihm und seiner Umgebung, unterstützt werde, da es sonst zugrunde ginge.

Die Einwirkung der Gesamtheit auf das Individuum, d. h. die Unterstützung oder die Hilfe, die dem Individuum durch seine Umgebung zu Theil wird, damit es seine Bestimmung erreiche, wollen wir Erziehung in weiterem Sinne nennen, ohne Rücksicht darauf, ob dieselbe eine beabsichtigte ist oder nicht.

Die Erziehung in diesem Sinne ist also eine Ergänzung der Entwicklung.

Anmerkung 1. Unter Individuum verstehen wir jedes Wesen, welches, wenn auch selbst wieder zusammengesetzt und mit anderen Wesen vereinigt, doch an und für sich eine gewisse Einheit bildet. Diese Einheit stellt sich bei jedem Individuum entsprechend den drei empirischen Kategorien des Raumes, der Zeit und der Causalität, als ein dreifacher Zusammenhang dar: ein Zusammenhang der Form, der Folge und der Entwicklung. Dieser Zusammenhang kann jedoch strenger oder loser aufgefaßt werden, so daß daher der Begriff des Individuums ziemlich schwankend ist. Neben den streng einheitlichen Individuen, als welche allgemein die einzelnen Pflanzen und die einzelnen Thiere angesehen werden, gibt es eine Reihe weiterer, weniger einheitlicher ideeller Individuen, bei denen eine der drei erwähnten Einheiten entweder gänzlich fehlt oder wenigstens schwächer hervortritt.

Ausgehend von einzelnen organischen, lebenden Wesen, seien es nun Pflanzen oder Thiere, bei denen die dreifache Einheit der Form, der Folge und der Entwicklung eine evidente ist, gelangen wir zu weiteren Individuen niederer und höherer Ordnung, von welchen jene durch Zerlegung und Zersetzung, diese durch Zusammensetzung und Vereinigung der angeführten eigentlichen Individuen entstehen. Zu jenen gehören: die Zelle, nach der gegenwärtigen Ansicht das niedrigste organische Individuum, die Schichte, das Organ; zu diesen werden die s. g. biologischen Individuen gezählt, deren Einheit auf etner gewissen Lebensgemeinschaft beruht (die Familie, der Staat).

Es sind dies Individuen, ohne sichtbare äußere Gestalt, bloße Gruppen oder Vereinigungen. Zu beiden treten noch die systematischen Individuen hinzu, wie Arten, Gattungen u. s. f., die sich aus den einzelnen Geschlechtern auf dem Wege der Variation durch eine Reihe von Processen, über die uns Darwin aufgeklärt hat, entwickeln.

Die Linde im allgemeinen (nicht vielleicht diese oder jene Linde) ist ein systematisches Individuum, insoferne alle Linden Nachkommen eines gemeinsamen Vorfahren sind, der sich durch Differencierung von einem noch höheren gemeinschaftlichen Stamme abgezweigt hat.

§. 6.

Die Entwicklungsgesetze.

Die natürliche Entwicklung wird von zwei einander entgegenarbeitenden Gesetzen beherrscht. Diese sind:

1. Das Gesetz der Beharrlichkeit, der Trieb nach Selbsterhaltung. Jedes lebende Wesen trachtet sich selbst, d. h. seine eigene Existenz und sein Geschlecht unverletzt zu erhalten, was sich in den beiden Grundtrieben, dem Nahrungs- und dem Geschlechts- triebe manifestiert.

Wir unterscheiden daher die Erhaltung der Individuen und die Erhaltung der Gattungen. Letztere äußert sich in der Form der Erblichkeit, d. h. in der Übertragung der typischen Merkmale einer Gattung von den Vorfahren auf die Nachkommen.

Diesem Gesetze wirkt entgegen:

2. Das Gesetz der Veränderlichkeit oder Variabilität, welches in seinem weiteren Verlaufe zum Gesetze des Fortschritts wird. Kein lebendes Wesen kann nämlich trotz allem Streben nach Erhaltung seiner Existenz und seiner Gattung den es umgebenden Einflüssen sich entziehen, denn das Leben ist ein steter Wechsel, und erhält sich nur dadurch, daß unaufhörlich zerstört und aufgebaut wird. Die Selbsterhaltung ist daher ein beständiges Neuaufbauen. Das hierzu erforderliche Baumaterial und den Lebensbedarf überhaupt nimmt jeder aus seiner Umgebung. Nach der besonderen Beschaffenheit dieser Umgebung ändert sich auch die Entwicklung eines jeden Einzelwesens, und neben den Gattungsmerkmalen finden sich bei ihm unzählige individuelle oder Einzel-Merkmale vor (das principium indiscernibilium“ besagt, daß es nicht zwei gleiche Dinge auf der Welt gebe).

Die Veränderung der organischen Individuen durch deren Umgebung nennt man Anpassung oder Accommodation.⁽¹⁾

Beide Gesetze arbeiten gegen einander, sich gegenseitig beschränkend, an der natürlichen Entwicklung. Würde das erste ausschließlich herrschen, dann müßte allgemeiner Stillstand eintreten; wenn aber das zweite ausschließlich zur Herrschaft gelangte, so würde ein Wirrwarr ohne Harmonie und Ordnung, ein Chaos einreißen.

Anmerkung 1. Die einzelnen Formen der organischen Anpassung, durch welche die Individuen derartige Veränderungen erfahren, daß hiedurch sogar neue Arten (species) entstehen, sind diese:

1. Die Zueignung oder Appropriation. Das Individuum nimmt die Mittel zur Erhaltung seiner Existenz, als da sind: Nahrung, Luft, Feuchtigkeit, Licht u. s. f. aus seiner Umgebung, es bemächtigt sich alles dessen, was ihm nützlich ist.

2. Die Abwehr. Es widersteht sich allem, was aus seiner Umgebung feindlich auf ihn eindringt.

3. Die Concurrenz oder der Kampf ums Dasein: Da bei der überaus großen Fruchtbarkeit der Gattungen allmählich Mangel an Nahrungsmitteln eintritt, müssen die Individuen derselben Art dieselben erkämpfen, und diejenigen, die hiebei zu kurz kommen, müssen zugrunde gehen.

4. Die Veränderungen der organischen Einzelwesen nach der besonderen Umgebung, d. h. nach Zeit und Ort. Es ändert sich die Lebensweise, es ändern sich einzelne Organe durch den Gebrauch oder Nichtgebrauch. Dies geschieht durch eine gewisse Tentation d. h. durch Erprobung der unterschiedlichen Lebensweisen, bis die richtige getroffen wird.

5. Die vortheilhaftere Anpassung an die Lebensbedingungen auf einem gewissen Standorte. Die Organe der Individuen beginnen sich zu specialisieren und von einander zu unterscheiden. (Die s. g. Differencierung).

6. Die natürliche Auswahl oder Selection. Im Kampf ums Dasein siegen stärkere Individuen über schwächere. Stärker sind diejenigen, welche sich durch eine vortheilhaftere Accommodation ausgiebigere Waffen im Kampf ums Leben angeeignet haben, z. B. kräftigere Muskeln, eine dickere Haut, längere Füße, eine günstigere Färbung u. a. Sie werden sozusagen von der Natur selbst zu weiterem Leben und zur Zucht auserkoren, ähnlich wie der Landwirt zur Zucht solche Thiere wählt, die sich durch bestimmte, für ihn vortheilhafte Eigenschaften auszeichnen.

§. 7.

Die Erziehung durch die Natur.

Das große Ganze, in dem sich der Mensch zugleich mit den übrigen lebenden Wesen entwickelt, ist die Natur. ⁽¹⁾ Als das Reich der Nothwendigkeit steht die Natur im Gegensatz zu dem Reiche der Freiheit, in welches unter allen lebenden Wesen einzig und allein der Mensch gehört, ohne daß er darum aufhört, den Naturgesetzen unterworfen zu sein. ⁽²⁾

Insoferne die Natur auf die individuelle Entwicklung jedes lebenden Wesens, den Menschen nicht ausgenommen, einwirkt, sagen wir, daß „sie ihn erziehe“ (§. 4). Die Erziehung der einzelnen Pflanzen und Thiere besteht nur in dieser natürlichen Erziehung;

beim Menschen bildet die Erziehung durch die Natur die Grundlage, auf der sich die Erziehung im engeren Sinne (§. 2) aufbaut, durch welche sie jedoch zugleich beschränkt wird.

Die Natur erzieht ihre Individuen in Übereinstimmung mit den beiden Gesetzen der natürlichen Entwicklung (§. 6), in doppelter Richtung: durch die Vererbung und die Anpassung.

Durch die Vererbung werden die Gattungsmerkmale von Generation auf Generation übertragen; durch die Anpassung entwickeln sich individuelle Merkmale innerhalb einer und derselben Generation.⁽³⁾

Die Natur erzieht, oder züchtet eigentlich nicht nur ihre Individuen, sondern auch ihre Arten, wie dies Darwin⁽⁴⁾ siegreich bewiesen hat.

Durch die Vererbung überträgt nämlich die Natur alle Merkmale der Eltern auf die Nachkommen, allerdings nur implicite, d. h. im Keime. Dieser Keim entwickelt sich entweder im Nachkommen und tritt dann als Anlage zu Tage, oder er bleibt unentwickelt oder verborgen (latent), und die Anlage tritt nicht hervor. Die Latenz kann auch durch mehrere Generationen hindurch dauern, und die Anlage sich erst bei entfernteren Nachkommen zeigen, welchen Vorgang man Atavismus nennt.

Bei den verschiedenen Individuen derselben Art können sich auf diese Weise individuelle Merkmale auf die Nachkommen übertragen und bei ihnen zu Tage treten. Hierdurch gelangt die Veränderlichkeit zur Geltung und die Arten beginnen in Abarten, Varietäten überzugehen.

Nur dort, wo die Veränderlichkeit sich den Lebensbedingungen anpaßt, gewährt sie dem Einzelwesen gewisse Vortheile im Kampfe ums Dasein; dann geschieht es, daß die eine Varietät einer Art über die übrigen den Sieg davon trägt, und der ursprünglich individuelle Charakter erhält sich und wird zugleich zum Charakter der Art. Dadurch hat sich jedoch eine neue Art (Species) aus der alten entwickelt.

Die Erziehung durch die Natur, obwohl unbewußt, ist doch so concis und ihres Erfolges gewiß, daß die derselben ausschließlich unterworfenen Organismen von ihren natürlichen Typen im Laufe von Jahrhunderten nur unmerklich abweichen; von der künstlichen

Erziehung unterscheidet sie sich auch dadurch, daß sie das ganze Leben hindurch fortwährt, während diese kaum bis zur Hälfte desselben dauert.

Anmerkung 1. Die Natur ist der Inbegriff sämtlicher, in dem ganzen Weltall wirkender Kräfte, welche zu jeder Zeit und an jedem Orte ein anderes Resultat hervorbringen. Die Natur ist eine strenge Einheit, obwohl sie an jedem Orte und in jedem Momente sich in anderer Form zeigt. Ihr Zusammenhang ist ein zeitlicher und räumlicher. Jeder Organismus durch Zeit und Raum determiniert, steht demnach unter anderen Lebensbedingungen und Einflüssen, denen er in seiner Entwicklung unterliegt. Dies ist sein Schicksal. (Vergleiche S. 18.)

Anmerkung 2. Die natürlichen Einflüsse sind entweder kosmische, die bisher noch wenig erforscht sind, oder tellurische. Zu diesen gehört vor allem das Klima, worunter man eine ganze Menge mehr oder weniger physikalischer Verhältnisse eines Ortes, wie z. B. Wärme, Feuchtigkeit, Wind u. a. versteht und das durch die geographische Breite, die Höhe über dem Meeresspiegel, die horizontale und verticale Bodengliederung, durch die geologische Beschaffenheit des Bodens u. s. f. bedingt ist.

Wie entscheidend der Einfluss dieser Momente auf die menschliche Entwicklung ist, erhellt auffallend, wenn wir denselben im Großen beobachten. Die culturelle Entwicklung des Menschengeschlechtes auf der Erdoberfläche hält sich hartnäckig an die geographische Breite; Parallellreise und Isothermen setzen ihre Grenzen.

Weiter gehört hieher die Nahrung, von welcher der Mensch lebt. Völker, die von Fleisch leben, wie die Engländer, haben einen ganz anderen Charakter, als Völker, die von Mais und Reis leben, wie die Inder u. a.

Durch diese Einflüsse wirkt die Natur auf den Körper direct, auf die Seele und ihre Entwicklung indirect, wie dies das Vorherrschende einzelner Temperamente in verschiedenen Ländern beweist. Der Italiener ist choleric, der Engländer phlegmatisch, der Franzose sanguinisch.

Anmerkung 3. Die natürliche Entwicklung ist eine doppelte, erstens eine Entwicklung der Individuen innerhalb einer einzigen Generation oder eine ontogenetische Entwicklung und zweitens eine Entwicklung der Stämme, das heißt mehrerer durch gemeinschaftliche Abkunft mit einander verbundener Generationen, eine phylogenetische Entwicklung. Jene enthält die Veränderungen des Individuums von der Geburt bis zum Tode, — diese hingegen die Veränderungen einzelner, auf einander folgender Generationen vor allem Ursprunge in die unabsehbare Zukunft.

Über die Entwicklung der systematischen Individuen s. Anm. 1. zu S. 5. Wir unterscheiden daher auch die Entwicklung des Menschen und die Entwicklung des Menschengeschlechtes. Beide unterliegen den oben erwähnten Gesetzen und Processen, besonders den Gesetzen der Trägheit und des Fortschritts, der Beharrlichkeit und der Veränderlichkeit; aber der Einfluss der Veränderung ist bei

einer ganzen Reihe auf einander folgender Generationen bedeutender, als innerhalb des Lebenslaufes eines einzigen Individuums, so daß schließlich nach der Lehre Darwins sich auch Merkmale bilden, welche den typischen Charakter einzelner Arten und Geschlechter constituieren.

Die Vererbung zeigt sich hier darin, daß die ontogenetische Entwicklung sich bei den einzelnen Individuen wiederholt oder reproducirt, zugleich aber auch nach den neuen räumlichen und zeitlichen Verhältnissen, in denen die Nachkommen gegenüber ihren Vorfahren leben, sich ändert; sie wiederholt sich nämlich nur insoweit, als die durch eine oftmalige vorgängige Wiederholung gefestigte Stabilität stärker ist, als die ablenkende Macht der veränderten äußeren Umstände.

Überdies stellt der geistvolle Interpret der darwinischen Theorie Haeckel als biogenetisches Grundgesetz den Satz auf, daß die ontogenetische Entwicklung nur eine kurze Recapitulation der phylogenetischen Entwicklung ist, was mit der obigen Auseinandersetzung ganz gut vereinbar ist. Hering spricht sodann von einem organischen Gedächtnisse der Materie, welches jedoch sehr stumpf sein muß, da erst eine tausendfache Wiederholung derselben Reihen dasselbe reproductionsfähig macht.

Anmerkung 4. Nicht Darwin (1809—1882) selbst, sondern dessen berühmter, aber durch volle 50 Jahre todt geschwiegener Vorgänger Lamarck (1744—1829) ist eigentlich der Urheber der Entwicklungslehre oder Evolutions-theorie, insbesondere jenes Theiles derselben, welcher Descendenz-Theorie genannt wird, nach welcher die Arten und Geschlechter der Organismen nicht von verschiedenen Eltern abstammen, sondern eines aus dem anderen sich entwickelten. Ursprünglich gab es nämlich nur einige wenige, ganz einfache Pflanzen und Thiere der niedrigsten Art. Die Verschiedenheit der Lebensbedingungen verursachte eine Veränderung dieser Organismen besonders durch den Gebrauch oder Nichtgebrauch einzelner Glieder; aus den Abarten entstanden Arten, Species. Schon Lamarck erklärt die allmähliche Entwicklung der Organismen durch die Einwirkung zweier entgegengesetzter Factoren, der Anpassung nämlich und der Vererbung. Die Anpassung besteht darin, daß die stätige, aber allmähliche Veränderung der Außenwelt angemessene Veränderungen in der Thätigkeit und daher auch in den Formen der Organismen hervorruft. Hierbei wird das Hauptgewicht auf die Angewöhnung gelegt. Der lange Hals der Giraffe, zum Beispiel, entstand dadurch, daß dieselbe, unter hohen Bäumen lebend, ihren Hals beständig nach deren Laub ausstreckte. Die abweichenden Merkmale wurden dann durch die Vererbung stabil. Selbst jene triviale Lehre, daß der Mensch sich aus dem Affen entwickelte, rührt schon von Lamarck her; es geschah dies auf die Weise, daß sich der Rumpf beim Affen aufrichtete, die unteren Extremitäten stärker wurden und sich zu regelrechten Füßen specialisierten; der aufrechte Gang gestattete sodann nicht nur einen freien Ausblick auf die Umgebung, sondern auch eine freiere Disposition mit den in derselben befindlichen Gegenständen. Dadurch gewann der Urmensch eine gewisse Oberherrschaft über die übrigen Organismen, und, um sie zu befestigen, verband er sich mit seinen Mitmenschen zur Gesell-

schaft, wodurch zugleich der Anfang zur Entwicklung der Sprache, dieses Haupthebels der wahren menschlichen Entwicklung, gelegt wurde.

Das Verdienst Darwins beruht darin, daß er die von Lamarck nur ungenügend begründete Evolutionstheorie, auf Grund reichlicher, empirischer Daten, neu aufbaute und durch die neue Lehre von der natürlichen Zuchtwahl im Kampf ums Dasein ergänzte.

Erst durch dessen Beobachtungen und Experimente an Thieren und Pflanzen wurde diese Theorie über allen Zweifel erhaben und fand Eingang in die gelehrte Welt, wo sie zum Gährstoff wurde, der die Naturwissenschaften und die Philosophie umzugestalten beginnt.

§. 8.

Wie die Natur erzieht.

Die Natur erzieht jedes Individuum einerseits durch die inneren Anlagen, mit welchen sie es ausgestattet hat, andererseits durch äußere Anregungen, durch welche sie diese Anlagen zur Bethätigung bringt.

Anlagen nennen wir alles das, was dem Züglings angeboren ist, was er daher von seinen Vorfahren ererbt hat; es sind dies nicht schon Fertigkeiten, sondern besondere Formen, durch welche er mittelst besonderer natürlicher Organe auf äußere Reize reagiert, und aus denen sich unter günstigen Bedingungen bestimmte Fertigkeiten entwickeln. (1)

Daß diese Formen eine besondere körperliche Organisation erfordern, versteht sich von selbst. Hieher gehören in ihren mannigfaltigen Formen die Flossen, Flügel, Geweihe, die Muskeln zum Eingreifen und Arbeiten, die Hände, Klauen, Rüssel, Fühlhörner und vor allem das Gehirn, das gewissermaßen ein combinatorisches Organ zur Verarbeitung von Eindrücken ist. Die durch dieselben bedingten Berrichtungen gehen in derselben Weise bei den Nachkommen vor sich, wie es bei den Eltern der Fall war (Siehe §. 7, Anm. 3. über das organische Gedächtnis der Materie und das ortogenetische Gesetz).

Auf das Erkenntnis-Vermögen wirkt die Natur, indem sie dem Menschen in seiner natürlichen Umgebung eine Menge von Anschauungen bietet, auf denen sich dessen geistiges Leben aufbaut. Sie erscheint in dieser Einsicht als ein großartiges Museum, als ein ungeheures physikalisches Cabinet und chemisches Laboratorium. (2)

Auf das Begehrungsvermögen wirkt die Natur durch die unterschiedlichen Bedürfnisse und Triebe, die sie in den Menschen

gelegt hat, und durch die unzähligen Anregungen zum Wollen und Handeln, mit denen sie ihn umgibt. (3)

Die Erziehung durch die Natur erstreckt sich jedoch nicht nur auf Individuen, sondern auch auf Arten. Es geschieht dies, wie schon in §. 7 auseinandergesetzt wurde, durch die natürliche Zuchtwahl im Kampf ums Dasein. Die natürliche Erziehung zeigt sich hier als eine sehr strenge; ihre Strafen sind durchweg Capitalstrafen, indem sie alles vernichtet, was sich auf ihrer Wahlstätte nicht bewährte. (4)

Anmerkung 1. Durch die ererbten Anlagen assimilirt sich das Individuum seiner Ahnenreihe, indem es insbesondere alle jene Merkmale annimmt, welche seinen Ahnen, als Nachkömmlingen eines und desselben Urahren gemeinsam sind. Der Inbegriff dieser Merkmale beim Menschen bildet den menschlichen Typus. Die Übertragung der Anlagen von den Vorfahren auf die Nachkommen geschieht durch die Vererbung. (Siehe §. 6.)

Die Anlage ist nur die Bedingung, nicht aber die Vollursache einer bestimmten Entwicklung und deren Resultate. Diese werden nämlich nicht nur durch die Anlage, sondern auch durch die äußere Anregung, welche die Anlage zur Bethätigung bringt, also durch die Umgebung bestimmt.

Wenn die Vererbung eine Ursache der Stabilität, also ein conservativer ist, so ist die Anpassung an die Umgebung die Ursache der Abweichungen von den ererbten Merkmalen, als ein Factor des Fortschritts in der Entwicklung der Thiere und Pflanzen, zu welchem noch die natürliche Zuchtwahl hinzutritt, die dann dauernde Abweichungen von dem ursprünglichen Typus bewirkt. (Siehe §. 6, Anm. 1.)

Die Anlagen selbst sind zweifacher Art: erstens allgemeine menschliche Anlagen, die allen Menschen gemeinschaftlich, also die constitutiven Merkmale der menschlichen Natur sind, insbesondere der aufrechte Gang, eine bewunderungswürdige Geschicklichkeit der Hand, die freie Beweglichkeit des Auges, das Sprachvermögen, das Übergewicht der höheren Sinne über die niederen, das Vermögen Vorstellungen zu den bedeutenden Gebilden der Einbildungskraft und der Vernunft zu verbinden und zu ordnen, ein Vermögen, welches auf der vollkommenen Organisation des Nervensystems, insbesondere des Gehirns beruht, und durch welches sich das Seelenleben des Menschen von dem der Thiere unterscheidet. Diese Anlagen bilden die Cardinalvorzüge der menschlichen Natur und aus diesen lassen sich alle übrigen Anlagen leicht ableiten. Sie beruhen insgesammt darauf, daß beim Menschen die Verrichtungen der höheren körperlichen Systeme, insbesondere der animalischen Organe (der Perception und der Bewegung) das Übergewicht über die Verrichtungen der niederen körperlichen Systeme, insbesondere der vegetabilischen Organe (der Ernährung und Ausscheidung) haben.

Zweitens gesellen sich bei den verschiedenen Individuen zu den allgemein menschlichen Anlagen besondere Anlagen, deren höheren Grad wir Talent

und deren höchsten Grad wir Genialität, Geistesgröße, nennen. Die Verschiedenheit der Anlagen bei den einzelnen Individuen sowohl hinsichtlich der Stärke (Quantität) als auch hinsichtlich der Beschaffenheit (Qualität) läßt sich durch die verschiedene Art und Weise erklären, wie sich die körperliche Organisation zur Bethätigung dieser Anlagen verhält.

Ein vollkommener Organismus fördert die Anlage, ein fehlerhafter Organismus unterdrückt dieselbe sei es in allen Richtungen oder nur in einer oder der anderen Richtung. Auch die geistigen Verrichtungen, insbesondere die Functionen des Nervensystemes, sind von körperlichen Processen begleitet; so begleitet namentlich das Temperament als physiologische Resonanz die Seelenzustände und wirkt in zweifacher Hinsicht auf deren formalen Charakter ein, nämlich durch die besondere Energie und den besonderen Rhythmus, welche sich von den Nervenzuständen auf die Seelenzustände übertragen. (Siehe S. 26.)

Durch die angeborenen Anlagen, mögen sie nun allgemein menschliche oder besondere sein, ist die Entwicklung des Menschen keineswegs determiniert; denn es sind die Anlagen nur Formen der Entwicklung, die erst durch äußere Eindrücke, welche jene Anlagen zu einer besonderen Bethätigung anregen, einen bestimmten Inhalt erhalten. So kann angeborener Scharfsinn oder Witz sich in der Erforschung der Wahrheit, in der Förderung des allgemeinen Wohles oder aber in dem Streben nach egoistischen Zielen, z. B. durch nichtswürdige Intriquen oder verbrecherische Anschläge manifestieren.

Anmerkung 2. Durch ihre Phänomene wirkt die Natur auf den Menschen direct, auf eine mehr individuelle und rein psychologische Art, welche sich von den physiologischen, oben erwähnten Einflüssen (Siehe S. 7. Anm. 1. und die obigen Ausführungen über die Anlagen) wesentlich unterscheidet. Das gesammte Seelenleben entwickelt sich nämlich aus Vorstellungen und diese kommen dem Menschen aus seiner natürlichen Umgebung zu. Die einförmige, dabei aber großartige Natur der arktischen Regionen wirkt auf den Sinn des Menschen durch ganz andere Eindrücke, als die vielfarbige, bunte und vielgestaltige Thier- und Pflanzenwelt der tropischen Zonen, wie dies auch in der Verschiedenheit des Charakters der nordischen und südlichen Poesie z. B. bei Ossian und Dante zu Tage tritt.

Die stets großartigen und gelungenen „Experimente“ der Natur sind freilich nicht stets systematisch und zweckmäßig geordnet, und auch in ihre „Sammlungen“ ist keine systematische Ordnung gebracht, so daß es beschwerlicher Wege bedarf, wenn wir uns des Materials, das uns die Natur bietet, bemächtigen wollen. Mit welchem Erfolge jedoch aus diesem Urquell geschöpft werden kann, beweisen glänzend Alexander von Humboldt und Darwin, die auf ihren Reisen auf beiden Hemisphären direct diese Urquelle aufsuchten.

Die Erziehung durch die Natur bezweckt jedoch nicht nur eine Steigerung des Erkenntnisvermögens, sondern auch die Entwicklung der Vernunft, welche sich durch Urtheile und Schlüsse kundgibt. Die Natur ist nämlich gegenüber den menschlichen Bedürfnissen und Begierden nicht sonderlich zuvorkommend, sie umgibt vielmehr den Menschen mit hundertfachen Hemmnissen und Drohungen, sie

fordert ihn zu beständigen Anstrengungen und zu harten Kämpfen heraus. Diesen Kampf mit der Natur führt der Mensch durch die Waffen der Vernunft. (Siehe unter §. 12.)

Anmerkung 3. Bedeutungsvooll für das Willensvermögen ist auch die bildende Macht der Natur über den Menschen in sittlicher Beziehung, indem die Natur den Menschen anleitet, gewisse Weisheitsregeln anzuwenden. Dies geschieht durch die natürlichen Belohnungen und Strafen, d. h. durch die natürlichen Folgen der menschlichen Handlungsweise, die von selbst eintreten. Derjenige, welcher an sich die Folgen der Unmäßigkeit oder der Ausschweifung erfuhr, wurde von der Natur selbst empfindlich ermahnt, ähnliche Excesse zu vermeiden; wer durch Müßiggang oder Verschwendung sich um die nothwendigen Existenzmittel brachte, wurde von der Natur kategorisch angewiesen, entweder entbehren zu lernen und seine Bedürfnisse auf das geringste Maß einzuschränken, oder zu arbeiten und sich anzustrengen; das Eine ist ebenso wohlthätig wie das Andere.

Diese Erziehung durch Belohnungen und Strafen erweist sich als so trefflich und wirksam, daß Rousseau und Spencer hierin das Vorbild aller sittlichen Erziehung erblicken.

Anmerkung 4. In allen den angedeuteten Richtungen zeigt sich ein entschiedener Erziehungseinfluß von Seiten der Natur, welcher hauptsächlich in der beständigen Erweiterung der Erfahrung von den Gegenständen und Erscheinungen in der Natur, ihrer Beschaffenheit und Mannigfaltigkeit, ihrem natürlichen und logischen Zusammenhang, und ihrem ethischen Werte besteht.

Die Erziehung durch die Natur hat evidente und wichtige Vorzüge vor der planmäßigen Erziehung durch den Erzieher. Erstens ist sie continuierlich, consequent, gerecht, kennt keine Ausnahme, verträgt keinen Widerstand, ist frei von jeder Protection und läßt sich nicht zu Excessen und Übergriffen hinreißen. Zweitens überbürdet sie nicht hastend ihre Zöglinge durch ihre Eindrücke und erleichtert ihnen andererseits nicht allzusehr die Aneignung von Kenntnissen, sie erweckt vielmehr allenthalben deren Selbstthätigkeit im höchsten Maße, was von der größten Bedeutung ist. Die mühselig und selbständig erworbenen Erfahrungen haften fest in der menschlichen Seele, während die durch die systematische Erziehung dargebotenen Lehren leicht vergessen und vernachlässigt werden.

Dagegen läßt sich nicht läugnen, daß die Erziehung durch die Natur allzu einförmig und langwierig ist, daß sie allzu langsam vorwärts schreitet, und den Zögling bald ermüdet, wenn nicht auf künstliche Weise für die Erweiterung der natürlichen Umgebung gesorgt ist. Dieselbe genügt also nicht, um den Menschen zu den höheren und höchsten Stufen der Bildung zu führen, ja sie kann sogar schaden, soweit sie ihn durch solche Eindrücke, deren bildende Macht längst erschöpft ist, unaufhörlich an sich zieht, und also von der weiteren Verarbeitung derselben durch die Vernunft ablenkt.

Ausschließlich der Schule der Natur überlassen, gelangt der Mensch zu keiner höheren Entwicklung, wie sich dies bei Nomaden und Zigeunerkindern, jowie auch bei Völkern, die aus dieser oder jener Ursache im Naturzustande verharrten, wahrnehmen läßt.

§. 9.

Natur und Kultur.

Natürlich nennen wir dasjenige, was den gegebenen Verhältnissen derart angemessen ist, daß es mit einer gewissen Nothwendigkeit sich aus diesen Verhältnissen ergibt.

Die Wirkungen sind ihren Ursachen angemessen und sind eine nothwendige Folge derselben. Die Natur in concreto ist der Inbegriff aller Gegenstände sammt allen Eigenschaften und Formen derselben, die Natur in abstracto ist das Reich der Causalität und der Gesetzmäßigkeit. Ist dies jedoch nicht überhaupt schon auch alles, was im gegebenen Momente auf der Welt ist?

Die Antwort lautet: Allerdings; keineswegs jedoch alles, was auf der Welt sein soll.

Was jedoch auf der Welt sein soll, muß gewissen Zwecken, Zielen angemessen sein, welche selbst wiederum vielleicht anderen höheren Zwecken dienen, bis wir schließlich — da ein derartiger Vorgang bis ins Unendliche gehend nicht gedacht werden kann — zu den letzten, höchsten Zwecken oder Endzielen gelangen.

Diese Zwecke und Endziele setzen eine bestimmte bewußte Thätigkeit voraus und diese wiederum einen bewußten Willen und zwar deshalb, weil die Thätigkeit sich dessen bewußt sein muß, worauf sie gerichtet ist, denn sonst wäre sie eben nicht zweckmäßig und würde ihr Ziel verfehlen.

Wenn die Natur als das Reich des Seienden die theoretische Welt in sich begreift, so bedeutet der Inbegriff dessen, was erst werden oder sich verwirklichen soll, die praktische Welt, und da sich diese Welt nur durch Ausbildung oder Cultivierung des Willens verwirklichen läßt, so können wir sie auch Kunst, praktische Bildung oder Kultur*) nennen.

Alles, was daher nicht natürlich ist, ist künstlich, gemacht, culturell.

*) In dem Wortschatze der deutschen Sprache finden wir kein Wort, das sich mit dem Worte Kultur decken würde, und auch dieses Fremdwort deckt sich nach vulgärer Diction mit dem obigen Begriffe nicht vollständig, da es unrichtig im Sinne der theoretischen Bildung überhaupt gebraucht wird, woraus sich vielfach Schwierigkeiten ergeben.

Das Culturelle unterscheidet sich vom Natürlichen dadurch, daß dieses nur Ursachen, jenes aber auch Ziele und Endzwecke kennt.

Das Reich der Cultur enthält daher nur die Wirksamkeit bewußter Wesen, welche ihrem Willen und Handeln gewissen Endziele vorstecken können. (S. S. 11.) Zu diesen Wesen gehört hier auf Erden nur der Mensch, und zwar nur der gesellschaftliche Mensch, so daß die Cultur auch Civilisation genannt wird.

Cultur in concreto ist also der Inbegriff alles dessen, was aus der planmäßigen Thätigkeit des gesellschaftlichen Menschen (der Gesellschaft) hervorgeht, wie z. B. Ansiedelungen von Menschen, gebahnte Wege und Communicationsmittel überhaupt, Güter, d. h. durch Arbeit zum menschlichen Gebrauche verarbeitete Naturproducte, Arbeitswerkzeuge, Schutz- und Angriffswaffen, die Mittel zur Ernährung und zur Unterhaltung, zur Bildung und zum Verkehre u. a.

Cultur in abstracto ist der Inbegriff aller geistigen Errungenschaften, durch welche die gesellschaftliche Bildung sich kundgibt und vermittelt wird, also: Sprache, Arbeit, Recht, Nationalität, Regierung, Verwaltung, u. s. w. (1)

Anmerkung 1. Die weitere Erörterung des Verhältnisses zwischen Cultur und Natur gehört nicht in die Pädagogik, sondern in die Philosophie. Soviel ist gewiß, daß mit der Erstarbung der socialen Wechselbeziehungen oder der Civilisation, auch zugleich ein Bedürfnis nach Erziehung und zwar nach einer Erziehung, die um vieles weiter reicht als die der Thiere, geltend machte.

Rousseau lehrte zwar die Rückkehr zur Natur auch in der Erziehung; bei dem gegenwärtigen Stande der Dinge ist jedoch eine solche Rückkehr gar nicht denkbar.

Alle Erziehung ist eine gesellschaftliche, sociale, und alle Forschung in Fragen der Erziehung, wo und wann immer sie auftrat oder auftritt, hat nur diesen Zustand vor Augen.

Die Erziehung erscheint uns, von diesem Standpunkte aus, als die Ergänzung des Bögling's durch die Gesellschaft.

§. 10.

Die Überwindung der Natur durch die Cultur.

Soweit die Natur reicht, sehen wir vor uns ein Reich der Nothwendigkeit; denn, alles was hier geschieht, ergibt sich mit voller Nothwendigkeit aus vorbestimmenden Ursachen. Die Verantwortlichkeit hiefür trägt nur der Urheber der Natur: Gott.

Das Thier z. B. handelt so, wie es seine inneren Triebe, die Instincte, und die äußeren Reize mit sich bringen. Einen Zweck ihres Handelns können sie sich nicht vorstellen, geschweige denn darüber reflectieren.

Die Natur hatte für den Menschen als das eigene Werk des Schöpfers etwas Erhabenes, und sie galt und gilt als Muster der Vollkommenheit.

Im Einklange mit der Natur zu sein, nach der Natur sich zu richten, sei es im Leben überhaupt oder in irgend einer Kunst, ist seit jeher als Kennzeichen der Richtigkeit, als lobenswert und vollkommen angesehen worden. In der Vorschrift „naturam sequi“ stimmen die verschiedenen philosophischen Schulen von den Stoikern und Epicuräern bis auf Rousseau und die neueren Materialisten überein; jedem Künstler wird eingeschärft, naturgetreu zu sein; und daß auch Comenius die Naturgemäßheit seiner Pädagogik zugrunde legte, ist zur Genüge bekannt.

Ganz consequent war unter allen Verehrern der Natur nur Rousseau. Ihm ist die Natur die eigentliche und einzige Richtschnur des Menschen, und gerade deshalb wendet er sich gegen alle Cultur und erklärt ihr den Krieg.*)

Wer auf christlichem Boden steht, kann sich allerdings nicht mit gleichem Vertrauen auf die Natur verlassen. Die Erbsünde, mit welcher der Mensch auf die Welt kommt, die Zähmung des Fleisches und die Selbstverläugnung, wie sie das Christenthum heischt, ist ein Kampf gegen die Natur.

Wenn diese Richtung eine contranaturalistische ist, so enthält die christliche Ethik ihn ihrem Princip der Nächstenliebe ein supranaturalistisches Element, und erhebt uns ebenso wie die wahre philosophische Ethik über die Natur.

Auf einem dritten Wege gelangt das moderne sociale Bewußtsein zu einem gleichen Ziele.

Auch dieses geht über die Natur hinaus durch seine Cultur und zwar in der Richtung zur Vollkommenheit.

*) „Alles ist gut, wie es aus den Händen des Urhebers aller Dinge hervorgeht, alles entartet unter den Händen des Menschen, so fängt Rousseaus „Emil“ an.

Durch das Feuer zubereitete Nahrungsmittel und mit allem Comfort ausgestattete Wohnungen, Alkohol und Tabak, Eisenbahnen und Telegraphen, Universitäten und Schulen, Bazare und Dome sind nicht Werke der Natur, sondern Werke der Cultur, an der die Gesellschaft unermüdblich und unaufhörlich arbeitet.

Die Cultur erhebt sich über die Natur dadurch, daß sie dieselbe durch Arbeit überwindet, um so viel als möglich ihre subjectiven und unersättlichen, ja durch die Sättigung selbst sich steigenden Bedürfnisse befriedigen zu können.

Ihr Erfolg ist vom Standpunkte der Vollkommenheit (siehe §. 35) ein ausgezeichneteter.

Alles bewundert diesen Erfolg und unser Zeitalter ist mit Recht stolz auf denselben. Darum können wir auch nicht Rousseau folgen und alle Civilisation von uns werfen, um zu dem Naturzustande zurückzukehren. Wir können dies schon darum nicht thun, weil die Ethik selbst durch die Idee der Vollkommenheit uns auf die Gesellschaft anweist.

Doch können wir auch nicht blindlings den Anhängern der modernen Cultur folgen. Wenn die Vollkommenheit den ganzen Inhalt der Sittlichkeit ausmachen würde, dann könnten wir es thun; die Vollkommenheit ist jedoch nur eine der fünf praktischen Ideen, welche den Inhalt der Sittlichkeit bilden. (Siehe §. 35.)

Dadurch, daß die Cultur über die Natur hinausgeht, indem sie Ziele und Endzwecke ihren Bestrebungen vorsetzt, begibt sie sich zugleich der Sicherheit, die jedes Individuum besitzt, so lange es auf den Wegen der Natur schreitet. Und in der That enthält unsere so hoch entwickelte Cultur Elemente, welche gegen die Ideen des Wohlwollens und der Gerechtigkeit, d. h. gegen die Sittlichkeit verstoßen. (Siehe Anm. 1, §. 33.)

Um einer derartigen Verirrung vorzubeugen, ist es nothwendig, daß die Culturentwicklung der ethischen Entwicklung unterworfen bleibt, d. h. daß sie von den ewigen und unumstößlichen Postulaten der Sittlichkeit, die in den oben-erwähnten praktischen Ideen enthalten sind, geführt werde.

§. 11.

Die Stellung des Menschen in der Natur; seine Freiheit.

Vom Thiere unterscheidet sich der Mensch dadurch, daß er bis zu einem gewissen Grade ein freies Geschöpf ist.

Das Thier ist bei allem seinen Beginnen von der Natur, d. h. von den ererbten inneren Anlagen, den Instincten und den äußeren Reizen, geleitet. Auf den inneren Antrieb folgt die angemessene äußere Bewegung, als Ausdruck des Wollens, unmittelbar und nothwendig. *) Eine Unterscheidung der Vorstellung und der Ausführung kommt bei demselben nicht vor.

Auders ist es beim Menschen. Im Wollen liegen zwei Momente 1. ein ideelles, d. h. die Vorstellung, als Inhalt, Gegenstand, wohl auch Ziel des Wollens und 2. ein reales, d. h. die Thatsache, daß wir wollen.

Beim Menschen können beide Momente nicht nur in sachlicher, sondern auch in zeitlicher Hinsicht von einander getrennt sein. Die Zeit, die zwischen beiden liegt, kann durch Erwägung (Überlegung, Nachdenken) ausgefüllt werden. Der Mensch kann sich die Ziele seines Wollens vorstellen, vorsehen, und gerade deshalb nennen wir seinen Willen einen freien (1); denn der Voratz, von der Erwägung begleitet, hat zur wichtigen Folge, daß nicht jeder beliebige Antrieb zum Wollen, zum wirklichen Wollen führen muß.

Es kann nämlich dreierlei eintreten:

1. Die Bewegung der Vorstellungen gegen das Bewußtsein zu, beziehungsweise der Nervenstrom im Gehirn bleibt stille stehen, ohne daß es zu einem Wollen kommt. Das Stadium der Überlegung dient hier dazu, die Ichvorstellung frei zu machen, welche dann, zum Bewußtsein gelangt, die zum Wollen anregende Vorstellungsmasse zertheilt.

2. Die Bewegung der Vorstellungen schlägt eine andere Bahn ein, als die durch den ursprünglichen Antrieb vorgezeichnete, oder

*) Und zwar ganz mechanisch in der Form von Reflexbewegungen. Auch beim Menschen begegnen wir solchen Reflexbewegungen, so, z. B. wenn wir eine Fliege, die uns fixelt, unbewußt verjagen.

mit anderen Worten: Der Nervenstrom höhlt sich ein anderes Flussbett aus.

Diese neue Bahn kann entweder auf denselben Punkt auslaufen, oder auch anderswo enden. Im ersten Fall wurden nur die zu demselben Zwecke führenden Mittel andere, im zweiten änderte sich der Zweck, der Wille selbst. Je nachdem die sich entwickelnde Selbstvorstellung bald diese, bald jene Vorstellungen hervorhebt, können die Versuche, eine gewisse Vorstellungsreihe (Nervenstrom) in der Form der Überlegung bis zu einem gewissen Ziele zu führen, sich einigemale wiederholen, die Erwägung kann durch längere Zeit andauern.

3. Der Strom der Vorstellungen kann schließlich in seiner ursprünglichen Richtung zum Ziele gelangen. Das Selbstbewusstsein hat dann den Inhalt des Wollens gebilligt.

Das Wollen, welches aus dem vollen Selbstbewusstsein des Menschen hervorgeht, nachdem es einer mehr oder minder umfassenden und gründlichen Überlegung unterzogen wurde, ist ein freies, da sich hier beide Momente desselben, das ideale und reale, vollständig decken, und daher auch eine volle Imputation oder Zurechnung eintritt. Dies gilt insbesondere auch dann, wenn das Wollen aus dem Kern des Ichs, aus dem Charakter entspringt.

Ein Wollen, das nicht aus dem vollen Selbstbewusstsein, sondern aus einem einzelnen, mehr oder minder abgeschlossenen und mit dem Kerne des Ichs organisch nicht zusammenhängenden Begehren hervorgeht, ist ein unfreies, ein blindes.

Die Freiheit des Willens beim Menschen ist daher das Vermögen, Ziele oder Zwecke vorzustellen. (2) Das unfreie Wollen ist ein Wollen ohne Überlegung.

Anmerkung 1. Indem der Mensch seinem Handeln gewisse Ziele vorsteckt, kann derselbe von der natürlichen Erziehung abweichen, soweit die Zwecke, die er verfolgt, mit der natürlichen Ordnung der Dinge sich nicht vertragen.

Die Cultur verweist den Menschen oft auf andere Wege als die Natur. Die natürliche Erziehung z. B. ist auf eine harmonische Ausbildung aller menschlichen Anlagen gerichtet, der geistigen sowohl wie der körperlichen, und unter den letzteren wiederum nicht nur der Vernunft und des Erkenntnisvermögens überhaupt, sondern auch des Gemüths und namentlich des Willens; die Cultur überschätzt die Intelligenz gegenüber dem Charakter.

Ein Mensch, voll Verstand und Gelehrtheit, dabei aber allen Gefühles bar und einer wahren Willensenergie unfähig, ist kein Kind der Natur, sondern ein Zögling der Cultur. Die Natur leitet uns zu energischem Wollen und Handeln, zu offenen Äußerungen unseres Selbstbewußtseins, wodurch dieses Selbstbewußtsein nur gestärkt wird und sich frei entwickelt; die Cultur führt uns zur Verschlossenheit, zur Unentschiedenheit des Willens, indem sie unsere Äußerungen und Thaten durch die Forderung, erst zu berechnen und dann zu handeln, aufhält.

So wurde das Culturleben voll von Berechnung und List und der Kampf ums Dasein wird dabei mit allen Mitteln, selbst mit unethischen geführt. Von diesem Gesichtspunkte ausgehend, lehrte Rousseau die Rückkehr zur Natur und den Kampf gegen die Cultur (Siehe auch unter §. 33, Anm. 1.)

Anmerkung 2. Die Freiheit des Willens, von welcher wir hier sprechen, ist die s. g. persönliche oder psychologische und keineswegs identisch mit der s. g. absoluten oder transcendentalen Freiheit. Diese ist das Vermögen, in der Reihe von Ursachen und Folgen das erste Glied zu setzen, daher der reine Indeterminismus, während die persönliche Freiheit allerdings eine Art von Determinismus ist; Drobisch nennt sie den inneren Determinismus, bei welchem keineswegs äußere Verhältnisse, subjective Stimmungen u. ä., sondern das Selbstbewußtsein den Willen bestimmen. Daß hier trotz allem Determinismus eine wahre und wirkliche persönliche Freiheit besteht, geht aus folgendem Satze hervor: Ich (als das vorstellende Wesen) bestimme mich selbst (als das vollziehende Wesen). Dagegen ist eine absolute Freiheit ein reines Un Ding. Denn der aus dem Causalitätsnexus sich emancipierende Wille würde sich zugleich aller Gesetzmäßigkeit, aller Berechnung, aller Erziehung entziehen. Sein Reich wäre nur ein Chaos.

§. 12.

Die Folgen der menschlichen Freiheit. Die Gesellschaft.

Durch die Freiheit ist es dem Menschen ermöglicht, das Reich der Cultur zu gründen, indem er vermöge seiner Freiheit der Natur nicht absolut und ausschließlich untergeordnet ist.

Hierbei wich er von der Natur ab oder fiel sogar von ihr ab, was zur nächsten Folge eine angeborene Hilflosigkeit und Unselbständigkeit des Menschen hatte, die wir am deutlichsten bei Neugeborenen und Isolierten bemerken können.⁽¹⁾

Hieraus folgt weiter das Bedürfnis einer Erziehung im engeren Sinne. (Vergleiche §. 4.) Das Kind wäre verlassen und verloren, wenn die Erziehung sich seiner nicht annehmen würde.

Schließlich folgt hieraus die Nothwendigkeit einer innigeren Vereinigung. Der Kampf mit der Natur kann nur durch die Gesell-

schaft geführt werden und die Gesellschaft beginnt erst in diesem Kampfe sich zu organisieren.

Durch die Organisation der Gesellschaft ist ein neuer Erziehungs-factor gegeben, der bis zu einem gewissen Maße an die Stelle der Natur tritt. Der Mensch accommodiert sich der Gesellschaft, die der Natur mehr oder minder entfremdet ist. Die gesellschaftliche Erziehung gleicht der natürlichen darin, daß sie unbewußt und planlos ist.

Die Association wird erleichtert und gesteigert durch die Entwicklung der Sprache, vermöge welcher die Entwicklung des Menschen andere Bahnen einschlägt, als die der übrigen lebenden Wesen. (Siehe §. 30.)

Anmerkung 1. Kein Thier, wenn es zur Welt kommt, ist so hilflos und bleibt so lange hilflos wie der Mensch. Wenn der Mensch in ebenso enger Verbindung mit der Natur leben würde, wie die übrigen lebenden Wesen, so würde er unzweifelhaft sich eben so sehr wie diese der Natur accommodieren und schon von seiner Geburt an eine gewisse Selbständigkeit besitzen.

An die Stelle des thierischen Instincts tritt bei dem Menschen die Vernunft, die Intelligenz, die allerdings nicht so verläßlich ist, wie jener. Angeborene Specialanlagen, welche sich durch die Accommodation an die besonderen natürlichen Lebensbedingungen ausbilden würden, gelangen nicht zur Entfaltung und der Mensch bleibt gewissermaßen ein universelles Geschöpf, welches mit einer allgemeinen, durch Erziehung und Übung zur Entwicklung gelangenden Fähigkeit zu den verschiedensten Functionen begabt ist, welches jedoch keinerlei besondere concrete organische Anlagen zu besonderen Functionen, wie z. B. zum Graben, Wühlen, Klettern, Springen, Schwimmen, Spinnen u. ä. besitzt. Diese Allseitigkeit des menschlichen Organismus gibt sich am deutlichsten in der bewunderungswürdiger Construction der Hand kund, welche fast alle speciellen Functionen der Thiere zu versehen im Stande ist, nur daß sie dieselben erst erlernen und sich darin üben muß. Diese Handfertigkeit wird dadurch erhöht, daß der Mensch seine Hand mit künstlichen Werkzeugen und Apparaten bewaffnet, welche zu besonderen Zwecken sinnreich verfertigt sind und die natürlichen Werkzeuge der Thiere z. B. die härtestenartigen Extremitäten der Spinnen oder die Saugwerkzeuge der Bienen bei weitem übertreffen.

Man kann behaupten, daß die beständige Aenderung des Berufs innerhalb desselben Stammes (der Gegensatz zum Kastenwesen) beim Culturmenschen die phylogenetische Entwicklung besonders specialisierter Organe und Anlagen gar nicht zuläßt.

§. 13.

Die Erziehung durch die Gesellschaft.

Die Gesellschaft erzieht ihre Individuen dadurch, daß sie sie ihrer Cultur assimiliert.

Die Kultur ist die jeweilige Gestaltung der gesellschaftlichen Bildung nach den gemeinsamen Anschauungen und Sitten, den Formen des politischen, religiösen und wirtschaftlichen Lebens, der Art der Arbeit und Unterhaltung (Vgl. S. 9.)

Dieser Zustand ist nicht das Werk einzelner Persönlichkeiten, noch auch einer einzigen Generation; derselbe ist vielmehr das gemeinschaftliche und stetig anwachsende Werk aller der einzelnen aufeinander folgenden Generationen.⁽¹⁾

Die Kultur repräsentiert den Durchschnitt der jeweiligen gesellschaftlichen Bildung.

Damit die Kultur von Generation zu Generation wirken könne, muß sie sich durch bestimmte, feste Formen objectivieren.

Solche Formen sind politische Institutionen, insbesondere Gesetze, der religiöse Cultus, die Werkzeuge und Hilfsmittel der Arbeit, Communicationsmittel, Rechtsinstitute, Kunsterzeugnisse, insbesondere aber die Ausbildung der Sprache, besonders durch Schrift und Druck und deren Erzeugnisse, die Literatur.⁽²⁾ Auf diesen Formen beruht das Gepräge des jeweiligen Kulturzustandes.

Durch die culturellen Elemente wird jedes Mitglied der Gesellschaft erzogen, indem es sich ihnen unbewußt und unwillkürlich anzupassen sucht. In diesen Formen, die es bei seinem Eintritt in die Gesellschaft vorfindet, und die es sein ganzes Leben hindurch begleiten, bewegt sich dessen ganze persönliche Entwicklung wie auf ausgefahrenen Geleisen, so daß es wo nicht unmöglich, so doch wenigstens sehr schwer ist, gegen den Strom der zeitgemäßen Kultur sich zu entwickeln. Nicht einmal die planmäßige Erziehung vermag etwas gegen denselben.

Die Gesellschaft erzieht ihre Mitglieder durch Anpassung auf doppeltem Wege u. zw. 1. durch die sociale Organisation (§. 14) 2. durch den socialen Verkehr (§. 15).

Anmerkung 1. Ebenso wie die Anlagen eine Erbschaft nach den Vorfahren von Seiten der Natur sind, ebenso sind die Culturerrungenschaften eine Erbschaft nach den Vorfahren von Seiten der Gesellschaft. Die Bildung, welche uns persönlich, individuell scheint, ist eigentlich eine sociale Bildung. Wir glauben mit unseren eigenen Augen zu schauen und mit unserem eigenen Verstande zu urtheilen, während wir doch nur mit den Augen der Gesellschaft schauen und mit deren Verstand urtheilen. Anders ließe sich die hinreichende Gewalt der öffentlichen Meinung und des öffentlichen Beispiels, eben so

wenig wie die Seltenheit eines selbständigen Urtheils und eines ausdrucksvollen, aus einem urwüchsigem Charakter entspringenden Handelns erklären.*)

Anmerkung 2. Der Geist der socialen Bildung, soweit er im Geiste der einzelnen Mitglieder der Gesellschaft lebt, bildet das Volksthum, die Nationalität. Dieselbe beruht hauptsächlich, wenn auch nicht ausschließlich, auf der gemeinsamen Sprache, welche als geheiligtes Wahrzeichen der Nationalität angesehen und vertheidigt wird.

§. 14.

Wie die Gesellschaft durch ihre Organisation erzieht.

Jedes Mitglied der Gesellschaft accommodiert sich unwillkürlich den socialen Institutionen, denn 1. wirken dieselben schon durch ihre äußere Form⁽¹⁾ auf seine Ansichten und Urtheile bestimmend ein;

2. gewähren sie ihm vielfache Vortheile⁽²⁾ und mannigfaltige Wohlthaten, die der Einzelne gern entgegennimmt und durch die er oft auf besondere Wege geführt wird;

3. geben sie ihm ein öffentliches Beispiel, und wirken so auf dessen Nachahmungstrieb und Willen ein;

4. erhalten sie die gesellschaftliche Ordnung, der sich jeder unterordnen muß;⁽³⁾

5. unterstützen sie gewisse Richtungen und Bestrebungen durch ihre Protection, während sie anderen Hindernisse entgegen setzen, wie insbesondere aus dem Gebaren der Staatsgewalt erhellt.⁽⁴⁾

Anmerkung 1. Die Physiognomie der Gesellschaft ist eine Schule des Anschauungsunterrichts und der Vernünftigkeit. Die Erzeugnisse der menschlichen Hand, sowie die Institutionen, die der menschliche Geist geschaffen, sind uns bei weitem näher und zugänglicher, als die Werke der unpersonlichen Natur. Aus allen Gebilden der Gesellschaft leuchtet Vernünftigkeit, welche auf jeden übergeht, der sie begreift.

*) Die letzte Ursache hievon ist allerdings die Bequemlichkeit. Jeder bewegt sich lieber auf ausgefahrenen Geleisen, als daß er sich neue Wege bahnen würde, und jeder schließt sich lieber den allgemeinen, von ganzen Massen vertretenen Ansichten an, als daß er eine neue Wahrheit suchen und verkünden würde. Zur Majorität zu gehören ist äußerst bequem und bisweilen auch einträglich, das Brot der Minorität zu essen ist bitter; und gar mit seinen Ansichten allein zu stehen, von allen Seiten geschulmeisteret, verkehrt, gemäßiget, wo nicht verfolgt zu werden; dies vermögen nur die größten unter den Menschen. Und doch mußten alle die modernen Ideen, die jetzt von allen anerkannt sind und einst von allen verkehrt wurden, denselben Weg durchmachen.

Anmerkung 2. Die gesellschaftlichen Vortheile, die sich jedem darbieten, und die ihn zugleich in den Kreis der culturellen Wechelseitigkeit locken, sind bedeutende.

Ein Schutz gegen die Natur und die Menschen, Mittel zur Befriedigung der unterschiedlichsten Bedürfnisse und mancherlei Erfolge seiner persönlichen Bestrebungen bieten sich dem Menschen in der von unseren Vorfahren vollbrachten Arbeit dar. Sümpfe sind trocken gelegt, Wälder ausgerodet, Straßen gebahnt, Städte mit allem ihren Comfort erbaut. Selbst der Bettler, die verlassene Waise, kurz jedermann erfreut sich dieser gesellschaftlichen Vortheile, welche zugleich einen gewissen erziehenden Einfluß auf ihn ausüben.

Anmerkung 3. Vom Standpunkte der Erziehung ist die öffentliche Ordnung und das öffentliche Beispiel insbesondere wichtig. Die Leute stoßen nicht in einander, sondern weichen Einer dem Andern aus. Der Verbrecher, der es wagte, an einen friedlichen Bürger Hand anzulegen, wird von den Organen der Gesellschaft verhaftet. Sonntags ruht die Arbeit, die Leute versammeln sich in Kirchen. Überall sieht man die Herrschaft weiser Gesetze. Und diese Ordnung sollte nicht auf das Individuum einwirken!?

Anmerkung 4. Die Staatsgewalt durchbringt mit ihrem Einflusse alle Bewegungen des gesellschaftlichen Lebens, indem sie dieselben entweder fördert oder hindert. Ursprünglich dazu berufen, die Rechtsordnung aufrecht zu erhalten, mischt sie sich schließlich in alle bürgerlichen Angelegenheiten und wirkt also insbesondere auf jene gesellschaftlichen Kämpfe, von deren Ausgang der schließliche Sieg der culturellen Ideen abhängt.

§. 15.

Wie die Gesellschaft durch ihren Verkehr erzieht.

Der gesellschaftliche Geist, der die öffentlichen Institutionen durchdringt, geht auf den Einzelnen durch den Verkehr über.

Das vollkommenste Verkehrsmittel ist die Sprache, die in der Gesellschaft entsteht, sich entwickelt und abschleift. (S. unten §. 30.)

Sprechen lernen wir nicht in der Schule, sondern durch den Verkehr in der Gesellschaft und zwar im zartesten Alter und relativ ohne Schwierigkeit.

Zugleich mit der Sprache nehmen wir in uns einen ganzen Schatz von gesellschaftlichen Ideen auf, welche im Verlaufe der phylogenetischen Entwicklung in der Sprache zum Ausdruck gelangten. Dieser Schatz ist die culturelle Erbschaft, die jeder von seinen Geistesvorfahren übernimmt. (1) Der Sprache beraubt bleibt der Mensch vereinsamt und entwicklungsunfähig, wie uns die Beispiele taubstummer, oder verwilderter, außerhalb der Gesellschaft aufgewachsener Menschen beweisen.

Durch den Verkehr werden die schwachen und unvollkommenen Vorstellungen der geistig minder reifen Individuen von den stärkeren und vollkommeneren Vorstellungen der Gereifteren appercipiert.

Der Übergang dieser Vorstellungen von Person zu Person geschieht eben mittelst der Sprache.

Je mehr sich also die Vorstellungen verschiedener Personen affimilieren, um so mehr associieren sich die Personen selbst zu engeren und weiteren gesellschaftlichen Verbänden, Vereinen, Gemeinden, Staaten (S. unten Anm. 2 und 3.)

Anmerkung 1. Jedes Wort hat seine Geschichte und ist das Ergebnis einer langjährigen Culturarbeit, welche darauf gerichtet war, das Wort als äußere Sprachform mit einem bestimmten Gedankeninhalte zu erfüllen. Dies geschieht durch die praktische Anwendung der Wörter.

Ein unbekannter Ausdruck gewinnt Bedeutung und Sinn durch Verbindung mit anderen bekannten Ausdrücken, zu denen er entweder als Subject oder als Attribut oder Prädicat hinzutritt.

Wenn im Satze unter durchweg bekannten Wörtern ein einziges unbekanntes vorkommt, so können wir dessen Bedeutung, ebenso wie den Wert einer einzigen Unbekannten in einer Gleichung wenigstens annäherungsweise, wie man zu sagen pflegt: aus dem Contexte, bestimmen.

Ohne alle absichtliche Erziehung wird der Mensch also durch die Sprache gebildet, weil der bei der Bildung und Vervollkommnung der Wörter angewendet und in denselben gleichsam latente Verstand, durch das Sprechen frei wird. Die Sprache denkt für den Menschen.

Gerade deshalb, weil die Vorstellungsmassen und daher auch das Gefühl und das Interesse auf das Innigste mit der Sprache als ihrem Ausdrucksmittel zusammenhängen, gewinnt die Gemeinsamkeit der Muttersprache eine so große Bedeutung für die Association der sie Sprechenden, daß alle übrige Affimilation dagegen in den Hintergrund tritt. Es ist dies eben die Rationalität, auf der gegenwärtigen Culturstufe das mächtigste Motiv der Association.

Anmerkung 2. Der engste und mächtigste gesellschaftliche Verband ist die Familie. Wenn in der bürgerlichen Gesellschaft alles zusammenstürzen würde, die Familie wird dennoch fest und einig dastehen, denn die Interessen, welche sie zusammenhalten, habe eine natürliche Grundlage. (S. unten S. 49.)

Motive zu weiteren Associationen sind die gemeinsame Heimat als: Landsmannschaft, die gemeinsame Abkunft: als Blutsverwandtschaft, die gemeinsame Muttersprache: als Stammesgenossenschaft oder Nationalität. Die Gleichheit der politischen Überzeugung bildet die politischen Parteien, die Gleichheit der gesellschaftlichen Stellung die socialen Classen, die Gleichheit des Berufes die einzelnen Stände, die Gleichheit der Bildung die verschiedenen Kreise der Intelligenz, die Gleichheit der religiösen Bekenntnisse die einzelnen Kirchen.

In einer jeden solchen Genossenschaft assimilieren sich die Mitglieder gegenseitig mehr oder minder und die verschiedenen Genossenschaften kreuzen sich wieder selbst unter einander, wie z. B. die Nationalitäten mit den politischen Parteien, die socialen Classen mit den Kreisen der Intelligenz u. s. f.

Anmerkung 3. Dadurch, daß die Individuen in Verkehr mit der Gesellschaft treten, entstehen besondere und merkwürdige psychische Erscheinungen, welche die Psychologie der Gesellschaft zu erforschen hat.

Ganz anders erscheint der Mensch, wenn wir ihn als Einzel-Individuum, als wenn wir ihn als Mitglied der Gesellschaft betrachten.

In der Gesellschaft werden gewisse Wirkungen vermöge gesellschaftlicher Einrichtungen, wie z. B. Sprache, persönlicher Umgang, Post, Telegraph, Transportanstalten von einem Ende der Welt bis zum andern getragen. Dadurch gelangen Anregungen, die an verschiedenen Orten des gesellschaftlichen Territoriums entstanden sind, zu gewissen Centren, wo sie combinirt und accumulirt werden, wie z. B. in Hauptstädten überhaupt, in den Redactionen der Zeitungen, in den Amtsbureaux der Regierung, in Gast- und Kaffeehäusern, u. s. f.; ein Centrum hängt wieder mit dem anderen auf das Innigste zusammen, wodurch Centren höherer Ordnung gebildet werden, wie z. B. in Centralämtern, in Parlamenten, Vereinen, in den Köpfen von Individuen, die an der Spitze der Gesellschaft oder des Fortschritts stehen. In eben dem Maße, in welchem in centripetaler Richtung von außen kommende Anregungen in einem gesellschaftlichen Centrum zusammenlaufen, gehen auch von demselben Centrum motorische Gegehnheiten centrifugaler Richtung aus. Schließlich ist jedes Individuum ein gewisses sociales Centrum, da sich in demselben Reizen von äußeren Reizen in Form von Empfindungen vereinigen, und von demselben Reizen entsprechender Bewegungen auslaufen. Die Seele des Individuums ist daher das Centrum unterster Ordnung in diesem großen und complicierten Organismus der Gesellschaft. Die Seelen einzelner Persönlichkeiten, welche besonders günstige, so zu sagen erhöhte sociale Stellungen einnehmen, versehen neben ihrer individuellen Function als individuelles Centrum noch die Function höherer socialer Centren, bis sich endlich alle die socialen Richtungen in gewissen, am günstigsten und höchsten gestellten Persönlichkeiten kreuzen. Solche Persönlichkeiten sind die Führer politischer Parteien für die politische Thätigkeit, die Redacteurs periodischer Druckblätter für die gesammte öffentliche Meinung, sofern diese zur Tagespresse gehören, oder für einzelne Zweige derselben, sofern es Fachzeitschriften sind; die Vorsteher der Centralämter für die ihnen zugewiesenen Gebiete der öffentlichen Verwaltung u. s. f. Bei solchen Persönlichkeiten tritt das persönliche „Ich“ in den Hintergrund, und dies um so mehr, je intensiver sie sich den ihnen zufallenden socialen Aufgaben widmen.

Wir finden sonach in der Gesellschaft ein reiches Seelenleben vor, und zwar nicht als Inbegriff der unzähligen individuellen Seelenleben, sondern als ein besonderes Resultat des gesellschaftlichen Organismus. „Organisation der Gesellschaft,“ „gesellschaftliches Leben,“ „gesellschaftliches Bewußtsein“ sind allbekannte und beliebte, wenn auch nicht stets klar erfaßte Schlagwörter. Hier muß vor

allem hervorgehoben werden, daß die „Beseltheit“ ein unbestreitbares Attribut der Gesellschaft ist und daß an der Gesellschaft alle charakteristischen Merkmale, welche den Begriff der Beseltheit constituieren, wahrgenommen werden können, und zwar insbesondere: 1. Ein Centrum; dieses ist nicht bloß ein einfacher Punkt, sondern, wie eben gezeigt wurde, ein System von Centren niederer Ordnung, welche auf besondere Weise aneinander gereiht und mit einander combinirt sind; 2. Communicationswege als Mittel zur Zuleitung und Ableitung von Eindrücken; 3. die Projection äußerer Reize auf das sociale Centrum, d. h. die Öffentlichkeit, als sociale Empfindsamkeit, und 4. die Reaction auf Grund dieser Öffentlichkeit, welche in der Geschichte des äußeren, socialen Lebens zu Tage tritt.

§. 16.

Die Erziehung im engeren Sinne.

Die anerkannte Erziehungsbedürftigkeit des von der Natur sich losstrennenden Menschen führte zu mannigfachen Einwirkungen von Seiten der Erwachsenen auf Unmündige. (Vgl. §. 2.)

Dadurch entwickelte sich eine gewisse pädagogische Praxis bei allen Völkern. Dieselbe war nicht gleich von Anfang an eine bewußte, sondern vielmehr eine instinctive, welche auf die Assimilirung der Kinder an die Eltern, der Jüglinge an die Erzieher gerichtet war. (1)

Nichtschon für diese Erziehung war der jeweilige Kulturzustand. Die Kinder wurden im Geiste dieser Kultur schon deshalb erzogen, weil sie in der Gesellschaft wirken und ihr Unterkommen suchen sollten. (2)

Erst später begann man, über die Erziehung nachzudenken, zur pädagogischen Praxis gesellte sich die pädagogische Theorie, die sich mit dem Zwecke und den Mitteln der Erziehung beschäftigte.

Diese Theorie machte nur langsame Fortschritte und es währte lange, bevor man zur Erkenntnis gelangte, daß der Zweck der Erziehung ein selbständiger und allgemein menschlicher sein muß. Dadurch wurde die pädagogische Thätigkeit zu einer bewußten und zweckmäßigen.

Die Erziehung im engeren Sinne ist daher eine planmäßige Einwirkung des mündigen Menschen auf den unmündigen, um denselben innerhalb eines bestimm-

ten socialen Kreises jene Ausbildung zu geben, welche dessen allgemein menschliche Bestimmung erfordert. (3)

Anmerkung 1. Die Erziehung ist so alt, wie die Kultur, welche das Erziehungs-Bedürfnis hervorrief. Das Einwirken Erwachsener auf Unmündige bezog sich ursprünglich nur auf das Leibliche; alles Übrige wurde der Natur überlassen. „Es war dies mehr ein „Aufziehen“ als ein „Erziehen“, ähnlich dem Züchten der Hausthiere. Die Arbeit des Züchters tritt hierbei gegen die der Natur entschieden in den Hintergrund und mehrere Generationen müssen vergehen, bevor es ihm gelingt, Kinder, Pferde u. s. w. der gewünschten Art heranzuzüchten.

Ebenso verhält es sich in der Gärtnerei mit der Kultur von Blumen, Gemüse, Obstbäumen u. s. f. (Wie bekannt, bilden die Beobachtungen und Experimente auf diesem Gebiete die glänzendsten Beweise für die Richtigkeit der Darwin'schen Theorie).

Allmählich begann die aufziehende Thätigkeit dem Inneren des Jünglings ihr Augenmerk zuzuwenden. Nichtsahnur für diese Thätigkeit war es nunmehr, den Unmündigen dem Erwachsenen zu assimilieren, die geistige Bildung des Erziehers auf den Jüngling zu übertragen.

Diese Aufgabe fiel auf natürliche Weise den Eltern zu, welche die Kinder, insbesondere durch Beispiel und Umgang zu ihren Ebenbildern erzogen. Dies geschieht auch heute noch. In der Form der Erziehung übertragen die Eltern auf die Kinder ihre Erfahrungen und Fertigkeiten, ihre Ansichten und Grundsätze, ihre Hoffnungen und ihr Streben. Die Erziehung erscheint von diesem Standpunkt bloß als Tradition der Bildung, welche allerdings einen gewissen Fortschritt nicht ausschließt, da jedes Geschlecht zu dem, was es von seinen Vorfahren ererbt hat, noch das hinzufügt, was es durch eigenes Zutun entdeckte, vervollkommnete, oder vollbrachte. Eine solche Bereicherung des von den Vorfahren ererbten Schatzes durch neue Culturerrungenschaften ist umso leichter und natürlicher, je mehr durch die Erziehung die zur Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten erforderliche Zeit abgekürzt und hiezu die erforderliche Arbeit erleichtert wird. Den Jüngling auf jene Bildungsstufe zu stellen, auf welcher der Erzieher steht, wird hier als eigentlicher Zweck der Erziehung angesehen.

Bei reiflicherer Erwägung genügt jedoch diese Definition des Erziehungszweckes nicht. Denn auf diese Weise werden nicht nur Vorzüge und Tugenden, sondern auch Unvollkommenheiten und Fehler von Geschlecht auf Geschlecht übertragen. Überdies wird durch eine derartige unbewusste erzieherische Thätigkeit nicht gewährleistet, daß es dem Erzieher gelingt, seinen Jüngling in der kurzen Erziehungszeit zu jener Bildungsstufe emporzuheben, auf welcher er selbst steht. Diese natürliche, instinctive Erziehung konnte in der Urzeit der Menschheit genügen, als die Bildung sich noch auf den engsten Horizont und die groben Anfänge der einzelnen Wissenschaften beschränkte; gegenwärtig, wo die Organisation der Gesellschaft so weit fortgeschritten ist, daß die sociale Bildung ge-

meinsames Eigenthum Unzähliger ist, genügt jene ursprüngliche Art der natürlichen Erziehung nicht mehr.

Die wahre Erziehung muß daher eine zweck- und planmäßige, bewußte Thätigkeit sein. Zweck derselben kann es nicht sein, die besondere Persönlichkeit des Erziehers, oder selbst den allgemeinen Charakter der zeitgemäßen oder nationalen Bildung mit allen Gebrechen und Verfehrtheiten derselben auf den Zögling zu übertragen. Dieser soll nicht zum bloßen Facsimile seines Erziehers, auch nicht zum bloßen Abdruck seiner Zeit werden, obwohl er im Geiste dieser Zeit und für die Interessen seiner Nation erzogen werden soll. Richtschnur für die Erziehung darf nicht das sein, was von zeitlichen oder localen Anschauungen abhängt, sondern dasjenige, was in der Natur des Menschen selbst und in dessen socialer Stellung begründet ist. Worin diese Richtschnur besteht, kann die Erziehungskunde mit ihren Mitteln nicht bestimmen; den eigentlichen Zweck der Erziehung muß dieselbe vielmehr in einer besonderen Wissenschaft suchen, welche als Königin der Wissenschaften die Bestimmung des Menschen zu erforschen trachtet. Es ist dies die Wissenschaft der Philosophie, welche unter dem Namen Ethik die sogenannte praktische Philosophie bildet, und in dem sittlichen Charakter, wie später nachgewiesen werden wird, den Zweck der Erziehung feststellt. (S. S. 33.)

Anmerkung 2. Es kann nicht Aufgabe des Erziehers sein, den Zögling zur vollen Erreichung seiner menschlichen Bestimmung hinzuführen, da die Erreichung dieses Zieles die gesammte Lebensaufgabe des erwachsenen Menschen bildet; die Erziehung soll sich vielmehr damit begnügen, den Zögling für jenen Kampf, wie wir mit Recht das Menschenleben bezeichnen, mit allem Nothwendigen auszurüsten.

Anmerkung 3. Je complicirter die sociale Cultur wird, desto mehr weicht die Erziehung des Körpers der Erziehung des Geistes.

Das Extreme der gegenwärtigen Cultur äußert sich auch darin, daß die Erziehung fast ausschließlich eine Erziehung des Geistes, und noch dazu vorwiegend des Verstandes ist und dabei nahezu vollständig auf den Körper vergißt. Freilich sucht man in neuester Zeit dieses Mißverhältnis dadurch zu beseitigen, daß das Turnen als Lehrgegenstand in die Schulen eingeführt wird. Dies genügt jedoch nicht, da die ganze Erziehung sich auf den Principien der Gesundheitslehre und der allseitigen körperlichen Entwicklung aufbauen soll.

§. 17.

Tragweite und Grenzen der Erziehung.

Die Erziehung im engeren Sinne hat kein leeres Feld vor sich; denn sie tritt zur natürlichen und culturellen Erziehung als dritter Factor hinzu. Was für Erfolge wird sie bei dem Zöglinge erzielen können?

Gewiß nur geringe, oder gar keine, wenn sie gegen die beiden Erziehungsfactoren, gegen Natur und Cultur, arbeiten wollte. Denn jeder dieser beiden Factoren stützt sich auf die zähe und durch eine langjährige Entwicklung consolidirte Organisation der pädagogischen Begingungen und Einflüsse; jeder derselben umringt den Bögling beständig und von allen Seiten, während die Erziehung im engeren Sinne nur in Unterbrechungen, örtlich und zeitlich beschränkt wirkt; kurz, sie vermag nichts, wenn sie sich gegen Natur und Gesellschaft kehrt. (1)

Und doch lehrt die tägliche Erfahrung, daß die Erziehung viel vermag. Die Kinder entwickeln sich nicht nur nach der Natur, d. h. nach den Eltern, von denen sie abstammen und nach der Gegend, in welcher sie leben, nicht nur nach der Gesellschaft, d. h. nach den Culturelementen, welche sie auf ihn überträgt, und nach den Leuten, mit denen sie umgehen, sondern auch nach der Erziehung, die ihnen zutheil wird.

Dieser scheinbare Widerspruch verschwindet jedoch, sobald wir erwägen, daß der bewußt handelnde Erzieher sich jener unbewußt wirkenden Erziehungselemente, die wir mit den Worten Natur und Cultur bezeichnen, bis zu einem gewissen Maße bemächtigen und sie zu Erziehungsziwecken etwa so verarbeiten und verwerten kann, wie der Schiffer auf dem Meere mit Hilfe der Segel oder des Steuers und an der Hand des Compasses die Winde sich dienstbar macht.

Kurz: Die Erziehung im engeren Sinne ist ohnmächtig, wenn sie sich von Natur und Gesellschaft losreißt — und allmächtig, soweit sie sich dieser beiden Erziehungseinflüsse zu bemächtigen weiß und zur Erziehung im weiteren Sinne wird.

Anmerkung 1. Wie die Natur, so ist auch die Gesellschaft ein Inbegriff unzähliger Factoren, welche nicht einzeln, sondern nur durch ihre Gesamtheit, d. h. durch ihre Resultate auf den Bögling einwirken und dessen Entwicklung bestimmen. Sofern der Erzieher im Stande ist, einzelne Theilkräfte dieser Resultanten nach seinen Absichten zu regeln, indem er einige von ihnen beseitigt oder schwächt, andere wieder herbeizieht oder verstärkt, wird er auch der Erziehung Herr, denn es wird sich nach dessen Pläne sonach auch die Resultante ändern. Und dies vermag der Erzieher auch in der That hinsichtlich einzelner Gruppen und in einzelnen Fällen. Ausgenommen ist allerdings jene Gruppe erbter Dispositionen, auf denen die Anlage (s. S. 8) beruht, denn diese ist

durch die ganze Ahnenreihe bedingt. Die Anlage ist jedoch nur Bedingung und keineswegs Ursache gewisser Erfolge, welche nur durch äußere Anregungen herbeigeführt werden können. Letztere liegen jedoch in der Hand des Erziehers und daher können gewisse Erfolge auch bei geringer Anlage erzielt werden. Der Erfolg der Sittlichkeit, der vornehmste in der ganzen Entwicklung des Menschen, bedarf keiner besonderen Anlage.

Anmerkung 2 Die Lehre von der Allmacht der Erziehung wurde auf das Entschiedenste von dem französischen Philosophen Helvetius (1715 bis 1771) versucht, welcher jedoch in die Erziehung auch die Gesetzgebung einbezieht. Erziehung und Gesetzgebung sind ihm die einzigen Mittel, die Menschen besser zu machen. Die normale Organisation des Menschen sieht er als Product der Erziehung an.

Da uns nämlich alle Vorstellungen nach Locke (1632—1704) auf dem Wege der fünf Sinne zukommen, so sind alle normalfunctiven Menschen in der Lage, nicht nur die Gegenstände unserer Erkenntnis, sondern auch die Verhältnisse, in welchen dieselben unter einander stehen, zu begreifen und sich daher bis zu den erhabensten Wahrheiten emporzuschwingen. Geist, Urtheilskraft, Wissen, Will bestehen letztlich in der Fähigkeit, die Verhältnisse und Beziehungen, der Dinge untereinander zu durchblicken. Um jedoch das Verhältniß zweier Dinge zu ermitteln, muß man dieselben mit einander vergleichen, und um sie vergleichen zu können, müssen wir uns um dieselben interessiren und sie beobachten. An der Aufmerksamkeit ist alles gelegen. Alle wohlorganisirten Menschen sind eines gleichen Grades von Aufmerksamkeit fähig, alle lernen lesen und schreiben, alle begreifen die ersten Sätze aus dem Euklid. Daher können sie sich auch zu den höchsten Ideen aufschwingen, wenn sie nur ihre Aufmerksamkeit anstrengen wollen. Dazu gehört nur ein Interesse oder als höherer Grad desselben: Leidenschaft. So wurde Helvetius zum Lobredner der Leidenschaft. Genialität ist nur die Frucht einer starken Aufmerksamkeit.

Vom Standpunkte des Helvetius ist demnach die praktische Pädagogik die Kunst, das Interesse zu wecken und zu lenken. Das Interesse des Schülers leiten, es vom Niedrigen, Verwerflichen ablenken und dem Erhabenen, Sittlichen zuführen, heißt den Schöler erziehen.

Dies verträgt sich vorzüglich mit der Lehre Herbart's, nach welcher der Unterricht durch die Einwirkung eines vielseitigen und wahren, d. h. erhabenen und sittlichen Interesses zur Erziehung wird. (S. § 45).

§. 18.

Einschränkung der Erziehung durch das Schicksal.

Es gibt nicht zwei Menschen, welche dieselbe Erziehung haben würden; denn:

1. Haben sie nicht dieselbe körperliche Organisation und, Geschwister ausgenommen, auch nicht dieselbe Ahnenreihe. Daher haben sie auch ungleiche Anlagen.

2. Befinden sie sich nicht in einer absolut gleichen Lage, und zwar weder zur Natur, noch zur Gesellschaft, und empfangen daher verschiedene Eindrücke und Anregungen aus ihrer Umgebung.

3. Doch selbst wenn die objectiven Eindrücke, welche ihnen von außen zukommen, identisch wären, was übrigens nie der Fall ist, so ist doch die subjective Empfänglichkeit für diese Eindrücke eine verschiedene. Dieselben Gegenstände üben eine verschiedene Wirkung je nach den Vorstellungen, Empfindungen und Begierden, welche sie in unserem Bewußtsein vorfinden, auf uns aus. Wir können dies am auffallendsten an dem Unterschiede der Empfänglichkeit im Zustande der Ruhe und im Zustande der Leidenschaft wahrnehmen.⁽¹⁾

Hierher gehört auch die Verschiedenheit der Wirkungen der gelegentlichen Belehrung von denen des systematischen Unterrichts. Ein im richtigen Augenblicke gesprochenes Wort macht einen bei weitem größeren Eindruck auf den Zögling, als eine ganze Predigt, die ihm aufgezwungen wird.

Hieraus ergibt sich ferner die hohe Bedeutung des sog. Zufalls für die Erziehungsergebnisse.

Das menschliche Leben ist voll kleiner Zufälligkeiten, welche an und für sich und in ihrer Gesammtheit die nachdrücklichsten Folgen herbeiführen können.⁽²⁾

Es läßt sich nicht denken, daß die Erziehung alle diese Vorfälle regeln und dem Erziehungsplan unterwerfen könnte. Hiedurch entzieht sich auch das Endresultat der Erziehung der Macht des Erziehers, welcher daher für dieses Resultat nicht verantwortlich gemacht werden kann.

Der Subbegriff aller dieser, an sich oft ziemlich unbedeutenden, jedoch in ihrer Wirkung durchgreifenden und entscheidenden Erziehungseinschlüsse nennen wir Schicksal.

Das Schicksal beschränkt die Erziehung im engeren Sinne, da es den Menschen selbst, und zwar auf plötzliche und oft grausame Weise erzieht.

Anmerkung 1. Die äußeren Eindrücke finden unser Bewußtsein bald offen, wo sie dann mächtig wirken, bald wieder verschlossen, versperrt, und dann lassen sie nur unbedeutende Spuren zurück. Es hängt dies davon ab, welche Vorstellungen eben unser Bewußtsein erfüllen, welche Gefühle und Begierden dasselbe beschäftigen. Die Thiere, und bis zu einem gewissen Grade auch ungebildete Menschen, sind von ihren sinnlichen, insbesondere von ihren Körper-

empfindungen so befangen, daß sie höherer Erwägungen unfähig sind. Die große Kunst der Erziehung beruht eben darin, die Seele des Kindes den Mittheilungen des Erziehers zugänglich zu machen.

Anmerkung. 2. Helvetius beweist, daß wir unsere großen Männer ganz unbedeutenden Zufällen zu verdanken haben, wie z. B. Shakespeare dem Zufall, daß er im Thiergarten eines gewissen Lords Damhirsche geschossen wodurch er gezwungen war, sich zu Comödianten zu flüchten, von denen er sich anwerben ließ. Ohne diese Ereignisse wäre Shakespeare zeitlebens ein Wollhändler geblieben und würde nicht der größte dramatische Dichter geworden sein. Ähnliche geringfügige, jedoch von außerordentlicher pädagogischer Wirkung begleitete Zufälle könnte wohl jeder in seiner Lebensgeschichte entdecken.

§. 19.

Allgemeiner Überblick über die Erziehung. Die Perioden derselben.

Der Beginn der Erziehung im engeren Sinne fällt mit dem Anfang des Lebens zusammen, und ihr Ende verliert sich in der Zeit der Reife, welche gewöhnlich mit der Beendigung des körperlichen Wachsthumes identifiziert wird.

Die Erziehung nimmt allmählich auf der ganzen Linie vom Anbeginn bis zu Ende ungleichmäßig an Intensität ab, ähnlich wie das körperliche Wachsthum an Schnelligkeit abnimmt. Wie das Kind schon in wenigen Jahren die Hälfte seiner künftigen Größe erreicht, so daß es ein Riese werden müßte, wenn es in demselben Verhältnisse weiter wachsen würde: so ist auch dessen geistige Entwicklung zu Beginn des Lebens die rascheste und zugleich wichtigste, so daß Jean Paul nicht ganz unrichtig sagen konnte: „Der Mensch lernt in den drei ersten Lebensjahren mehr, als in den drei akademischen.“

Die Erziehung ist daher um so wirksamer, je früher sie auftritt und kann überhaupt nie zeitig genug beginnen. (Was Hänzchen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr.) Die Erziehungseinflüsse sind in dem ersten Lebensalter tiefgreifend, und erhalten sich so lange, daß sie uns wie Anlagen erscheinen, welche in der Pädagogik unter dem Namen erworbene Anlagen neben den natürlichen bekannt sind.

Die Erziehungszeit läßt sich mannigfach eintheilen. Es kommt hiebei auf die Epochen an, welche die einzelnen Erziehungsperioden von einander trennen. Diese Epochen sollen natürliche sein. Solche sind der Zahnwechsel und die Pubertät als Geschlechtsreife.

Dadurch erhalten wir drei siebenjährige Erziehungsperioden; nämlich das Kindesalter bis ungefähr zum 7., das Knaben- und Mädchenalter bis zum 14. und das Jünglings- und Jungfrauenalter bis zum 21. Lebensjahre.

In psychologischer Hinsicht entspricht diesen drei Erziehungsperioden das Vorherrschende dreier psychischer Functionen beziehungsweise Seelenvermögen, nämlich:

1. der Anschauung oder Perception mit Hilfe der Sinne;
2. der Sammlung oder Ordnung mit Hilfe des Gedächtnisses und
3. der Verarbeitung oder Erwägung mit Hilfe des Verstandes.

An diese drei Stadien der geistigen Entwicklung und des pädagogischen Processes schließen sich die drei Hauptformen der Erziehung an, welche am geeignetsten nach den Stätten der Erziehung bezeichnet werden. Und zwar sind dies:

1. die Häuserziehung,
2. die Schulerziehung und
3. die Erziehung durch das Leben.

Am Anfange der Erziehung, welcher mit dem Lebensanfang zusammenfällt, ist das Bewußtsein des Zöglings ein ungeordnetes Chaos, und es ist unbestimmt, welche Form es im Verlaufe seiner künftigen Entwicklung annehmen wird, da es allen äußeren Einbrüchen schutzlos preisgegeben ist; allmählich nimmt jedoch das Bewußtsein des Zöglings bestimmten Umrisse dadurch an, daß es sich nicht nur der nächsten sinnlichen Umgebung, sondern auch der Gesamtheit der äußeren Verhältnisse, unter welchen der Zögling aufwächst, accommodiert. Dies vollzieht sich durch *Apperception*, d. h. durch jene geistige Thätigkeit, welche neuere Vorstellungen mit älteren, zwar nicht sinnlichen, sondern durch das Gedächtnis im Bewußtsein erhaltenen Vorstellungen in Verbindung bringt. Um vollkommen, d. h. allseitig zu sein, muß sich die *Apperception* auf einen gewissen Reichtum erworbener Erfahrungen, welche in der ersten Erziehungsperiode von selbst sich einstellen, und in der zweiten durch das Lernen in genügender Menge und Klarheit zugeführt und durch das Gedächtnis aufbewahrt werden, stützen können.⁽¹⁾ Die völlige Ausbildung der apperzipierenden Vorstellungen in der Form des

Charakters tritt erst in der dritten Erziehungsperiode ein, in welcher der Jügling schon allmählich zur Reife gelangt. So wird das Innere des Jüglings durch die Erziehung geformt und gewinnt hiedurch Festigkeit und Selbständigkeit. (S. unten §§. 27, 29, 46 und 55.)

Anmerkung 1. Für die praktische Schulpädagogik ist die Lernperiode von der größten Wichtigkeit. Während dieser Periode nimmt der Jügling alles leicht und willig an, was ihm zur geistigen Aneignung geboten wird; denn seine Aufmerksamkeit ist geweckt, sein Gedächtniß steht auf dem Höhepunkte seiner Leistungsfähigkeit. Der Erfahrungsstoff der Anschauungsperiode erfährt nur unbedeutende Erweiterungen, so daß er in seiner Umgebung nurmehr wenige neue Gegenstände wahrnimmt; selbst alles das, was ihm die Schule mit ihren Sammlungen und Hilfsmitteln darbietet, oder was er auf Reisen Neues wahrnimmt, ist unbedeutend im Verhältnis zu dem, was er aus der früheren Periode mit sich brachte. Jetzt kommt es dagegen darauf an, den angehäuften Stoff zu sichten und zu ordnen, um ihn für die spätere Verwendung im Dienste der Geistesbildung in Sicherheit zu bringen. Das Gedächtniß bemächtigt sich unter der mächtigen Anleitung des Unterrichts des Erfahrungsstoffes, um ihn durch reihenförmige Anordnung zu sammeln. Hierbei wird sozusagen ein Inventar dessen angelegt, was das Kind an Anschauungen und Erfahrungen später benötigen wird.

Die Anfänge der höheren Seelenvermögen, insbesondere des Verstandes, zeigen sich zwar schon auf dieser Stufe; jedoch die Denkarbeit ist hier noch zumeist Sache des Lehrers, nicht des Schülers. Dieser faßt das Logische ebenso wie das Unlogische auf, indem er sich dasselbe einfach merkt. Er behält die Vorstellungstreihen so, wie sie ihm dargeboten werden, darum bemächtigt er sich am liebsten der Worte, welche den Unterrichtsstoff enthalten. Deshalb ist es auch Sache des Lehrers, theils durch Vorführung der Anschauungsobjecte selbst, theils durch Duerfragen aller Art die mechanisch gebildeten Vorstellungstreihen zu zerreißen und das Verständnis des Gelehrten zu vermitteln. Dadurch wird das eigene Urtheil des Schülers geweckt; allerdings beschränkt es sich noch auf das Einfachste und Anschaulichste. Complicirtere Gedankenverhältnisse ist das Kind in dieser Periode noch nicht im Stande zu überblicken und es ist allein noch auf fremde Hilfe angewiesen. Der Schüler lernt auf dieser Stufe, aber er studiert noch nicht. Da das Gedächtniß des Schülers ein frisches ist, so wird es demselben leicht, eine zweite Sprache zu lernen, die Namen und Formen zahlloser Pflanzen und Thiere zu behalten, eine Menge Geschichten sich zu merken, ganze Bücher auswendig zu lernen und sich mit einer Fülle nützlicher Kenntnisse zu bereichern. (S. § 27.)

Auch die Gemüthsseite wird gebildet; der Umgang mit Schulgenossen führt zu freundschaftlichen Geselligkeitsverhältnissen, während die Beziehungen zum Familienleben zwar fortbauern, aber an Innigkeit abnehmen. Hierbei hat man sich zu hüten, daß die Schule nicht durch ein Übermaß des Lernens einen

nachtheiligen Einfluss auf die Gemüthsentfaltung ausübe; oder daß sich der Knabe für den Zwang, den ihm der Unterricht anthut, nicht durch Unmäßigkeit und Wildheit außerhalb der Schule entschädige. (S. § 31.)

§. 20.

Die Pädagogik, ihre Quellen und ihre Eintheilung.

Die Erziehungskunde oder Pädagogik ist Wissenschaft und Kunst zugleich.

Die Erziehungskunst ist so alt, wie die Cultur, welche sie zum Bedürfnis machte. (Vgl. §. 16.) Diesem Bedürfnisse wird auf den ersten Entwicklungsstufen der Menschheit durch bloße Tradition (Überlieferung) der Erziehungsarten und durch Nachahmung fremder Muster Genüge geleistet. ⁽¹⁾ Es ist dies die Zeit der unbewussten Erziehungsthätigkeit.

Später erst beginnt man über die Erziehung zu reflectieren. Aus diesen Reflexionen ergeben sich verschiedene pädagogische Regeln, nach welchen sich die pädagogische Thätigkeit bewußt richtet und welche denselben bestimmte Formen verleihen. Man beginnt Schulen zu organisieren.

Dies ist die Zeit der praktischen Pädagogik, welche nicht mehr ausschließlich in der Erziehungspraxis besteht, sondern sich schon auf eine gewisse, auf Erfahrung basierte Lehre stützt.

Die Erziehung ist jedoch ein so vielfach zusammengesetztes und von so vielen äußeren und inneren Bedingungen abhängiges Werk, daß zu dessen wissenschaftlicher Durchdringung die bloße Empirie nicht genügt. Dem pädagogischen Bedürfnisse kann daher nur durch ein System von gründlich verarbeiteten Begriffen auf fester theoretischer Grundlage entsprochen werden. Ein derartiges System bietet die Wissenschaft.

Hiedurch entsteht die wissenschaftliche Pädagogik. ⁽²⁾

Wenn wir über Zweck, Mittel und Bedingungen der Erziehung nachsinnen, so gelangen wir auf wissenschaftliche Gebiete, welche schon von altersher sich besonderer Pflege erfreuten, und welche hier zu Hilfswissenschaften der Pädagogik werden. Bei der Erziehung werden wir gewiß den Menschen und dessen Bestimmung ins Auge fassen müssen, und hierüber belehren uns selbständige Wissenschaften, nämlich die Anthropologie im weitesten Sinne und die Ethik.

Beide sind Hilfswissenschaften der Pädagogik, von ersterer insbesondere die Psychologie und Sociologie.

Zu den beiden pädagogischen Grundlehren, d. h. zu den wissenschaftlichen oder philosophischen und zur praktischen oder empirischen tritt als dritte die historische Pädagogik hinzu, welche sich aus der empirischen ergibt. Die Betrachtung jener concreten Formen, auf welchen die empirische Pädagogik beruht, beschränkt sich nämlich nicht nur auf gegenwärtige Zustände, sondern erstreckt sich auf vergangene Zustände; denn um jene richtig aufzufassen, müssen wir sie mit diesen vergleichen. Die Erforschung der Gegenwart führt uns zur Statistik und diese selbst wird durch den beständigen Wechsel der Verhältnisse zur Geschichte. (Vgl. S. 1.)

Die Quelle, aus der wir die pädagogischen Erkenntnisse schöpfen, ist die Erfahrung. Die empirische Pädagogik begnügt sich mit derselben, indem sie im Wesentlichen den Weg der Induction einschlägt; die philosophische Pädagogik geht jedoch von bestimmten ethischen, psychologischen und sociologischen Principien aus, und schreitet auf dem Weg der Induction vorwärts.⁽³⁾

Anmerkung 1. Die pädagogische Erfahrung, auf welche sich die praktische Pädagogik stützt, besteht theils aus Erinnerungen an die eigene Erziehung, theils aus Beobachtungen beim Erziehungsgefächte, theils aus Mittheilungen Anderer. Da die Erinnerungen an die eigene Erziehung nur selten objectiv und unparteiisch sind und die Mittheilungen Anderer erst durch die eigene Erfahrung verständlich werden, so sind die eigenen Beobachtungen bei dem Erziehungsgefächte, welche sich hauptsächlich auf die Wirkung der angewendeten Erziehungsmittel beziehen, als wichtigste Quelle der pädagogischen Erfahrung anzusehen. Allerdings sind aber auch diese Beobachtungen unzuverlässig und schwierig, da die Erziehungsergebnisse der übrigen drei Erziehungsfactoren: der Natur, der Gesellschaft und des Schicksals mit denen der Erziehung im engeren Sinne in einander fließen, oder sich oft erst spät einstellen, so daß sich der ursächliche Zusammenhang zwischen dem Einfluß und dessen Erfolg in einzelnen Fällen schwer nachweisen läßt. (S. S. 18).

Daher läßt sich der zwischen den einzelnen Erziehungsmaßregeln und deren bestimmten Erfolgen herrschende Zusammenhang besser im großen mittelst statistischer Daten verfolgen. Diese belehren uns z. B., daß durch die Erweiterung und Vermehrung der Schulen die Zahl der Verbrecher sinkt u. ä.

Anmerkung 2. Ist die Pädagogik eine Wissenschaft? Diese Frage wird häufig, und zwar hauptsächlich von jenen aufgeworfen, welche die Erziehung nur als eine Berrichtung, und die Pädagogik als bloße Kunst ansehen. Gleich wie die freien Künste, und eine ganze Reihe von praktischen Fertigkeiten

wie z. B. Schwimmen, Tanzen, Schießen, Billardspielen u. ä., nur auf unbewußter Übung beruhen, so daß dieselben theoretisch nicht erlernt werden können, ebenso läßt sich nach der Ansicht des pädagogischen Naturalismus, welcher das Hauptgewicht auf die Erziehungspraxis legt, auch die Erziehungskunde theoretisch weder lehren noch lernen.

Zu diesen Anhängern des pädagogischen Naturalismus gesellen sich als Gegner der Pädagogik als Wissenschaft noch diejenigen, welche der Erziehungskunde zwar nicht Lehr- und Lernbarkeit, wohl aber Selbständigkeit absprechen, indem sie folgendermaßen argumentieren: Der Inhalt der Erziehungskunde spitzt sich in zwei Fragen zu: Wozu? und Wie? erzogen werden soll. Die erste Frage beantwortet die Ethik, die zweite die Psychologie. Es bleibt daher für die Pädagogik als selbständige Wissenschaft kein Gegenstand übrig.

Schließlich gibt es auch solche, welche die Berechtigung der Pädagogik als Wissenschaft bestreiten, indem sie die Erziehung selbst als machtlos gegenüber dem Strome der natürlichen Entwicklung des Menschen hinstellen.

Jeder dieser drei angeführten Einwände enthält ein Körnchen Wahrheit. Der erste Einwand hat insofern Recht, als auch in der Pädagogik die Praxis der Theorie vorangeht und das Erziehungsbedürfnis nicht auf die Wissenschaft wartet, sondern schon durch eine unbewußte und immer vollkommeneren Praxis befriedigt wird. Dieser Umstand macht jedoch die Pädagogik nicht überflüssig und berechtigt nicht dazu, dieselbe zu verwerfen. — Der zweite Einwand erkennt richtig, daß die Ethik und Psychologie Hilfswissenschaften der Pädagogik sind; doch müßte erst erwiesen werden, daß es keine weiteren Erkenntnisse gibt, mit denen sich die Pädagogik zu befassen hätte. Der dritte Einwand ist schließlich insoweit begründet, als die Entwicklung des Menschen eine natürliche ist und die Pädagogik diese natürliche Entwicklung nicht ignorieren darf.

Wenn dies bisher geschah, so war es ein Fehler, welcher nicht der Wissenschaft selbst, sondern bloß der Art ihrer Bearbeitung zur Last gelegt werden kann.

Aus dem Standpunkte, auf den wir uns in der Vorrede stellten, ist ersichtlich, daß wir bestrebt sind, diesen Fehler möglichst zu vermeiden.

Daher ziehen wir als dritte Hilfswissenschaft, auf welche sich die Pädagogik stützt, die Lehre von der Entwicklung heran.

Die Wissenschaftlichkeit der Pädagogik geht daraus hervor, daß sie die Voraussetzungen eines wissenschaftlichen Vorganges, nämlich Principien und Methode zuläßt. Ob jene selbständig oder anderswoher genommen sind, kann über die Wissenschaftlichkeit der Pädagogik nicht entscheiden, denn sonst könnte z. B. auch die Physik nicht als Wissenschaft angesehen werden, da sie sich auf die Mathematik stützt.

Aus der Analogie mit den übrigen Wissenschaften erhellt, daß wir auch der Pädagogik den Charakter einer Wissenschaft zuerkennen müssen, wenn auch ihr System bisher mehr auf empirischer als auf philosophischer Grundlage aufgebaut war, und wir zweifeln nicht daran, daß durch den weiteren Fortschritt der Evolutionstheorie und der von dieser Theorie geleiteten Wissen-

schaften, nämlich der Biologie und Sociologie, die Pädagogik in kurzem sich zur wahren, philosophischen Höhe aufschwängen wird.

Anmerkung 3. Die Mehrzahl der Menschen wird auf Grund der pädagogischen Erfahrung erzogen, welche fast sämtliche Eltern und die meisten Lehrer zur Richtschnur ihrer Erziehungsthätigkeit machen. Die Pädagogik als Wissenschaft befähigt noch nicht zum Erzieher, da die Anwendung der Erziehungsgrundsätze auf gegebene Verhältnisse eine besondere Fertigkeit erfordert, welche man sich erst durch praktisches Wirken aneignen kann. Trotzdem ist die wissenschaftliche Erziehungskunde dem praktischen Erzieher höchst nothwendig, weil sie ihn in die Lage setzt, sich die nöthige Erziehungsgeschicklichkeit in kürzester Zeit anzueignen, ohne erst lange im Dunkeln herumtappen und die nöthigen Erfahrungen auf Unkosten des Zöglings sich sammeln zu müssen.

§. 21.

Disposition der Pädagogik und Didaktik.

Die Disposition oder Zertheilung der Pädagogik gibt deren integrierende Bestandtheile an, während die Eintheilung (Classification) ihre wichtigsten Arten aufzählt.

Die Hauptdisposition der Pädagogik erhalten wir durch die Gliederung der Erziehung selbst.

Wie viel Hauptarten der Erziehung es gibt, so viele Theile der Pädagogik können wir unterscheiden.

Die Erziehung sucht das Innere des Zöglings zu bilden, dessen wahrer Ausdruck der Wille ist, und zwar nicht nur das augenblickliche, flüchtige Wollen, sondern auch den ständigen Typus desselben: den Charakter.

Auf den Willen läßt sich auf doppelte Weise einwirken: direct oder indirect. Direct wirken wir auf den Willen dadurch ein, daß wir dessen Richtung durch mannigfache Erziehungsmittel, wie z. B. Belohnungen, Strafen, Befehle u. ä. zu bestimmen suchen; indirect wirken wir auf denselben ein, indem wir in dem Zöglinge eine Welt von Vorstellungen zu schaffen trachten, deren Ausfluß dann der Wille ist. (S. § 38).

Dies geschieht durch den Unterricht, welcher mittelbar oder indirect erzieht, indem er das Gemüth des Zöglings für die Erziehung vorbereitet, d. h. bildet. Nicht jeder Unterricht ist jedoch auch schon Erziehung. So lange sich derselbe nur darauf beschränkt, Kenntnisse und Fertigkeiten zu zufälligen Zwecken zu tradieren, kann man nicht behaupten, daß der Zögling durch den Unterricht zugleich erzogen

würde; denn ein derartiger Unterricht bestimmt überhaupt nicht das Wollen, indem er auf die Person des Züglings nicht derart einwirkt, daß sich dieser mit seinem ganzen Bewußtsein, allen seinen Gruppen und Reihen von Vorstellungen dem Unterrichte hingeben würde.

Der Unterricht wirkt auf das Wollen erst dann, wenn dasjenige, was er dem Züglinge mittheilt, sich in Anregungen zu einem bestimmten Wollen umsetzt. Jede Vorstellungsgruppe, die als Anregung (Motiv, Antrieb) zu einem bestimmten Wollen aufzutreten vermag heißt ein Interesse. Durch den Unterricht erziehen wir also, sofern wir durch den Lehrstoff Interessen wecken. Darin liegt der Kern der Lehre vom erziehenden Unterrichte, welche hauptsächlich Herbart aufstellte. (S. § 45.)

Die Pädagogik überhaupt zerfällt daher in die Pädagogik im engeren Sinne oder in die Lehre von der Führung und in die Didaktik oder Lehre vom Unterrichte.⁽²⁾

Anmerkung 1. Die Einwirkung auf den Willen durch die Erziehung ist schneller und bestimmter, die Einwirkung des Unterrichts auf die Anschauungen und Gedanken dagegen dauernder und tiefer; denn die Erziehung ist auf einzelne Bethätigungen der Persönlichkeit gerichtet, der Unterricht jedoch auf die Persönlichkeit selbst, als auf den Boden, aus welchem jene Bethätigungen entstehen.

Die Pädagogik ist schwieriger als die Didaktik; denn das Leben ist mannigfacher und wechselvoller, als die Schule. So kommt es, daß wir häufig lehren, wo wir erziehen sollten.

Die pädagogischen Disciplinen werden stets auf einer gewissen, abstracten Höhe stehen, da sie sich nicht auf concreten Erscheinungen stützen können, auf welche bei der Unbeständigkeit und Unberechenbarkeit der socialen Verhältnisse kein Verlaß ist. Hinsichtlich des Unterrichts kann man die Frage aufwerfen, ob er sich mechanisieren läßt; bei der Erziehung hätte diese Frage keinen Sinn; die didaktischen Methoden lassen sich bis zu concreten Lehrformen specialisieren; die pädagogischen Methoden lassen eine derartige Specialisierung nicht zu.

Anmerkung 2. Die Pädagogik im engeren Sinne verhält sich zur Didaktik, sowie sich die Erziehung zum Unterrichte verhält. Die Erziehung ist ein weiterer Begriff als der Unterricht. Die Erziehungszwecke können auf mannigfachen Wegen und durch mannigfache Mittel erreicht werden. Die Kinder werden nicht nur durch den Unterricht, sondern auch durch Beispiel, Befehl und Rath, Belohnungen und Strafen, Arbeit und Zucht, Führung und Umgang erzogen. Der Unterricht ist daher nur einer jener Wege, welche die Erziehung betrifft, allerdings der geübteste und meist betretene, wie wir dies aus dem entwickelten und gründlich organisierten Schulwesen ersehen. Denn die Stätte des Unterrichts ist die Schule, das Feld der Erziehung das Leben, in welchem Schule und Haus zwar anmuthige, aber doch nur engbegrenzte Inseln bilden.

Der Jüngling, auferzogen in dem häuslichen Stilleben und ausgebildet in Schulen, muß schließlich doch hinaus auf das offene Meer der praktischen Wirksamkeit, um hier die Muskeln seines Geistes im Kampfe mit den elementaren Gewalten des ernstesten Lebens zu erproben und zu stählen.

Nur durch einen solchen Kampf kann er zum Charakter reifen, dessen Ausbildung das Haupt- und Endziel der Erziehung ist.

Dadurch ist zugleich der gewaltige Unterschied zwischen Erziehung und Unterricht, zwischen Pädagogik und Didaktik gekennzeichnet.

Die didaktische Thätigkeit bewegt sich durchwegs auf streng vorgeschriebenen Bahnen; die Glocke bestimmt den Anfang und das Ende der Lehrstunden, welche regelmäßig nach dem Lehrplan aufeinander folgen, ohne daß ein Abweichen von der vorneherein festgesetzten Ordnung gestattet wäre. Ganz anders dagegen verfährt die pädagogische Führung. Auch diese lehnt sich zwar mit Vorliebe an die Schule und Hausordnung an; aber sie kann und darf sich keineswegs auf so abgemessene Kreise beschränken, denn nicht das Haus noch die Schule sind der Schauplay der künftigen selbständigen Thätigkeit des Schülers, sondern das großartige Leben der menschlichen Gesellschaft. In dieser Gesellschaft hat der Jüngling dereinst seine ganze Thätigkeit zu entfalten, die Schwingen seines Geistes zu erproben, und sich in die mannigfachen Verbände und Vereine einzureihen, auf denen die bewunderungswürdige Organisation der Gesellschaft beruht.

Die wahre Pädagogik wird daher stets mit den gegebenen Verhältnissen der großen bürgerlichen Gesellschaft rechnen, in welcher der Jüngling dereinst, zum Charakter herangereift, seine selbständige Thätigkeit zu entfalten haben wird.

§. 22.

Der Plan der Pädagogik im engeren Sinne.

Der Erziehungsplan ergibt sich aus der Analyse der Erziehung, welche uns zu folgenden Begriffen führt:

1. Das Subject, welches erzogen wird; 2. der Zweck, zu dem erzogen wird; 3. die Art, wie erzogen wird und 4. die Orts- und Personen-Verhältnisse, unter welchen die Erziehung vor sich geht.¹⁾

Es ergeben sich demnach folgende Hauptstücke der Pädagogik:

I. Die pädagogische Diätetik und Psychologie als die Lehre von dem Subjecte der Erziehung. Der Jüngling ist nämlich nicht ein Gegenstand, der still dasteht und abwartet, was der Erzieher mit ihm vornehmen wird, er ist vielmehr eine Person, welche an und für sich in Folge natürlicher sowohl, als auch gesellschaftlicher

Bedingungen und Einflüsse in einer gewissen Entwicklung begriffen ist, auf welche sich die Erziehung zu stützen hat. (§§. 23—31.)

II. Die pädagogische Teleologie als die Lehre vom Zwecke oder Ziele der Erziehung. Dieser Zweck ist einerseits ein allgemein menschlicher, andererseits ein besonderer. Der Zögling ist nämlich Mensch und kann nicht aufhören Mensch zu sein, er ist aber auch zugleich ein Individuum, das seine Menschheit unter bestimmten örtlichen und zeitlichen Verhältnissen zu einer concreten Gestalt bringen muß. (§§. 32—36.)

III. Die pädagogische Methodologie als die Lehre vom Plane oder Wege der Erziehung. Dieselbe beschäftigt sich mit den Grundsätzen und Mitteln der Erziehung, aus welchen sich die einzelnen Arten des Vorgehens beim Erziehungsgeschäfte, die wir Methoden nennen, ergeben. (§§. 37—47.)

IV. Die pädagogische Formenlehre, welche von der concreten Gestaltung der Erziehung nach den Verhältnissen des Ortes, an welchem sie, wenn auch nicht ausschließlich, so doch hauptsächlich vor sich geht, und nach den Verhältnissen der Personen, welche die Erziehung leiten, handelt. (§§. 48—55.)⁽²⁾⁽³⁾.

Anmerkung 1. Die Gliederung der Erziehung richtet sich nach der Beantwortung der vier Cardinalfragen: wer? wozu? wie? und wo? erzogen werden soll. Dadurch gewinnen wir die vier Hauptgesichtspunkte, von welchen wir das Erziehungswerk in einzelnen Hauptstücken der Betrachtung unterziehen, allerdings nicht ohne in dem einen Hauptstücke nach Bedarf die übrigen zu berücksichtigen. So muß z. B. die pädagogische Psychologie auch die Erziehungszwecke in Betracht ziehen u. s. w.

Anmerkung 2. In jedem Hauptstück ist wieder der allgemeine Theil vom besonderen zu unterscheiden. In ihrem besonderen Theile handelt die pädagogische Psychologie abge sondert von der Erziehung der Knaben und Mädchen, von der Erziehung der Schwachsinnigen gegenüber den Vollsinnigen u. ä., die pädagogische Formenlehre von den besonderen Anstalten und Schulen u. ä.

Eine eingehendere Gliederung bietet die Encyclopädie der Erziehungskunde. Diese steht in einem gewissen Gegensatz zum System, da ein System den Stoff ausführlich und gründlich verarbeitet, während die Encyclopädie denselben nur übersichtlich anführt, das System geht in die Tiefe, sucht Eines aus dem Anderen zu reducieren und bewegt sich daher hauptsächlich in Beweisführungen, die Encyclopädie erstreckt sich dagegen in die Breite, indem sie eine vollständige Übersicht der in ihr Gebiet fallenden Erkenntnisse zu geben sucht, weshalb sie auch mit Vorliebe zu Eintheilungen greift.

Was die Form, d. h. die Art und Weise, wie die Encyclopädie sich aufbaut, betrifft, so kann derselben entweder einen bloß äußerer oder ein innerer Plan zu Grunde liegen. Durch die Anordnung der Artikel nach einem äußeren Plane z. B. nach dem A b c, entsteht die *lexikographische Encyclopädie*, welche wir bei den s. g. Real-Encyclopädien, bei Conversationslexicis und anderen Sammelwerken finden. Durch die Anordnung der Artikel nach einem inneren Plane, nicht dem Zusammenhange der Wörter, sondern nach dem der Gedanken, entsteht die *methodologische Encyclopädie* oder die Encyclopädie im engeren Sinne, welche sich eben durch ihren inneren Zusammenhang mehr dem Systeme nähert.

Das Bedürfnis einer speciellen Encyclopädie stellt sich vor allem bei jenen Zweigen der Wissenschaft ein, welche sich in eine große Zahl von einzelnen abgegrenzten Disciplinen zerlegen lassen, wie es z. B. bei der Naturlehre, der Rechtswissenschaft, der Philosophie der Fall ist. Denn hier handelt es sich darum, über der Forschung in den einzelnen Zweig-Disziplinen nicht jenes Zusammenhanges zu vermissen, welcher dieselben unter einander verbindet und in das gehörige Licht stellt.

Obwohl die Bezeichnung Encyclopädie erst in der 2. Hälfte des 16. Jahrhunderts aufkam, war der Begriff derselben doch schon im Alterthume bekannt. Im Mittelalter finden sich solche Sammelwerke unter dem Namen „*summae*“ oder „*specula*“, das berühmteste derselben ist das „*Speculum mundi manus*“, dessen Autor der verdiente Pädagog Beauvais (1264) ist. Die erste allgemeine Encyclopädie der Wissenschaft hinterließ uns Vaco von Beulam in seinen Werken „*Organon Scientiarum* (1620) und „*de dignitate et augmentis scientiarum*“ (1623).

In neuerer Zeit nahm die lexikographische Manier überhand; von den hieher gehörenden Encyclopädien erwarb sich jene berühmte „*Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*“, welche in 28 Bänden in den Jahren 1751—1772 von Diderot und D'Alembert herausgegeben wurde, einen Weltruf und eine epochale Bedeutung. Ein großartiges Werk ist die allbekannte, noch unbeeendigte deutsche Encyclopädie von Ersch und Grube, welche seit dem Jahre 1818 in 3 Sectionen erscheint. Die Lexika von Brockhaus, Mayer, Spamer u. a. sind für den Handgebrauch eines weiteren Publicums bestimmt.

Zu jenen Gebieten, welchen eine encyclopädische Bearbeitung sehr zuträglich ist, gehört auch die Pädagogik, welche mit so vielen, ja sogar (besonders in der Lehre über das Schulwesen) mit allen Wissenschaften als Hilfswissenschaften zusammenhängt und überdies eine Reihe von Problemen enthält, die selbst wieder zu besonderen wissenschaftlichen Gebieten sich erweitern (die Erziehung des weiblichen Geschlechtes, der Taubstummen, Blinden, Idioten u. s. f.). Die Uebersicht ist hier daher ein Gebot der Nothwendigkeit und zwar muß dieselbe sowohl vom philosophischen, als auch vom historischen, statistischen und praktischen Gesichtspunkte aus geboten werden. (S. §§ 1 und 20.) Dabei tritt zugleich die höchst ungleichmäßige Bearbeitung des weiten Arbeitsfeldes der Pädagogik zu Tage, neben äußerst gründlich behandelten Partien zeigen sich oft große Lücken. Schon darin, daß die Encyclopädie der Pädagogik auf diese Lücken aufmerksam macht und hiedurch zur wissenschaftlichen Arbeit anregt, liegt ein großer Erfolg derselben.

Es ist daher die Encyclopädie der Pädagogik sozusagen eine Topographie der pädagogischen Wissenschaft und zugleich ein methodischer Führer auf dem Arbeitsfelde derselben.

Ein unerreichtes und nahezu einziges Muster einer methodologischen Encyclopädie ist das Werk von R. Stoy's Encyclopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik, 2. Aufl. 1878. Die umfangreichste, alphabetische Encyclopädie ist die von R. A. Schmid: „Encyclopädisches Handbuch der Erziehungskunde mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens.“ 1857—1878 in 11 Bänden. Im Jahre 1882 erschien des Verfassers: „Encyclopädisches Handbuch der Erziehungskunde mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens“, welche bisher drei Auflagen erlebte.

Anmerkung 3. Von den vier Voraussetzungen der Erziehung sind die erste (Subject) und die vierte (Lebensverhältnisse) überhaupt, die zweite (Erziehungszweck) wenigstens zum Theile Veränderungen unterworfen; daraus folgt, daß auch die dritte (die Methode), welche von den übrigen abhängt, sich von Fall zu Fall ändern muß. (Vgl. S. 21.) Die Erziehung kennt keine Schablone, keine Recepte, keine Mechanisierung; sie muß vielmehr individualisieren, worin eben ihre Schwierigkeit liegt.

Drittes Buch.

Die pädagogische Diätetik und Psychologie. Die pädagogische Anthropologie.

§. 23.

Die Diätetik und Psychagogik.

Das Subject der Erziehung ist der Mensch und zwar der unmündige Mensch. ⁽¹⁾ Als lebendes Wesen befindet sich der Zögling in einem beständigen Übergange aus einer Phase seines Seins in die andere, wobei dessen angeborener ererbter Typus in Folge der Einwirkung äußerer Einflüsse immer deutlicher und deutlicher hervortritt.

Dieses natürliche Fortschreiten von einer Altersstufe zur anderen ist eben dessen Entwicklung zur Reife. In körperlicher Hinsicht nennt man diese Entwicklung *Wachsthum*, in geistiger *Bildung*.

Obwohl die monistische Weltanschauung die Einerleiheit des menschlichen Wesens behauptet, so ist doch das körperliche Wachsthum ganz anderer Art als die Geistesbildung. Jenes unterliegt den physiologischen, diese den psychologischen Gesetzen.

Darnach theilt sich die pädagogische Anthropologie in die Diätetik und in die Psychagogik. ⁽²⁾

Anmerkung 1. Der Mensch bedarf der Erziehung schon deshalb, weil er als ein ohnmächtiges, schwaches und unselbständiges Geschöpf geboren wird, welches sich kümmerlich entwickeln würde, wenn es nur dem Zufalle überlassen bliebe. (Vergl. §. 12). Der Mensch ist jedoch auch erziehungsfähig; diese Fähigkeit beruht auf dessen Bildungsfähigkeit. Die Bildungsfähigkeit ist die Nachgiebigkeit gegen Einwirkungen von außen, durch welche der eigene Wert des Bildungsfähigen erhöht wird.

Wilsamkeit finden wir schon bei der rohen Materie; dort, wo sie in höherem Maße vorkommt, nennt man sie *Plasticität*. Thon, Wachs, flüssige Metalle sind plastisch. Durch angemessene Bearbeitung gewinnen die Gegenstände einen plastischen Wert, welcher den Wert des Stoffes bei weitem übersteigt.

Die Kunst, welche solche Gegenstände formen, heißen plastische, z. B. die Bildhauerei. Allein nicht nur die Kunst, sondern auch die Industrie verarbeitet Stoffe zu dem Zwecke, um ihren Wert zu erhöhen. Diese Stoffe, die sogenannten Rohstoffe, verhalten sich hierbei passiv, verlaugnen ihre Natur und nehmen Formen an, welche ihrem inneren Charakter fremd sind und ihnen von außen zukommen. Der Ast der Kastanie, des Kuschbaums oder der Eiche verliert seine Gestalt und verwandelt sich auf der Drehbank in die mannigfaltigsten Formen in Walzen, Leuchter, Becher u. s. f., welche denselben die menschliche Energie im Vereine mit dem menschlichen Beistande aufzwingt, oder er verrichtet in einem Drehwerke als Spindel oder Zahn Dienste, zu denen er von Natur aus nie bestimmt war. Die Umgestaltung, welcher die todte Materie durch die gewerbliche Production oder die plastische Kunst unterworfen wird, ist jedoch nur eine äußere und mechanische, welche lediglich in einer neuen Anordnung der Molecule im Raume besteht.

Anders verhält sich dagegen die Sache, wenn es sich um die Verebelung lebender organischer Wesen, von Pflanzen und Thieren handelt. Auch diese besitzen eine gewisse Bilksamkeit. Pflanzen mit unansehnlichen, einfachen Blüten können wir in Pflanzen mit vollen, reizend gefärbten Blüten umwandeln. Allerdings werden wir hierbei anders vorgehen als bei den todtten Stoffen. Hier genügen nicht Veränderungen in der mechanischen Aneinanderreihung der Stofftheilchen, hier werden wir vielmehr in die innere Natur dieser organischen Wesen eingreifen, auf deren Ernährung und unter Umständen auch auf ihre Besüchtungsverhältnisse einwirken müssen, um sie dazu zu verhalten, die gesuchten vortheilhafteren Formen ihres organischen Lebens durch Zeugung hervorzubringen. Ausgeschlossen bleibt freilich jedes gewaltthame Eingreifen in die organische Entwicklung der Pflanze, sowie auch alles, was ihren Lebensbedingungen widerstreitet. Die Pflanze geht eher zu Grunde, bevor sie von ihrer natürlichen Entwicklung abweichen würde, ihre Bilksamkeit ist ziemlich beschränkt.

Wiederum anders verhält es sich bei den Thieren, welche nicht nur belebte, sondern auch beseelte Wesen sind. Beseelte Wesen reagieren auf eine ganz andere Weise gegen äußere Eindrücke, als unbeseelte. Erstens haben sie jene erhöhte Empfanglichkeit für die Außenwelt welche wir Sensibilität nennen und welche durch besondere Organe, die Sinneswerkzeuge, und durch das Nervensystem vermittelt wird, und zweitens tritt die Reaction gegen äußere Eindrücke in Form von Bewegungen ganz anders, als bei den Pflanzen auf. Dieselbe ist nämlich keine bloß mechanische, die Bewegungen gehen vielmehr von dem Inneren dieser Wesen aus, und stehen nicht ausschließlich unter dem Einflusse eines einzigen, soeben wirkenden Eindruckes, sondern auch unter dem Einflusse der vorhergehenden Eindrücke, welche durch das Gedächtnis festgehalten werden. Dadurch eröffnet sich der Bildungsfähigkeit bei den Thieren ein neues weiteres Feld und diese gewinnt einen eigenartigen Charakter. Bei Thieren können wir auf Empfindungen, d. h. auf ihre Sinne, und weiter auf deren Gedächtnis einwirken. Wir können bewirken, daß bestimmte sinnliche Eindrücke sich wieder-

holen, vorherrschen, sich mit anderen vereinigen, was allerdings nicht nur bestimmte Bewegungen, sondern auch bestimmte Wirkungen in der natürlichen Gesamtentwicklung des Thieres zur Folge hat. Dies tritt besonders bei den höheren Tieren zu Tage. Tiere werden gezähmt und abgerichtet. Wir haben gelehrte Vögel und Hunde, dressierte Pferde und Elephanten u. a.

Im ganzen offenbart sich jedoch bei den Tieren ein gewisses Festhalten an den äußeren sinnlichen Eindrücken, und an der angeborenen natürlichen Beschaffenheit, wodurch sie sich allerdings sehr auffällig von der geistigen Plastizität des Menschen unterscheiden. Jedoch auch diese ist nicht unbeschränkt, denn es sind derselben insbesondere von der Natur gewisse, wenn auch weite Grenzen in den angeborenen Anlagen (§ 8) gesteckt.

In dieser Hinsicht ist die menschliche Natur im Vergleich zur tierischen äußerst glücklich organisiert und bietet der erziehenden Tätigkeit ein weites Arbeitsfeld. Der Mensch haftet nicht so sehr an dem Sinnlichen wie das Tier, er zeigt vielmehr eine gewisse Beweglichkeit seines Bewusstseins, auf welcher seine freie Phantasie basiert, die ihn über die Wirklichkeit der Gegenwart hinaushebt. Sein Gedächtnis ist gerade deshalb umfassend und dienstfertig, so daß sein Bewusstsein nicht nur unter dem Einflusse der unmittelbaren Sinneseindrücke, sondern auch unter dem Einflusse seiner ganzen geistigen Vergangenheit steht. Diese günstigen Umstände ermöglichen beim Menschen zugleich mit der Entwicklung der Sprache auch die Bildung des Verstandes, welche nicht nur eine persönliche Leistung des einzelnen Individuums, sondern ein gemeinsames Werk der ganzen Gesellschaft, ja der ganzen Menschheit ist. Hierbei wird der Mensch von seiner günstigen körperlichen Organisation unterstützt (§ Anmerkung 1, § 12).

Anmerkung 2 Die Diätetik und die Psychagogik sind praktische Lehren, welchen von Seiten der theoretischen die Physiologie und die Psychologie, letztere allerdings nur unvollkommen, entsprechen. Während die Psychologie den schon fertigen, entwickelten Menschen zum Gegenstand hat, wendet die Psychagogik ihre volle Aufmerksamkeit jener Entwicklung zu, durch welche das Kind zur Mündigkeit gelangt, und sie konnte daher auch Psychogenese genannt werden.

§. 24.

Die pädagogische Diätetik.

Zwei Grundbegriffe sind es, auf die sich die pädagogische Diätetik stützt: die körperliche Gesundheit und die körperliche Tüchtigkeit.

Der bekannte Spruch „mens sana in corpore sano“ gilt auch in der Pädagogik, welche nach Herbart wenig erzielt, wenn sie stets einen krankhaften Körper berücksichtigen soll. (1)

Die diätetische Tätigkeit läßt sich in den Begriff der Pflege zusammenfassen, welche wiederum als Schutz und als Unter-

stüzung auftritt. Die Beseitigung schädlicher Einflüsse und Zuführung günstiger Bedingungen ist alles, was der Erzieher thun kann; das übrige bleibe der Natur überlassen.

Damit, daß der Körper gesund erhalten wird, ist jedoch noch nicht alles abgethan; der Körper soll nicht nur gedeihen, sondern er soll auch zu einem tüchtigen und willfähigen Werkzeuge des Geistes werden. Zu der körperlichen Gesundheit muß die körperliche Fertigkeit hinzutreten. In dieser Hinsicht lenkt die Pädagogik ihr Augenmerk auf zwei Begriffe, es sind dies der physiologische Druck und die Übung.

Der physiologische Druck geht aus dem Gesamtbefinden des Körpers hervor, welches alle physiologischen Functionen begleitet, sei es direct, indem sich dieselben in unserem Bewußtsein als Empfindungen reflectieren, sei es indirect, indem sie auf die Gesamtstimmung des Geistes einwirken.

Dieser Druck ist auch bei dem gesündesten Menschen ziemlich bedeutend und wirkt wie ein den Flug des Geistes hemmendes Gewicht; er kann sich jedoch auch bis zu einer bedenklichen Höhe steigern, wie wir dies im Zustande der Ermüdung, am Abend, nach einer Krankheit, im Alter u. ä. beobachten.

Die Hauptaufgabe der pädagogischen Diätetik ist es, diesen physiologischen Druck, so viel als möglich durch vorsichtige Schonung der Nerven mit Rücksicht auf die geistige Anspannung, durch diätetische Mittel, welche zu Bewegung und Ruhe, insbesondere zum Schläfe führen, vor allem aber durch Abhärtung zu mäßigen.

Die pädagogische Diätetik erreicht ihren Höhepunkt in der allgemeinen Ausbildung des Körpers, welche den Körper zu einem tüchtigen und willfähigen Vollstrecker des geistigen Willens machen soll. (*) Die körperliche Tüchtigkeit besteht hier darin, daß die Leibesbewegungen so viel als möglich den von außen kommenden Eindrücken angepaßt werden; denn, wenn irgend eine Verrichtung präcis und genau sein soll, so muß sie sich nach den wechselnden Bedingungen der äußeren Sachlage richten.

Die Übungen, durch welche die allgemeine Tüchtigkeit des Körpers und seiner besonderen Organe erzielt werden soll, sind daher zweifacher Art, indem sie sich einerseits den Muskeln, welche die Befehle des Geistes vollziehen, andrerseits den Sinnen, durch welche die

Genauigkeit dieser Berrichtungen bedingt ist, zuwenden. Wir haben daher eine Gymnastik der Muskeln und eine Gymnastik der Sinne.

Anmerkung 1. Die Gesundheit des Körpers ist dadurch bedroht, daß der Mensch unter den gegenwärtigen Culturverhältnissen der Natur entfremdet ist und den Instinct schon verloren hat, von welchem die in Naturzustande lebenden Thiere unbewußt geleitet werden. In unseren oft gekünstelten Culturverhältnissen bedeutet die Pflege der Gesundheit so viel als die Rückkehr zur Natur. Das Culturleben bringt, insbesondere in Städten, viel Unnatürliches und Schädliches mit sich.

Unsere Lungen werden vom Mangel an Sauerstoff und von der Malaria bedroht, unser Magen leidet durch die verkünstelte Küche, unsere Muskeln können sich nicht stählen in Folge des Mangels an Übung, da wir durch unseren Beruf entweder zu sitzender Lebensweise oder zu übermäßigen und einseitigen Bewegungen gezwungen sind, zu welchen nicht nur die Berrichtungen des Handwerks, sondern auch das Gehen gehören, welches nur die unteren Extremitäten anstrengt; unser Auge gefährden wir bald durch Übermaß, bald durch Mangel an Licht, durch die Lectüre, um deren willen wir kurzfristig werden, da wir in die Ferne zu schauen vergessen. Unsere Nerven nützen sich vorzeitig ab durch die übermäßige Concurrrenz im Kampf ums Dasein und durch das Jagen nach Vergnügen und Unterhaltungen, die uns Ruhe und Schlaf rauben.

Aus dem Streben, diesen Übeln abzuhelfen, ergibt sich das Bedürfnis einer Gesundheitslehre (Hygiene), welches sich mit dem Fortschritte der Cultur immer fühlbarer macht.

Mit der fortschreitenden Cultur bürgern sich immer mehr und mehr verkehrte Gewohnheiten und Lebensweisen ein, welche mit Rücksicht auf die Nahrungs-, Bekleidungs- und Wohnungsbedürfnisse vor dem Forum der gemeinen Diätetik, als einer Wissenschaft von der vernunftgemäheren Lebensweise, auf welche sich die pädagogische Diätetik stützt, nicht bestehen können. Die gemeine Diätetik belehrt uns darüber, wie wir uns nähren, kleiden, wie wir wohnen, athmen, baden, unsre Sinne pflegen sollen u. a.

Die Hygiene und die gemeine Diätetik sind daher Hilfswissenschaften der pädagogischen Diätetik. Die Hygiene wendet sich insbesondere Räumlichkeiten zu, wo viele Personen dicht aneinander gedrängt leben, und zu diesen gehört insbesondere die Schule. Dadurch entsteht die Schulhygiene. Der Mensch bringt nämlich einen bedeutenden Theil seines Lebens in den Schulräumen zu und zwar zu einer Zeit, wo dessen Körper in der raschesten Entwicklung begriffen ist. In der Schule wird jedoch mehr Aufmerksamkeit dem Geiste, als dem Körper gewidmet; der Druck aber, mit welchem ein Unterricht von längerer Dauer verbunden ist, wirkt sehr ungünstig auf die Gesundheit der Zöglinge ein, sofern nicht zugleich mit dem Unterricht auch für eine angemessene Erholung des Körpers gesorgt ist.

Wenn die Schule es unterläßt, für die Gesundheit der ihr anvertrauten Kinder zu sorgen, so kann sie zu verschiedenen Gebrechen und Krankheiten An-

laß bieten; so z. B. entsteht die Kurzsichtigkeit und Verkrümmung des Rückgrats in Folge mangelhafter Anleitung und ungenügender Aufsicht beim Schreiben und Zeichnen u. s. f. Durch übertriebene Anforderungen wird in der Schule die ge-
deihliche Entwicklung verschiedener Organe, insbesondere des Gehirns unter-
drückt.

Um die Gesundheit der Kinder in den österreichischen Volks- und Bürger-
schulen zu schonen, erließ das Unterrichtsministerium am 9. Juni 1873 eine
besondere Verordnung, wornach die Gesundheit der Kinder berücksichtigt werden
soll und zwar 1. bei dem Schulgebäude überhaupt, 2. bei der Einrichtung der
Lehrsäle, der Aborte und der Gärten, 3. bei der Beleuchtung, Heizung und Ven-
tilation, 4. bei der Herstellung von Schulbänken und Schulgeräthen überhaupt,
5. bei Anschaffung von Lehrmitteln, 6. durch Erhaltung der Reinlichkeit, 7. bei
dem Stundenplan und den Hausaufgaben, 8. bei der Körperhaltung der Schul-
kinder und 9. bei deren natürlichen Bedürfnissen.

Der Lehrer soll beim Unterrichte sich vor allem folgender physiologischer
Gesetze bemußt sein. 1. Jede Seelenfunction ist beim Menschen von körperlichen
Functionen begleitet, welche von besonderen Organen von bestimmter Form und
bestimmter chemischer Zusammensetzung (Gehirn — Rückenmark — Nerven —
Sinneswerkzeuge — Muskeln) verrichtet werden. 2. Durch die Thätigkeit eines
jeden Organs wird stets ein gewisses Quantum organischen Stoffes verbraucht,
welches entsprechend ersetzt werden muß. Die Neubildung der körperlichen
Organe geschieht durch die Zuführung von Sauerstoff dem Blute auf dem Wege der
Athmung, durch die Ernährung und den Stoffwechsel. 3. Durch die Thätigkeit
wird jedes körperliche Organ abgenützt und bedarf daher nach vollbrachter Arbeit
der Ruhe, um zu neuer Thätigkeit tauglich zu werden.

Anmerkung 2. Treffend sagt Rousseau: „Je schwächer der Körper ist,
desto gebieterischer ist er; je stärker er ist (in gesundheitlicher Beziehung), um so
gehorsamer ist er.“ Ein verzärtelter, kranker, Leidenschaften und Wollüsten er-
gebener Körper ist ein schlechtes Werkzeug des Geistes. Ein solcher Körper gehorcht
nicht dem Geiste und dessen Verstande, sondern wie ein vom Sturme gepeitschtes
Rohr, gibt er sich den von außen kommenden und seiner Sinnlichkeit schmeicheln-
den Reizen hin. Die formale Übung, welche sich gegen diese Abhängigkeit des
Körpers von der Außenwelt kehrt, ist die Abhärtung. Weil die Sittlichkeit
als Gehorsam gegenüber den Anforderungen des Verstandes im Sinne der Ge-
wissenhaftigkeit betrachtet werden muß, so erhellt hieraus die Wichtigkeit der
Abhärtung von selbst. Abgehärtet ist der Mensch, so lange er ohne auf körperliche
Bequemlichkeit und Sinnesgenüsse zu achten, keine Hindernisse scheut und die
Befehle des Geistes (Verstandes) trotz aller Unbequemlichkeiten, Schwierigkeiten
und Schmerzen standhaft ausführt, wie wir dies bei der spartanischen und
überhaupt bei der militärischen Erziehung wahrnehmen können.

Die gegenwärtigen gesellschaftlichen Sitten mit ihrem Hasten nach Lust-
barkeiten, welche die Verweichlichung und Überreiztheit unterstützen, wirken sehr
ungünstig auf die Entwicklung des Menschen und erschweren nicht wenig die
Erziehung zur Gewissenhaftigkeit und Vollkommenheit (S. §. 35.)

Abhärtende Übungen, wie z. B. Ausflüge in Gebirgsgegenden, weitere Spaziergänge bei jeder, auch bei ungünstiger Witterung, anstrengende Märsche bis zur Erschöpfung, Turnen, Schwimmen u. ä. sollten daher in der modernen Erziehung abermals jene Stelle einnehmen, welche ihnen einst in der spartanischen Erziehung eingeräumt wurde. Hieher gehört auch die Abhärtung gegen unangenehme Empfindungen, Hunger, Durst und Schmerz.

§. 25.

Die pädagogische Psychologie.

Die pädagogische Psychologie ist die Lehre von der natürlichen Entwicklung des Bewusstseins; es ist dies die Psychologie vom pädagogischen Standpunkte.

Das Bewusstsein ist der Rhythmus zweier elementarer Vorgänge, welche unaufhörlich abwechseln und antagonistisch gegen einander gerichtet sind, ähnlich wie die Systole und Anastole des Herzens, das Ein- und Ausathmen der Lungen. Es ist dies das Empfinden und das Bewegen, oder als einmalige Verrichtung die Empfindung und die Bewegung, von denen jene eine centripetale Richtung von außen nach innen, diese eine centrifugale Richtung von innen nach außen hat. Durch die Empfindungen empfangen wir Eindrücke von außen, durch die Bewegungen reagieren wir gegen dieselben.

In der Form des Reflexes folgen beide Vorgänge unmittelbar auf einander, wie wir dies insbesondere bei Thieren, Kindern und ungebildeten Leuten beobachten. Bei dem erwachsenen und gebildeten Menschen sind bloße Reflexe seltener, weil zwischen Empfindung und Bewegung die Überlegung tritt, da die Empfindung bei ihrem Durchgang durch das Gehirn vorerst mit schon vorhandenen, durch das Gedächtnis erhaltenen Vorstellungen sich verbindet.

Die Wechselwirkung zwischen Innen- und Außenwelt wird durch das Nervensystem, welches von dem Gehirn beherrscht wird, und durch das Muskelssystem vermittelt.

Die Nerven haben die Aufgabe Reizzustände centripetal oder centrifugal zu leiten; das Gehirn ist ein combinatorisches Organ, welches neue Reize mit älteren in Berührung bringt; die Muskeln führen die Bewegungen durch Contraction. Ausführlicher handelt hierüber die theoretische Psychologie.

Für die praktische oder pädagogische Psychologie kommen vor allem folgende Thatsachen in Betracht:

1. Daß es keine angeborenen Vorstellungen gibt, was schon Locke nachwies, sondern daß alle Vorstellungen und alle aus denselben abgeleiteten Zustände uns von außen in der Form von Empfindungen zukommen. (1).

2. Daß sämtliche Vorstellungen, wie die neuen, so auch die alten, eine strenge Einheit bilden, die sich uns als Bewußtsein und Selbstbewußtsein darstellt und die Wechselwirkung der Vorstellungen zur Folge hat.

3. Daß sich aus den Vorstellungen Gefühle und Strebungen bilden, welche in der Form des Willens die Thätigkeit der centrifugalen (motorischen) Nerven und mit deren Hilfe die Thätigkeit der Muskeln, d. h. die Bewegungen hervorrufen, aus welchen die Handlungen und Thaten hervorgehen.

Aus diesen Hauptthatsachen erhellt, daß der Inhalt des Seelenlebens, sofern sich dieses in Vorstellungen (Gedanken) und Handlungen äußert, uns keineswegs angeboren ist, sondern daß er uns mittelst der Nerven von außen zukommt. Dadurch eröffnet sich ein ungeheures Feld für die pädagogische Thätigkeit, von dem schon Helvetius spricht (s. Anm. 2. §. 17.) und die Wirkung der Erbllichkeit (§. 8) beschränkt sich lediglich auf die Art, wie wir uns der äußeren Eindrücke bemächtigen und wie wir sie mit den älteren Eindrücken verbinden und bei unserer Thätigkeit nach außen in der Form von Handlungen und Thaten verwenden.

Diese Formen hängen jedoch von dem Nervensystem ab, durch welches die Auffassung, die Zu- und Ableitung, sowie auch die Combinierung der Eindrücke auf jenen ausgedehnten und außerordentlich complicierten Bahnen vermittelt wird, welche zwischen den Sinnen, dem Gehirn und den Muskeln nach beiden Richtungen hin sich ausbreiten.

Darauf beruhen hauptsächlich das Temperament und die Anlagen, welche der Entstehung und Entwicklung der Seelenzustände einen besonderen Charakter verleihen.

Anmerkung 1. Durch die Empfindungen werden wir wie mit unserer Umgebung, so auch vor allem mit unserem eigenen Körper bekannt, dessen wir uns vermöge der Körperempfindungen bewußt werden.

Solcher Empfindungen gibt es eine bedeutende Menge, denn von ihnen werden alle die einzelnen Prozesse begleitet, welche das körperliche Leben beherrschen; das Resultat derselben ist eine gewisse, vielfach zusammengesetzte Gemein- oder Vitalempfindung. In jedem Augenblicke unseres Lebens sind wir uns bewußt, daß wir leben, und wie wir leben.

Die Körperempfindungen besitzen die Eigenthümlichkeit, daß sie sich von unserem Bewußtsein nicht loslösen lassen; denn sie bilden in demselben einen ständigen Hintergrund, von dem sich die übrigen Erscheinungen des Bewußtseins mehr oder minder scharf abheben. Die Stimmung dieser Gesamtempfindung durchbringt beständig den Lauf des Seelenlebens, indem sie einerseits den Gemüthszustand und das besondere Temperament des Menschen und andererseits das, was wir die geistigen Anlagen nennen, bestimmt. (S. §. 26.)

Seiner eigenen Körperempfindungen kann sich der Mensch nicht entledigen, ebensowenig wie er sich seines eigenen Körpers entledigen kann. Wie der Chor in der antiken Tragödie den Verlauf der Handlung begleitet, wie die Schwingungen der tönenden Saite den vernehmbaren Ton begleiten, so begleitet die Körperempfindung den Verlauf aller seelischen Prozesse.

Auf dieser Resonanz beruht alles, was von der Natur in unseren Organismus gelegt ist, und die Erziehung kann hieran nicht viel ändern.

Dagegen stammt die überwiegende Mehrheit der psychischen Elemente, nämlich sämtliche Sinnesempfindungen, aus unserer Umgebung; und alles, was hieher gehört, ist erworben. Hier findet die Erziehung ihr Feld.

Auf dem großen Umfange und der außerordentlichen Bedeutung, welche dieses Gebiet der erworbenen Seelenzustände bei dem Menschen besitzt, beruht dessen geistiges Übergewicht gegenüber der zähangelegten thierischen Natur und dessen Bildungsfähigkeit. Das Thier ist von seinen Körperempfindungen so eingenommen, daß die Mehrzahl der Sinnesindrücke dasselbe gar nicht berührt, obwohl ihm die Sinneswerkzeuge zur Aufnahme dieser Eindrücke nicht fehlen.

§. 26.

Das Temperament.

Die Ursache der individuellen Eigenthümlichkeiten der Menschen liegt in der Beschaffenheit der Nerven und äußert sich insbesondere in dem Temperamente.

Temperament nennen wir die bleibende Beschaffenheit des Nervensystems, wobei wir einerseits die Leichtigkeit, mit welcher wir äußere Reize aufnehmen und andererseits die Stärke, mit der wir sie erhalten, berücksichtigen. Auf jener beruht der Rhythmus, auf dieser die Energie der Empfindungen und der aus diesen sich entwickelnden Vorstellungen.

Jeder Mensch hat sein eigenes Maß von Erregbarkeit und Stärke der Nerven, sowie der durch diese bedingten Seelenzustände. Bei dem Einen genügen die schwächsten Eindrücke, um gewisse Seelenzustände hervorzurufen; das Gemüth eines Anderen ist nur stärkeren Eindrücken zugänglich; jener hat daher eine größere, dieser eine kleinere Empfänglichkeit oder Erregbarkeit.

Da sich mit einer größeren oder geringeren Stärke eine größere oder geringere Erregbarkeit auf vierfache Weise combinieren läßt, so unterscheiden wir vier Haupttemperamente. Eine große Erregbarkeit, verbunden mit einer großen Stärke gibt das choleriche oder heißblütige Temperament; sein Gegensatz ist eine geringere Erregbarkeit mit einer geringen Stärke bei dem phlegmatischen oder kaltblütigen Temperamente. Eine große Erregbarkeit, verbunden mit geringer Stärke findet sich bei dem sanguinischen oder leichtblütigen Temperamente, dessen Gegensatz das melancholische oder schwerblütige Temperament mit kleiner Erregbarkeit und großer Stärke bildet.

Beim Temperamente kommt nur das Nervensystem in Betracht, welches mit den Seelenzuständen auf das Innigste zusammenhängt; die Wechselseitigkeit der verschiedenen Proceße im menschlichen Körper ist jedoch so groß, daß auch die übrigen körperlichen Organe und Systeme mittelbar einen gewissen Einfluß auf die Seelenzustände ausüben. (1) Der habituelle Zustand des gesammten Leibes (Constitution), insofern er einen Einfluß auf die Zustände der Seele hat, heißt das Naturell. Hieher gehören starke oder schwächliche Constitution des Körpers, Gesundheit oder Kränklichkeit, die Beschaffenheit des Blutes, sowie alle äußeren Einflüsse, die für die Entwicklung des Menschen maßgebend sind z. B. Klima, Nahrung u. s. f.

In einigem Zusammenhange mit dem Temperamente befinden sich die besondern Geistesanlagen, welche sich bei jedem Individuum auf Grund der allgemein menschlichen Anlagen entwickeln (s. S. 8.); bei deren Bildung ist die Übung, als Schliß der allgemeinen Anlage in einer bestimmten, einseitigen Richtung, der Hauptfactor.

Die Anlage, das Talent, tritt als größere oder kleinere Fähigkeit je nach der größeren oder kleineren Erregbarkeit und Stärke auf. Ein Bögling faßt rasch auf, ein anderer träge; dieser begreift augen-

blicklich, jener bleibt weit hinter denen zurück, die längst schon begriffen haben. Darin äußert sich der Unterschied zwischen raschen und trägen Denkern. Mancher Kopf denkt jedoch rasch, ohne zugleich gründlich zu sein und mancher träge Kopf begreift gründlich, wenn wir ihm nur genug Zeit hierzu lassen.

Anmerkung 1. Das sanguinische Temperament mit seiner Erregbarkeit und Empfänglichkeit macht den Sinn für alles, was sich ihm darbietet, empfänglich; es verräth sich durch ein lebhaftes, schnelles und bewegliches Auge. Wir finden es bei Kindern, Frauen, Künstlern und Dichtern. Es kann jedoch in eine übermäßige Unruhe und Zerstretheit ausarten, welche bei keinem Gegenstande verweilt und gerade deshalb auf keinem Gebiete einen ordentlichen oder gar außerordentlichen Erfolg erzielt. Wie es alles leicht aufnimmt, so ist es auch stets zu Thaten entschlossen. Ein glückliches Temperament.

Sein Gegentheil ist das melancholische Temperament, welches nicht nach außen, sondern in sich gekehrt ist und nicht so sehr dem herumweisenden Auge, als vielmehr dem nach innen gerichteten Gehöre folgt. Es offenbart sich durch seinen Tiefsinn und ist bereit, jeden Eindruck vollständig in sich aufzunehmen und nach allen Richtungen zu verarbeiten. Es ist das Temperament des Genies, aber auch das der unglücklichen, für die Welt verlorenen Menschen; es ist häufig mit Kurzsichtigkeit verbunden und kann sich bis zum Wahnsinn steigern.

Durch die Verbindung der Erregbarkeit mit der Stärke entsteht das choleriche Temperament, welches das stärkste von allen zu sein scheint, weil es zu den unterschiedlichsten geistigen Verrichtungen befähigt ist; dabei ist es jedoch ein gefährliches Temperament, weil sich der Mensch durch dasselbe zu Excessen und Übergriffen hinreißen läßt. Die Gedanken warten bei diesem Temperamente ihre Sammlung und Ordnung nicht ab. Nur dann, wenn Erziehung und glückliche äußere Verhältnisse ihm zu Hilfe kommen, gedeiht es zu ausgezeichnete r Entwicklung; sonst raubt es dem Menschen die Überlegung und reiht ihn zu übereilten Handlungen hin.

Sein Gegentheil ist das Phlegma, welches in seiner Reinheit die völlige Stagnation des geistigen Lebens, einen gänzlichen Mangel an Anlagen, der sich bis zum Stumpf sinn und Blödsinn steigern könnte, bedeuten würde. Phlegmatische Kinder verrathen kein Talent. Trotzdem hat der Phlegmatiker den Vortheil, daß die Ereignisse der Außenwelt seinem Geiste sich möglichst objectiv, unentstellt darstellen, weil er nichts aus Eigenem zu ihnen hinzuthut, sich nicht aufregt, so daß er sich als der beste Beobachter erweist, wie seinerseits der Melancholiker der beste Denker und der Cholericer der energischste Vollstrecker ist.

Am vortheilhaftesten ist allerdings ein Temperament, welches frei von Extremen ist. Jedes Temperament ist zu gewissen Ausschreitungen und Fehlern geneigt, und bei der Beurtheilung der Fehler des Jünglings ist stets zu erwägen, ob sie aus dem Temperamente hervorgehen oder nicht.

§. 27.

Die Entwicklung auf Grund des psychischen Mechanismus.

Die Psychologie lehrt, daß sich die Vorstellungen associieren und reproducieren. Die Association geschieht in Gruppen- oder in Reihenform. In demselben Maße, als sich die Vorstellungen nach ihrer Gleichzeitigkeit oder Reihenfolge vereinigen, reproducieren sie sich auch gegenseitig. (1) Die Association gewinnt um so mehr an Festigkeit, die Reproduction um so mehr an Sicherheit und Schnelligkeit, je öfter die Vorstellungen im Bewußtsein, sei es nun gleichzeitig oder nach einander, vereint wurden.

Die durch Association und Reproduction hervorgerufene Bewegung der Vorstellungen vollzieht sich ohne alles Zuthun von Seite der Person, welche die Trägerin dieser Vorstellungen ist, d. h. in deren Bewußtsein sie sich befinden. Es geschieht dies nach den strengen Gesetzen, nach welchen sich der sogenannte psychische Mechanismus richtet. (2).

Dieser Mechanismus stellt sich uns hauptsächlich als Association und Reproduction der Vorstellungen in Reihenform dar. Durch häufige Wiederholung wächst der Zusammenhang zwischen diesen Reihen, so daß dieselben allmählich fest, ständig werden. Die Reihen selbst werden durch mannigfache Verknüpfungen zu Systemen und Geweben.

Darauf stützt sich das Memorieren, die Gewöhnung und die Übung.

Die Gewohnheit ist eine durch öftere Wiederholung zur mechanischen Fertigkeit gewordene Reihen-Reproduction mit einander associierter Vorstellungen und Bewegungen.

Die Übung ist eine künstliche Gewöhnung, durch welche wir uns gewisse Fertigkeiten aneignen.

Das Erlernen der einzelnen Fertigkeiten bringt anfangs vielfache Schwierigkeiten mit sich und erfordert die volle Anstrengung unseres Geistes, welche auf die Zusammenstellung und Festigung der Reihe der hieher gehörigen Verrichtungen gerichtet ist. Durch häufige Wiederholung werden jedoch diese Schwierigkeiten überwunden und nach einigen gelungenen Versuchen stellt sich eine derartige Gewandtheit ein, daß die betreffenden Verrichtungen ohne alle Anstrengung

vor sich gehen. Lesen, Schreiben, Zeichnen, Clavierspielen, Handwerkerarbeiten und künstlerische Leistungen werden auf diese Weise angeeignet.

Gewöhnung und Übung sind für die Erziehung von der größten Wichtigkeit; denn auf ihnen beruht der mechanische Theil des Seelenlebens.⁽³⁾

Anmerkung 1. In der Psychologie unterscheidet man in der Regel vier Reproduktionsgesetze und zwar das Gesetz der Ähnlichkeit, des Contrastes, der Gleichzeitigkeit und der Reihenfolge.

Von den Vorstellungen, welche reproducirt werden, sagen wir, daß sie klar und über der Schwelle des Bewußtseins sind, während ältere, aus dem Bewußtsein durch neue Vorstellungen verdrängte Vorstellungen dunkel sind, unter der Schwelle des Bewußtseins sich befinden.

Anmerkung 2. Der psychophysische Mechanismus findet sich in seiner Einfachheit nur bei den niedrigsten Thieren vor. Bei den höheren Thieren, insbesondere beim Menschen finden wir denselben nur als einen Theil des psychophysischen Organismus. Wo in einem gewissen Systeme Ursache und Wirkung mit solcher Nothwendigkeit auf einander folgen, daß wir voraussehen können, was im gegebenen Falle eintreten wird, dort sprechen wir von einem bloßen Mechanismus, weil eben die Veränderungen mit exacter Genauigkeit vor sich gehen. Wo jedoch der Erfolg und der Verlauf der Geschehnisse von einer großen Menge in einander greifender und sich gegenseitig bestimmender Glieder derartig bestimmt ist, daß es sich nicht voraussagen läßt, in welcher Richtung die Veränderungen vor sich gehen werden, da können wir nur von einem Organismus und nicht von einem Mechanismus sprechen. Ein derartiger Organismus kann allerdings aus mannigfaltigen untergeordneten Mechanismen bestehen, deren Leitung höheren und höchsten Instanzen zufällt. Ein solcher Organismus ist eben auch der psychophysische.

Nach Leibniz unterscheidet sich der Organismus als Werk der Natur vom Mechanismus als einem Werke der menschlichen Hand dadurch, daß der letztere in seinen kleinsten Theilen aufhört Mechanismus zu sein, wie z. B. die Zähne des Radwerkes. Dagegen zeichnen sich die Mechanismen der Natur, welche wir eben Organismen nennen, dadurch aus, daß sie bis in ihre kleinsten Theile Organismen sind.

Der zweite Unterschied zwischen Mechanismus und Organismus beruht, wie schon Bain nachwies, in dem Empfindungsvermögen, worunter wir die Fähigkeit einer selbständigen, plötzlichen und unvorhergesehenen Reaction auf noch so geringe Eindrücke verstehen. Die Ursache des Empfindungsvermögens ist ein gewisses labiles Gleichgewicht der Glieder eines Ganzen in Folge der außerordentlichen Complicirtheit desselben.

Auch bei dem psychophysischen Organismus sind die kleinsten Theile organisch, wie dies aus der Betrachtung des körperlichen Trägers desselben, des Ge-

hirns, erhellt. Wir unterscheiden hier bei jedem solchen organischen Elemente einen dreifachen Vorgang: 1. Die Zuführung, 2. die Combination und Übertragung, 3. die Ableitung.

Die Ableitung erfolgt entweder nach einem motorischen Centrum, wo sie direct zur Bewegung führt, oder nach einem Centrum höherer Ordnung, von welchem wieder eine weitere Ableitung nach einem motorischen Centrum oder nach einem Centrum höherer Ordnung, eventuell nach beiden zugleich erfolgt. Da sich dieser Vorgang mehrmals wiederholen kann, wie dies bei der complicirten Construction des Gehirns erklärlich ist, so wird die Umkehrung unserer Perceptionen in Bewegungen umso mehr aufgehalten, je entwickelter das Seelenleben überhaupt ist.

Anmerkung 3. Die erste Periode der geistigen Entwicklung ist die Periode der Sinnlichkeit, wo das Erfahrungsmaterial in Form von Empfindungen gesammelt wird und wo zugleich die Empfindungen nach den beiden wichtigen Kategorien der Zeit und des Raumes zusammengefaßt werden. Hierdurch entstehen insbesondere die Anschauungen als die primären Gebilde des Erfahrungsmaterials.

Die Association der Vorstellungen nach Zeit und Raum ist eine rein mechanische, zufällige, äußerliche. Hier wird nur das zusammengefaßt, was zufällig mit, nach oder neben einander existiert. Diese Association fällt in das Kindesalter.

Das Resultat der Entwicklung auf dieser Stufe sind die Gesamtvorstellungen als Inbegriffe von Elementen unserer Vorstellungsthätigkeit, die nach Zeit und Raum mechanisch zusammengefaßt sind, z. B. das Antlitz, der Baum, der Strom, die Symphonie, die Melodie, der Fluß, der Weg, die Herde, das Haus. Die Formen derselben sind die Gruppe und die Reihe.

Durch eine Association höherer Ordnung kennzeichnet sich die zweite Periode der geistigen Entwicklung, die Periode des Denkens. Diese Association beruht auf der inneren Verwandtschaft der Vorstellungen, welche durch deren Inhalt begründet wird, und geht häufig erst auf den Trümmern der Zusammenfassungen erster Ordnung vor sich. Während diese nach und neben einander sich als Gesamtvorstellungen, Gruppen und Reihen, entfalten, verschmelzen die Associationen zweiter Ordnung zu einem einheitlichen Ganzen. Mit ihnen beginnt eine neue Abstraction von Vorstellungen, ähnlich der molecularen Thätigkeit bei chemischen Stoffen. Die Vorstellungen verbinden sich und verschmelzen nach der Ähnlichkeit ihres Inhalts. Es ist dies eine gewisse Assimilation, zugleich aber auch Concentration, Verdichtung und Verstärkung der Vorstellungen, die im Seelenleben von der größten Bedeutung ist.

Dieser wichtige Vorgang geschieht durch die s. g. Apperception, und zwar im innigsten Zusammenhange mit der Entwicklung der Sprache. (S. §§. 29 und 30).

Die Gesamtvorstellungen aus der Periode der Sinnlichkeit, welche durch bloße Association entstehen, und aus denen unsere gemeine Erfahrung besteht, weisen vielfache Gleichheiten und Unterschiede, Verwandtschaften und Contraste

auf. Was in diesen empirischen Gebilden identisch ist, verschmilzt zu einem einzigen Inhalte, welcher sich durch diese Verschmelzung verstärkt und die übrigen Vorgänge im Bewußtsein überragt. So entstehen die *Gemeinvorstellungen*, welche von den eben erwähnten Gesamtvorstellungen wohl zu unterscheiden sind.

Die *Gesamtvorstellung* ist der einheitliche Inbegriff mehrerer, durch äußere, zeitliche und örtliche Verhältnisse verbundener Theilvorstellungen. Die *Gemeinvorstellung* ist jener Inhalt des Bewußtseins, welcher mehrere verwandte Vorstellungen deshalb vereint, weil er den gemeinsamen Bestandtheil derselben bildet, der eben diese sonst einander fremden Vorstellungen mit einander verknüpft. Die *Gemeinvorstellung* steht über allen Vorstellungen, deren gemeinsamen Inhalt sie ausdrückt und die ihr als übergeordneter oder höherer Vorstellung untergeordnet, unter einander dagegen coordiniert sind. Die ganze Logik beruht auf diesem dreifachen Verhältnisse der Coordination, Subordination und der Überordnung.

Psychologisch vollzieht sich dieser Vorgang der Concentrierung des Bewußtseins in gewissen hervorragenden, übergeordneten Vorstellungen in Form von *Apperception*. (S. §. 29.)

§. 28.

Die Aufmerksamkeit.

Das menschliche Bewußtsein empfängt in jedem Augenblicke so viele Eindrücke, daß keiner derselben hervorragen kann, wenn nicht eine besondere subjective Bedingung hinzutritt, welche wir *Aufmerksamkeit* nennen. Es ist dies überhaupt eine gewisse Concentration der Vorstellungskraft in einzelnen Vorstellungsgruppen. (1)

Die Fähigkeit, das Bewußtsein in der Form der Aufmerksamkeit bestimmten Gegenständen zuzuwenden oder auf einen bestimmten Kreis von Vorstellungen zu concentrieren, eignet sich der Mensch erst allmählich durch Übung und Angewöhnung an. Durch diese Fähigkeit wird auch der Grund zur Ausbildung des Geistes gelegt, dessen Entwicklung mit der Entwicklung der Aufmerksamkeit gleichen Schritt hält.

So lange das Kind der Aufmerksamkeit noch nicht fähig ist, bleibt dessen Bewußtsein ein unorganisiertes Chaos von Vorstellungen. Was der Augenblick demselben bietet, erweckt zwar in demselben Empfindungen, jedoch die Zahl derselben ist so groß und der Inhalt so bunt, daß von einer Verbindung oder Anordnung der Elemente des Seelenlebens keine Rede sein kann. Ein solches Chaos von Eindrücken gleicht viel mehr der Bewußtlosigkeit, als einem wirklichen

Bewußtsein; in diesem Zustande befinden sich neugeborene Kinder, einzelne Thiere, Schlafende. (2) Das Bewußtsein wird erst dadurch erhellt, daß einzelne Vorstellungen andere zu überragen, verwandte Vorstellungen anzuziehen, conträre abzustossen und so als Krystallisationskerne in jenem Chaos zu fungieren beginnen.

Damit beginnt auch die primäre geistige Bildung. Jeder Inbegriff von also vereinten Vorstellungen kann als Bildungselement angesehen werden. Die Neubildung und Anordnung dieser Bildungselemente und der aus demselben zusammengesetzten Verbindungen währt so lange, als der Mensch überhaupt fortfährt sich auszubilden. (3)

Anmerkung 1. Es sind zunächst die stärksten sinnlichen Eindrücke, welche unsere Aufmerksamkeit anziehen.

Schon das Auge des Kindes verweilt auf einem glänzenden Knopfe oder auf einem leuchtenden Punkte, wie sich sein Ohr starken Geräuschen und Klängen zuwendet. Dies ist die unwillkürliche Aufmerksamkeit. Durch fortgesetzte Übung wird es uns jedoch möglich, unsere Aufmerksamkeit nach Willkür bald auf diesen, bald auf jenen Gegenstand zu concentriren. Diese willkürliche Aufmerksamkeit erlangt das Kind hauptsächlich durch den Schulunterricht, durch welchen es sich gewöhnt, seine Gedanken auf einen einzigen Gegenstand zu lenken; diese willkürliche Aufmerksamkeit beruht auf der Apperception.

Die Menge äußerer Eindrücke, die auf unsere Sinne einwirken, ist in jedem Augenblicke größer als die Menge des wirklich Wahrgenommenen. Ein großer Theil der Vorgänge um uns herum gelangt deshalb nicht zu unserem Bewußtsein, weil dieses momentan anderen, entgegengesetzten Gegenständen zugewandt ist. Sind wir z. B. mit einer geistigen Arbeit beschäftigt oder in ein Spiel vertieft, so nehmen wir nicht wahr, was um uns vorgeht. Die Uhr schlägt, wir hören sie nicht; ein Bekannter tritt ins Zimmer, wir bemerken ihn nicht und zwar deshalb, weil unser Bewußtsein mit anderen Vorstellungen beschäftigt ist. Wollen wir uns dem Einen widmen, müssen wir das andere lassen. Wir sagen, unser Bewußtsein ist ein enges, d. h. es faßt in jedem Momente nur eine beschränkte Zahl von Vorstellungen. Die Aufmerksamkeit verengt das Bewußtsein auf einen einzigen Kreis von Vorstellungen, welcher um so heller erleuchtet ist, je enger er ist. Durch raschen Wechsel der Eindrücke wird die Aufmerksamkeit geschwächt.

Der Gegensatz der Aufmerksamkeit ist die Zerstreutheit. Diese ist eine doppelte, eine völlige oder absolute, und eine relative oder theilweise. Jene besteht in einer Unbeständigkeit der Vorstellungen, welche auf keinem Gegenstande zu verweilen im Stande sind. Diese ist eine nothwendige Folge der Aufmerksamkeit selbst. Indem wir uns aufmerksam einem Gegenstande widmen, wenden wir uns von allen übrigen ab und scheinen also in dieser Hinsicht unaufmerksam zu sein.

Anmerkung 2. Die Mehrzahl unserer Vorstellungen gehört dem dunklen Bewußtsein an, und schon Leibnitz macht die treffende Bemerkung, daß die klaren Vorstellungen gleich Inseln sind, welche aus dem Ocean des verdunkelten Vorstellens emporragen. Das psychophysische Gesetz lehrt uns, daß die Schwelle der (klaren) Empfindung höher liegt als der Nullpunkt des Reizes. Diejenigen Reize, welche unter dem Schwellenwert liegen, gehen jedoch nicht ganz spurlos an uns vorüber; zahlreiche Erfahrungen sprechen dafür, daß sie in unserem Bewußtsein dunkle Vorstellungen als Spuren hinterlassen. Denn bleibt der unter dem Schwellenwerte liegende Reiz plötzlich aus, so werden wir es inne, obwohl wir die positive Rückwirkung nicht verspürt hatten; so merken wir auf, wenn die Pendeluhr plötzlich stille steht, so erwacht man selbst in tiefem Schlafe in einer Mühle, wenn das Werk plötzlich stehen bleibt. Sind diese Vorstellungen schon ursprünglich dunkel, so gibt es eine noch zahlreichere Classe von dunklen Vorstellungen, welche aus der Verdunkelung ursprünglich klarer Vorstellungen entstanden sind. Alle Vorstellungen, welche einmal im Bewußtsein waren, gehören diesem unermesslichen Kreise an. — Die dunklen Vorstellungen sind für den Verlauf des Seelenlebens von einer außerordentlichen, zur Stunde noch nicht vollständig gewürdigten Wichtigkeit. Sie bilden in unserem Bewußtsein einen Chor, welcher, obwohl nicht selbst handelnd auftretend, sich doch beständig in das Drama des Seelenlebens einmischt. Was in der Gesellschaft die große Masse des Volkes, das sind innerhalb des Bewußtseins die dunklen Vorstellungen. Von ihnen stammt namentlich die bewegende Kraft, welche die Vorgänge oberhalb der Schwelle des Bewußtseins leitet. — Das klare Bewußtsein kann eben als der Kreis jener Vorstellungen gedacht werden, auf denen unsere Aufmerksamkeit ruht. Die Erfahrung zeigt uns, daß dieser Kreis, ähnlich der Pupille des Auges, sich innerhalb gewisser, ziemlich weiten Grenzen ausdehnen und verengen kann. Die größte Verengung findet statt, wenn wir unsere Aufmerksamkeit, wie z. B. in der Vertiefung des Denkens oder bei genauer Beobachtung eines äußeren Phänomens, in einem einzigen Gegenstande concentrirten; die größte Ausdehnung findet statt, wenn sich die Grenzen des engeren Bewußtseins bis auf jene der weiteren ausdehnen, in welchem Falle eigentlich keine Sammlung des Geistes und keine Aufmerksamkeit vorhanden wäre. Es ist einleuchtend, daß die Weite dieses Kreises der Erleuchtung seiner einzelnen Punkte umgekehrt proportional sein wird, d. h. daß unsere Aufmerksamkeit um so weniger intensiv sein wird, je extensiver oder getheilter sie ist.

Anmerkung 3. Die Aufmerksamkeit ist eine unwillkürliche, wenn sie durch die sinnlichen Eindrücke selbst, ohne Mitwirkung des Willens geweckt und gelenkt wird; sie ist eine willkürliche, wenn sie unter dem Einflusse des Willens steht. Starke sinnliche Reize sind im Stande, unsere Aufmerksamkeit zu wecken, weil ihnen starke Sinnesempfindungen entsprechen; allein selbst die leisesten Eindrücke können sich den Weg in unser klares Bewußtsein bahnen, wenn ihnen die Verfassung des Lektoren in der Form des Interesses entgegen kommt. (Die Beobachtungen des Astronomen, des Physikers, des Arztes, des Angelfischers, des Leidenschaftlichen.)

Es ist bekannt, daß neue Eindrücke unsere Aufmerksamkeit besonders anregen, weil sich hier die Wahrnehmung wegen ihres Contrastes von der Masse der übrigen Vorstellungen leichter abhebt. (Wahrnehmung eines Kometen.) — Daß die Aufmerksamkeit dem Einflusse des Willens bis zu einer gewissen Grenze unterliegt, ist ebenso bekannt. Ohne auch nur im mindesten unser Auge zu verrücken, können wir bald diese, bald jene Partie des Sehfeldes durch Zuwendung der Aufmerksamkeit erhellen, und in einem Concerte wird es uns leicht, bald auf die Streich-, bald auf die Blasinstrumente, bald auf die Tonhöhe, bald auf die Schallstärke zu achten. — Die Aufmerksamkeit äußert sich nicht bloß in dem Emporheben einer Vorstellung zu einem gewissen Klarheitsgrade, sondern auch im Festhalten desselben durch eine meßbare Zeit. Nur dadurch kann eine Vorstellung dem allgemeinen Schicksale der Vorstellungen, im Wechsel der psychischen Vorgänge zu untersinken, für kurze Zeit entzogen werden. Kinder vermögen bekanntlich nicht, einen wenn auch sinnlichen Eindruck durch längere Zeit festzuhalten, und es gilt mit Recht als das Merkzeichen eines psychologisch-gebildeten Bewußtseins, einen Gedanken im Wechsel der Eindrücke und Einfälle festzuhalten und demselben nach allen seinen Beziehungen nachzugehen. Mit Recht bemerkt daher Herbart: *Quocumque summi homines valent in genio et diligentia, id valent attentione!*

§. 29.

Apperception.

Die geistige Entwicklung des Menschen oder die sog. Bildung wird durch die Apperception vermittelt. Diese führt zu einer Concentration des Bewußtseins in gewissen herrschenden Vorstellungen. Wir verstehen unter Apperception die Aufnahme neuer Vorstellungen in das Bewußtsein unter Mitwirkung älterer schon vorhandener.

Durch die Sinne wird uns in jedem Augenblicke eine große Zahl äußerer Eindrücke zugeführt; an diese schließen sich noch zahlreiche Vorstellungen an, welche von dem Gedächtnisse und der Einbildungskraft erhalten werden und unter der Schwelle des Bewußtseins der Reproduction harren. Kein neuer Eindruck kann also in unser Bewußtsein gelangen, ohne in demselben durch Reproduction von Vorstellungen, Erinnerungen, Anklänge, Echo's zu wecken, welche mit diesem neuen Eindrucke nach den Reproduktionsgesetzen der Ähnlichkeit, Gleichzeitigkeit und Reihenfolge zusammenhängen. So geschieht es, daß wir die Dinge nicht mit freiem Auge, sondern durch die gefärbten Gläser älterer Anschauungen, Grundsätze und Erfahrungen ansehen.

Durch die älteren reproducirten Vorstellungen muß sich die neuauftretende Vorstellung eine Modification gefallen lassen und eben dieser Vorgang des Umgewandeltwerdens einer jüngeren Vorstellung durch eine ältere führt den Namen Apperception.

a wird appercipiert durch *A*; *A* ist die stärkere, ältere, appercipierende, *a* ist die schwächere jüngere, appercipierte Vorstellungsmasse, *a* tritt ins Bewußtsein und reproducirt *A*, welches ihm ähnlich ist, welches jedoch über *a* sich erhebt, weil es mächtiger ist. Die Apperception besteht darin, daß sich das schwächere *a* nach dem stärkeren *A* richtet (1).

Unter dem Einflusse der Apperception gestalten sich die Vorstellungen und Prozesse des Seelenlebens ganz anders, als bei der bloßen, kindlich naiven Anschauung der Außenwelt.

Vor allem ist die Apperception bei der Aufmerksamkeit von größter Bedeutung. Einem Gegenstande seine Aufmerksamkeit zuwenden, heißt dessen Vorstellung trotz der drohenden Verdunkelung über der Schwelle des Bewußtseins erhalten. Dies kann auf doppeltem Wege geschehen, entweder durch das Abdauern des sinnlichen Reizes oder durch das Hinzutreten von Hilfen, wonach wir eine sinnliche und eine geistige Aufmerksamkeit unterscheiden. Da jedoch in diesem Falle die Hilfen entweder von selbst antreten oder absichtlich herbeigeführt werden können, so kann die Aufmerksamkeit eine unwillkürliche oder eine willkürliche sein.

Was die geistige Aufmerksamkeit betrifft, sind die appercipierenden Vorstellungsmassen die mächtigsten Hilfen; durch diese wird auch die bewusste oder willkürliche Aufmerksamkeit ermöglicht. Die unbedeutendste Erscheinung wird festgehalten, wenn sie eine appercipierende Vorstellungsmasse über der Schwelle des Bewußtseins antrifft. Unsere geistige Aufmerksamkeit wendet sich unwillkürlich solchen Vorstellungen zu, die in unserem Bewußtsein appercipierende Vorstellungen vorfinden. Da nun die Bildung appercipierender Vorstellungsmassen bei verschiedenen Individuen eine verschiedene ist, indem sie von der gesammten Entwicklungsge-
 schichte derselben abhängt, so erscheint es begreiflich, daß die Aufmerksamkeit und deren höhere, bleibendere Form, das Interesse, bei jedem Individuum anderen Erscheinungen sich zuwendet. Der Juwelier entdeckt

den Makel an Diamanten, welchen ein gewöhnliches Auge nicht wahrnimmt; dafür sind ihm seine Unterschiede der Pflanzenarten, die der Botaniker augenblicklich erkennt, nicht wahrnehmbar.

Von appercipierenden Vorstellungen wird auch das Gedächtnis, insbesondere das judiciöse Gedächtnis beherrscht, welches sich neue Vorstellungsmassen mit Zuhilfenahme älterer, bekannter aneignet. Daraus erklären sich auch die raschen und leichten Fortschritte in einer Wissenschaft, wenn man in einer anderen, ähnlichen oder verwandten Wissenschaft bewandert ist.

Ferner beruht auch die Vernunft nach allen Seiten und Richtungen auf der Apperception, da es sich bei der Vernunft um die Inhaltsverhältnisse der Vorstellungen handelt. Damit steht auch das große Problem der Concentration des Unterrichtes im Zusammenhange.

Jedoch nicht nur Aufmerksamkeit, Gedächtnis und Verstand, sondern auch der Wille richtet sich nach der Apperception und hierin liegt die größte Bedeutung derselben. Um im Sinne der Psychophysik zu sprechen, bilden sich durch die Apperception besondere Canäle im Gehirn, durch welche die centripetalen Reize in centrifugaler Richtung in Form von Reflexen wieder ablaufen. (S. S. 25.) Auf diese Weise werden die Grundsätze des Wollens und Handelns durch die öftere Wiederholung desselben Wollens gebildet und entwickelt sich das, was wir die Selbstbestimmung des Menschen nennen (²).

Anmerkung 1. Bei der Apperception werden neue Vorstellungen mittelst älterer „aufgefaßt.“ Was an beiden im Einklange steht, tritt lebhafter hervor; was einander nicht entspricht, wird zurückgedrängt.

Im Verlaufe des Seelenlebens bilden sich durch Association starke Vorstellungsgruppen, welche später die Vorgänge des Seelenlebens ihrem eigenen Inhalte assimilieren. Es sind dies appercipierende Vorstellungen, die unter dem Namen von Erfahrungen, Begriffen, Grundsätzen, Gesichtspunkten, Lieblingsvorstellungen, Gewohnheiten u. dgl. unsere Auffassung der Außenwelt bestimmen. So ist jedes Erkennen einer Person oder Sache, jedes Bestimmen und Benennen eines Gegenstandes, jede Einordnung des Neuen unter verwandte Gesichtspunkte ein Act der Apperception.

Durch die Apperception verlieren die Vorstellungen an Selbständigkeit, sie gewinnen aber an Stärke des Auftretens, sowie das ganze Seelenleben an Einstimmigkeit und innerem Halt gewinnt, indem der Einzelne hiedurch an den richtigen Orte in das Ganze eingefügt wird.

Anmerkung 2. Die erste Stufe in der Entwicklung der Apperception ist das Erkennen eines bekannten Gegenstandes, welchen das Kind schon einmal gesehen hat. Indem es z. B. den Vater erblickt und erkennt, urtheilt es: dies ist mein Vater. Diese Art der Apperception beruht auf der Gleichheit der Vorstellungen $A=B$.

Eine höhere Stufe der Apperception ist es, wenn das Kind einen neuen Gegenstand erblickt und ihn in eine Classe ihm schon bekannter Gegenstände einreihet. Es urtheilt z. B. dies ist ein Ball, jedoch nicht mein Ball; ich sehe ein Haus, jedoch ist es nicht unser Haus. Hier tritt schon die abstrahierende Einbildungskraft in Thätigkeit, welche aus den einzelnen Anschauungen eine gewisse allgemeine Vorstellung bildet, die dann als appercipierende Vorstellung auftritt.

Bei einem größeren Reichthum an appercipierenden Vorstellungen, beginnt deren Läuterung und Scheidung, welche schließlich zur exacten Anordnung derselben führt, so daß fortan Widersprüche und Kämpfe bei der Apperception ausgeschlossen sind, indem die neue Vorstellung nicht mehr von einer ganzen Reihe appercipierender Vorstellungen, sondern nur von einer einzigen aufgenommen wird.

Weiter steigert sich die Apperception bis zur gegenseitigen Apperception der appercipierenden Vorstellungen und schließlich bis zur Fähigkeit, den Vorgang der Apperception umzukehren.

§. 30.

Die Entwicklung der Sprache.

Die geistige Entwicklung ist durch die Entwicklung der Sprache bedingt, indem dieselbe die Vorstellungen in Namen kleidet, wodurch sie eben zu Begriffen werden. Die Seelenzustände sind ursprünglich mehr oder minder dunkel, verschwommen; in Worte gekleidet, gelangen sie zur Klarheit von appercipierenden Vorstellungen und beherrschen als Begriffe unsere Vernunft.

Mit der Anschauung verbindet sich schon auf der ersten Lebensstufe die Sprache. Das Band zwischen beiden bildet das Gehör; der Taube bleibt stumm. Wörter sind Geberden der Sprachwerkzeuge. Mit ausgezeichneten Sprachwerkzeugen versehen, fängt das Kind sehr früh an, von denselben Gebrauch zu machen. Weil es die Laute, welche es hervorbringt, auch hört, so versucht es dieselben mannigfach abzuändern und zu gliedern (articulieren), und zwar durch Nachahmung dessen, was es bei anderen hört. So dient ihm die Sprache der Erwachsenen als Anleitung zum Gebrauche der eigenen Sprachwerkzeuge.

Das Gesprochene bleibt jedoch nicht ein leerer Schall, sondern gewinnt nach und nach Bedeutung. Das Kind pflegt beim Anschauen der Dinge zugleich deren Namen zu hören, und es merkt sich dieselben. Anschauung und Namen verschmelzen bei ihm zu einer Gesamt-Vorstellung so innig, als ob auch der Name ein Merkmal des Dinges wäre und zu Anschauung desselben gehörte. Mit der Anschauung des Vaters, der Mutter, des Tisches verschmelzen bei deutschen Kindern die Namen: „Vater“ — „Mutter“ — „Tisch“.

In der Entwicklung der Sprache beim Kinde lassen sich folgende Stadien unterscheiden: 1. das Kind schaut eine Sache an z. B. einen Pfau. 2. Das Kind hört deren Namen, das Wort, welches dieselbe bezeichnet. 3. Das Kind ahmt das betreffende Wort nach. 4. Das Kind wendet dieses Wort zur Bezeichnung von Sachen an, welche ebenso oder ähnlich aussehen, und lernt so dessen Bedeutung kennen. Auf diese Weise bildet sich eine logische Classe von Gegenständen, welche zusammen den Umfang des betreffenden Begriffes ausmachen. Namen beziehen sich daher ursprünglich auf concrete Gegenstände, ohne daß hiebei noch an die allgemeinen Merkmale gedacht wird, welche den Inhalt des betreffenden Begriffes bestimmen. Erst später, wenn derselbe Name schon mehreren Gegenständen derselben Classe beigelegt worden ist, beginnen wir allmählich zu bemerken, daß diese Gegenstände in gewissen Eigenschaften, Beziehungen mit einander übereinstimmen, und gelangen so zu dem allgemeinen Begriff des betreffenden Gegenstandes, z. B. des Pfaves. Je öfter man ein Wort zur Bezeichnung der verschiedensten Gegenstände derselben Gattung anwendet, um so mehr tritt die Übereinstimmung aller dieser mit demselben Namen bezeichneten Gegenstände in gewissen Merkmalen hervor, so daß das Kind später nicht nur jene Gegenstände, die es schon gesehen hat, sondern auch andere, die es noch nicht gesehen, zu benennen weiß. Der allgemeine Name einer bestimmten Classe von Gegenständen wird zum Zeichen des allgemeinen Begriffes⁽¹⁾.

Die Bildung der Begriffe, auf welchen unsere Intelligenz beruht, gründet sich daher auf unzähligen Zusammenfassungen einzelner concreter Benennungen. Eine jede solche Zusammenfassung stellt den Umfang eines Begriffes vor und ist keineswegs ein Werk des Ein-

zelnem, welcher das Wort gebraucht, sondern der Gesellschaft aus welcher dieser Einzelne hervorgegangen ist⁽²⁾.

Anmerkung 1. Die erste Anleitung zum Sprechen, d. h. zur richtigen Anwendung von Namen, ist nach dem Gesagten zugleich die erste Anleitung zum Denken, d. h. zur Bildung allgemeiner Begriffe auf Grund einer logischen Classification der Gegenstände. Je größer die Zahl der in einer Classe vereinigten, gleich bezeichneten Gegenstände ist, um so intensiver tritt der Seele des Kindes deren gegenseitige Ähnlichkeit entgegen, so daß das Kind schließlich den gemeinschaftlichen Namen nicht nur auf die ihm ursprünglich namentlich vorgeführten Gegenstände, sondern auch auf neue überträgt, deren Namen ihm nicht genannt wurden. Dieser Proceß vollzieht sich in Form der Urtheile: dieses Ding ist ein Tisch; dieses Thier ist ein Hund. Damit beginnt das selbständige Denken und Urtheilen.

Einige Philosophen, wie J. Hamilton, J. S. Mill und A. Comte, sind der Ansicht, daß jene Zeichen, durch welche die jeder Begriffsbildung vorausgehende logische Zusammenfassung zum Ausdruck gelangt, nicht gerade Namen oder Benennungen sein müssen, sondern daß dieselben auch in Symbolen bestehen können. Solche Symbole sind z. B. bildliche Darstellungen. Dies gilt jedoch offenbar nur von jenen Gegenständen der Sinnenwelt, deren logische Verwandtschaft schon aus deren, durch die Sinne wahrnehmbaren Äußeren erhellt, wie dies z. B. beim Baume der Fall ist. A. Comte hält dafür, daß es neben der Logik der Zeichen auch eine Logik der Bilder und eine Logik der Empfindungen gebe. (Dunkle Gefühle.)

Anmerkung 2. Nur scheinbar schreitet der Einzelne hier seine eigenen Wege, in Wirklichkeit jedoch folgt er den zahllosen, in der Volkssprache abgedrückten Spuren seiner Vorgänger. Solche Spuren sind in erster Reihe die Namen der Gegenstände und Begriffe. Ein großes Quantum Gedankenarbeit ist im Namen, welchen wir einen Gegenstand beilegen, aufgespeichert; denn durch die Benennung reihen wir den Gegenstand in eine bestimmte logische Classe ein. Jeder allgemeine Name — im Gegensatz zum Eigennamen — ist daher das Resultat einer vielfältigen Geistesarbeit, welche bei der Zusammenstellung der betreffenden logischen Classe verwendet wurde und die sich auf eine große Zahl verschiedener Urtheile stützt. Dieser Ergebnisse einer von unseren Vorfahren verrichteten Arbeit bemächtigen wir uns einfach durch die Sprache. Wer das Wort „Baum“ richtig anzuwenden weiß, der kann auch Urtheile bilden, wie: die Tanne ist ein Baum, die Eiche ist ein Baum, u. s. f. und zwar auf eine spielende Art, indem er die Namen dieser Gegenstände kennen lernt. So denkt die Sprache für uns.

Durch die Namen wird die erste, allerdings noch elementare, logische Ordnung in jenes bunte Chaos von äußeren Eindrücken, welches das Gemüth des Kindes erfüllt, gebracht; denn mit Hilfe der Namen unterscheidet das Kind die Gegenstände von einander, und gewinnt dadurch zugleich die wichtigsten Stützen für die künftige Bereicherung seiner Erfahrung.

Was soeben von den Wörtern als Namen der Sachen, Hauptwörtern gesagt wurde, gilt auch von den übrigen Redetheilen und den einfacheren und zusammengefügteren Verbindungen von Wörtern, auf welchen die Anwendung der Sprache beruht. Sentenzen, geflügelte Worte, Sprichwörter, Formeln, Sätze und deren Verbindungen von dem gewöhnlichen Discurse bis zu den kostbarsten Schätzen der Literatur sind insgesammt geistige Güter, welche wir uns ohne große Anstrengung durch die Sprache aneignen.

Durch Gespräche, Lectüre, Studium nehmen wir zugleich mit Sprachformen eine Fülle geistigen Materials in uns auf. Durch mündliche Tradition und durch die Literatur geht dieses wertvolle Material, ganz abgesehen von der Erziehung, von Generation auf Generation über, wodurch eben die Continuität der philogenetischen Entwicklung, diese Cardinalbedingung aller menschlichen Cultur, erhalten wird.

§. 31.

Die Entwicklung des Gemüthes.

Dem Geiste, als der objectiven Seite des Bewußtseins, steht das Gemüth oder die Seele als die subjective Seite desselben gegenüber.

Gleichwie das Bewußtsein der Sammelpunkt der Vorstellungen ist, so umfaßt das Gemüthsleben die Gefühle und Strebungen, welche alle Bewegungen, der Vorstellungen begleiten. Ohne Gefühle und Strebungen würde der Mensch gleichgültig und kalt bleiben; dadurch daß sich das Gemüth des Menschen den Regungen des Fühlens und Strebens erschließt, nimmt er auch an den Personen und Gegenständen seiner Umgebung Antheil, und fühlt sich bald zu ihnen hingezogen, bald von ihnen abgestoßen.

Für die Gemüthsbildung ist vor allem wesentlich:

1. Daß das Gemüth des Kindes in einer gewissen Gleichgewichtslage erhalten werde⁽¹⁾. Denn das kindliche Gemüth zeichnet sich durch eine angeborene Weichheit aus, ähnlich wie dies bei dem sanguinischen und cholericischen Temperamente der Fall ist. (S. S. 26.) Es steht dem Andränge äußerer Eindrücke ohne jeden inneren Halt offen. Daher die heftigen Affecte, die sich beim Kinde so leicht einstellen und wechselweise in Lachen und Weinen ausbrechen; daher auch das jähe Auftauchen von Begierden, welche sich bald diesem bald jenem Gegenstande zuwenden und die ungemüthliche Wildheit des Kindes erzeugen. Hier kommt es vor allem

darauf an, daß sich das Bewußtsein des Kindes beruhige und vor einem allzugroßen Wechsel der Seelenzustände bewahrt werde. Das Kind darf daher sich selbst, seiner Langeweile oder seinen Spielgenossen nicht überlassen bleiben; sein Gemüth muß vielmehr in einen ruhigen Kreis äußerer Eindrücke und stetig wiederkehrender Verrichtungen eingeschlossen werden, welche so zu Sammel- und Ruhepunkten für das Bewußtsein des Kindes werden: Solche Vorstellungszentren können sich an Orte, Personen oder Ideen knüpfen. Schule und Wohnhaus sind die Orte, — Vater, Mutter und Lehrer sind die Personen, — Gott, das Wahre, das Gute, das Schöne die Ideen, in welchen das Kind Sammlung und Ruhe finden soll.

2. Daß das Gemüth nicht bei einzelnen Vorstellungen, welche das Bewußtsein des Kindes beherrschen, hartnäckig verweile, d. h. daß sich bei ihm nicht Eigensinn und Trotz geltend machen. Einen solchen Trotz zu brechen ist die Aufgabe der pädagogischen Regierung.

3. Daß es sich insbesondere nicht in jenen Vorstellungskreis verschließe, auf welchem der angeborene Egoismus des Menschen beruht. Das Gemüth des Zöglings muß den Regungen des Wohlwollens und des Gefühles, d. h. jenes Gefühles, welches wir bei den Äußerungen fremder Gefühle empfinden und das mit diesen übereinstimmt, offen stehen. Mitgeföhle sind die Mitfreude und das Mitleid, die Liebe und die Barmherzigkeit. Die Erziehung hat dafür zu sorgen, daß das Mitgeföhle nicht durch die häßlichen Gegengefühle des Neides und der Schadenfreude verdrängt werde. Der Zögling muß frühzeitig angeleitet werden, sich seinem Nächsten zu widmen und für andere Personen sich zu interessiren (*).

4. Daß es vor gefährlichen Excessen, vor übermäßiger Weichheit und vor übermäßiger Härte bewahrt werde.

5. Daß es sich den höheren oder objectiven Geföhlen zuehere, sich an erhabenen Gegenständen erfreue und sich nicht auf bloße Vernünftigkeit beschränke (der Philosoph, der Dichter, der Künstler sollen hierin als Vorbilder dienen).

Anmerkung 1. Das wahre Maß von Empfindsamkeit beim Zögling zu erhalten, ist eine der wichtigsten Aufgaben der Erziehung. Es kommt hierbei freilich viel darauf an, was für ein Ton in der nächsten Umgebung des Zöglings

herrscht, in welcher Gefühlstatmosphäre er aufwächst, und wie sich insbesondere seine Erzieher selbst in dieser Richtung verhalten; denn die Gefühlslimmung des Erziehers theilt sich auch dem Zöglinge mit. Wenn in der Umgebung des Zöglings Roheit, Grobheit, Gleichgiltigkeit herrschen, wenn die Erziehung barbarisch, unmenschlich, rücksichtslos, grausam ist, da reißt mit der Abstumpfung des Gefühls auch sittlicher Verfall ein. Körperliche Strafen, welche das Gefühl abtumpfen, müssen daher unbedingt vermieden werden. Hier gilt die Regel: Verleze nicht die Gefühle und dulde keine Ausbrüche der Roheit.

Anmerkung 2. Die Pflege des Mitgeföhls ist trotz ihrer Wichtigkeit leider häufig vernachlässigt. Das Kind darf sich nicht in den Kreis des eigenen „Ich“, der eigenen Interessen und Angelegenheiten einschließen, es muß vielmehr auch an den Gemüthszuständen anderer, mögen diese nun freud- oder leidvoll sein, Antheil nehmen. Diese sympathetischen Geföhle müssen in der Jugend um so mehr gepflegt werden, als sie dann im Leben ohnehin bald abgestumpft werden, da in der menschlichen Gesellschaft das Recht des Stärkeren gilt, welches sich im Kampfe der Concurrnz rücksichtslos Geltung zu verschaffen sucht. (S. S. 49.)

Anmerkung 3. Die Pflege der höheren Geföhle fördert insbesondere die Geschmacksbildung, welche vor allem die ästhetischen und ethischen Geföhle berücksichtigt.

Das Schöne haftet an der Form, welche allerdings einen gewissen Inhalt in sich birgt. Als Form ist das Schöne etwas Sinnliches, stets jedoch hat es auch einen ideellen Gehalt.

Auch der Geschmack ist in erster Reihe auf das Äußere gerichtet, der Zusammenhang zwischen der äußeren Form und dem innern Gehalte ist jedoch ein so inniger, daß durch äußere Formen auch der innere Gehalt des geistigen Lebens schönheitsgemäß gestaltet wird. Dann kann man mit Schiller von einer ästhetischen Erziehung des Menschen sprechen. Dort, wo nur äußere Formen, unbekümmert um den innern Gehalt, um den, welcher sie beseelt, berücksichtigt werden, erwächst der Entwicklung des sittlichen Charakters eine ernstliche Gefahr.

Die Geföhlsbildung äußert sich hauptsächlich durch einen veredelten Geschmack, welcher sich an den Werken der Natur und der Kunst ergöhlt, jedoch auch der persönlichen Erscheinung seine Sorgfalt zuwendet. Hieher gehören Haltung des Körpers, Kleidung, Geberden und Bewegungen, Manieren, Sprechen, ja selbst die häusliche Einrichtung. Was die künstlerische Bethätigung der Persönlichkeit anbelangt, so muß allerdings von der schöpferischen Selbstthätigkeit der Genuß der Natur- und Kunstwerke durch die beiden höheren Sinne, den Gesichtssinn und Geschmackssinn, unterschieden werden. Nicht jedem ist es gegeben, Kunstwerke zu schaffen, jeder hat jedoch die Fähigkeit sie zu genießen, indem er sich das Verständnis für dieselben erschließt. Wo der ästhetische Geschmack durch die Erziehung nicht geweckt wurde, macht sich eine empfindliche Lücke bemerkbar.

Die Häuslichkeit ist für die Geschmacksbildung gar oft ein ungünstiger Boden, da hier die äußeren Formen vielfach vernachlässigt werden und die Schüler sich bisweilen sogar durch Ausbrüche der Wildheit und Zügellosigkeit im Eltern-

haufe für den Schulzwang entschädigen. Dagegen sieht sich der Jüngling durch den Hinaustritt in das Leben veranlaßt, auf äußere Formen der Gefälligkeit, des Anstandes und der Höflichkeit zu achten.

Als Richtschnur für die Erziehung ist hiebei festzuhalten, daß Formen nur insoferne einen Wert haben, als ein geistiger Gehalt hinter ihnen steht, daß demnach der Jüngling gewarnt werden solle, unverständene äußere Formen durch Nachahmung der Erwachsenen zu copieren. Es muß dem Jünglinge Einfachheit und Ungezwungenheit des Betragens als natürlicher Ausdruck des allgemeinen Wohlwollens und der Achtung jeder fremden Individualität empfohlen werden.

Die umfassendste Bethätigung findet wohl die Persönlichkeit des Menschen im Bereiche der Sprache. Der Inhalt der Sprache findet beim mündlichen Gebankenausdruck eine nähere Deutung durch die Art und Weise des Sprechens durch Betonung der Worte, durch Hebung und Senkung der Stimme, durch den Rhythmus der bald steigenden, bald fallenden Lebendigkeit der Rede, durch Absätze und Pausen, sowie durch die begleitenden Bewegungen des Körpers. Das Sprechen bethätigt sich: 1. Durch die freie Wechselrede, welche bald als gesellschaftliches Gespräch auftritt, bald in gesellschaftliche Formen sich kleidet; 2. durch das laute Lesen; 3. durch den Vortrag; 4. durch die eigentliche Rede. In allen diesen Formen gilt als Regel, daß die sprachliche Darstellung dem geistigen Gehalte des Dargestellten entsprechen solle, wozu beim Vortragen fremder Schriftstücke gehört, daß dieselben nach jeder Richtung hin verstanden und gehörig aufgefaßt werden müssen.

Anmerkung 4. Das Verhältnis des Menschen zu Gott ist die Religion und die Gefühle, welche in den Vorstellungen über Gott ihren Ursprung haben, sind die religiösen Gefühle. Durch die Religion wird der Mensch mit dem Weltall verbunden. Als Individuum, welches entsteht und vergeht, welches sich so beschränkt, ohnmächtig und sündhaft fühlt, findet der Mensch nur in den religiösen Gefühle die wahre Befriedigung. Daher müssen die Vorstellungen, aus welchen dieses Gefühl sich entwickelt, bei dem Kinde frühzeitig geweckt werden, besonders durch die Hinweisung darauf, daß die erhabene, großartige Natur das Werk des Schöpfers von Himmel und Erde ist. In der christlichen Erziehung sind die religiösen Gefühle der Boden, aus dem die Sittlichkeit emporkeimt.

Viertes Buch.

Von dem Zwecke der Erziehung.

§. 32.

Pädagogische Teleologie. Der Erziehungszweck im allgemeinen.

Den Erziehungszweck kann man von einer doppelten Seite ins Auge fassen, von einer formalen und einer sachlichen.

Der formale Zweck der Erziehung ist die Selbständigkeit des Zögling's; denn die Erziehung soll ja einmal aufhören und der Selbsterziehung Platz machen. Daher das formale Erziehungsprincip: „Erziehe den Zögling so, daß er einmal sich selbst Erzieher sein könne.“

Der selbständig gewordene Zögling kann aber seine Selbständigkeit ebenso gut zum Guten gebrauchen, als er sie zum Bösen mißbrauchen kann. Es genügt also nicht, daß die Erziehung den Zögling selbständig mache, sondern es handelt sich vielmehr darum, von welcher Art diese Selbständigkeit sein soll, welchen Inhalt sie haben, welche Ziele sie sich vorsehen, welche Richtungen sie einschlagen wird. In dieser Bestimmung liegt der sachliche Erziehungszweck oder der Inhalt der Erziehung, welcher also darin besteht, den Zögling für die dereinstige Erreichung seiner Bestimmung als Mensch und Mitglied der bürgerlichen Gesellschaft möglichst tüchtig zu machen, d. h. ihn mit allen dazu nöthigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen auszurüsten. Daraus ergibt sich das sachliche Erziehungsprincip: „Erziehe den Zögling so, daß er, selbständig geworden, seine Bestimmung erreiche.“

Hiedurch ist der Inhalt der Erziehung freilich noch nicht vollständig definiert, positiv bestimmt; es ist hiedurch kein Ideal bestimmt, welches die Arbeit des Erziehers ähnlich leiten würde, wie die Vorstellung von dem Kunstwerke, z. B. die Vorstellung von Herakles oder von der Venus, die Thätigkeit des Künstlers leitet.

Zu einer so genauen Definition des Erziehungszweckes kann aber die pädagogische Teleologie überhaupt nicht gelangen, da die fertige Ausgestaltung der Persönlichkeit des Zögling's überhaupt nicht Aufgabe der Erziehung, sondern ein Werk des schon erwachsenen Menschen ist und somit nicht in die Zeit der Erziehung im engeren Sinne des Wortes, sondern in das spätere Leben fällt. Die menschliche Moral würde ihren Wert verlieren, wenn sie durch die Sorgsamkeit des Erziehers großgezogen und so in eine bloße Abrihtung verfallen würde. Es ist demnach nicht Aufgabe der Erziehung, den Zögling zur vollen Erreichung seiner Bestimmung hinzuführen; sie hat ihn vielmehr nur in die Lage zu setzen, daß er dereinst der Erreichung seiner Bestimmung mit Erfolg nachstreben könne.

Eine detaillierte Ausgestaltung der Persönlichkeit des Zögling's kann aber auch deshalb nicht Erziehungszweck sein, weil selbst das moralische Ideal eine solche detaillierte Ausgestaltung weder zuläßt, noch selbe vorschreiben kann, indem die Realisierung der moralischen Aufgabe des Menschen nicht nur von den moralischen Anforderungen und Umständen, unter denen diese Aufgabe gelöst werden soll, und die sich weder vorausbestimmen, noch voraussehen lassen, abhängig ist. Hinsichtlich dieser verschiedenen concreten Verhältnisse des Ortes, der Zeit und des Schicksals, in denen der Mensch im Leben wirken wird, nimmt das Sittlichkeits- und deshalb auch das Erziehungsideal mannigfache Gestaltungen an ⁽¹⁾.

Der Erziehungszweck ist demnach allgemein und rein menschlich und darf keineswegs mit einem besonderen Berufe verwechselt werden, da man nicht zuverlässlich bestimmen kann, ob das Schicksal dem Zöglinge gestatten wird, seine Lebensaufgabe gerade in diesem Berufe zu erfüllen. Das Schicksal schlendert den Menschen hin und her, und ein ausschließlich für den Beruf A erzogener Zögling wäre ungeschickt und unglücklich, wenn ihn das Schicksal zwingen würde, in dem Berufe B zu wirken.

Hiedurch ist somit die ausschließliche Erziehung für einen besonderen Stand, für eine bestimmte Classe oder Kaste der bürgerlichen Gesellschaft z. B. für den Priester-, den Soldaten- den Kaufmannsstand, den Adel ausgeschlossen. Eine solche Facherziehung kann im allgemeinen nur im Rahmen der rein menschlichen Erziehung geschehen und darf erst dann beginnen, wenn schon der Grund dieses bestimmten Standes gelegt wurde.

Wozu soll also der Jögling erzogen werden? Die Antwort lautet: Zum Menschen; denn er weiß mit Bestimmtheit nur das, daß er Mensch bleiben wird und daß er in allen Verhältnissen, in die ihn das Schickjal stellen wird, die Menschenwürde wahren müssen. Zur Wahrung dieser Würde dienen die ethischen Ideen (2).

Anmerkung 1. Was den späteren, besonderen Lebenszweck des Jögling's anbelangt, der meist in dem Worte „der Beruf“ enthalten ist, so muß sich der Erzieher darauf beschränken, den Jögling mit all dem zu versehen, was derselbe zur Erreichung seiner Lebensaufgabe benöthigen wird, ohne ihn aber hiebei für einen besonderen Beruf zu erziehen, denn: 1. Die Ausübung der Lebensaufgabe gebührt nur dem Erwachsenen und fällt deshalb nicht in die Zeit der Erziehung. 2. Selbst das ethische Ideal weist den Menschen keine besonderen concreten Gestaltungen an.

Anmerkung 2. Für den positiven Inhalt dieser allgemein menschlichen Bestimmung hat die Sprache verschiedene Namen, welche jedoch nur verschiedene Ansichten eines und desselben Gegenstandes sind. „Tugend, Sittlichkeit, Humanität (Pestalozzi), Gottähnlichkeit, Vernünftigkeit, Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren und Guten (Diesterweg), Christliche Civilisation (Schwarz), harmonische Entwicklung der menschlichen Anlagen und Kräfte (Niemeyer, Dittes), sittliche Gestaltung des Lebens (Walt), Charakterstärke der Sittlichkeit (Herbart), Realisierung der dem Geiste nothwendigen Freiheit (Mosentraug)“ sind nur verschiedene Seiten, von denen wir das sittliche Ideal als die eigentliche Bestimmung des Menschen auf Erden auffassen.

Das pädagogische Ideal stimmt mit dem sittlichen Ideale überein, dessen Erforschung einer besonderen philosophischen Wissenschaft, der sogenannten praktischen Philosophie, die davon handelt, was sein soll, zukommt.

Die verschiedenen philosophischen Systeme gehen in ihrem praktischen Theile von verschiedenen Principien aus, indem sie das sittliche Ideal als etwas Gutes, ein Gut, welches man z. B. erlangen kann — Glückseligkeit — oder als besondere Willenseigenschaften, welche wir Tugenden nennen, oder als gewisse Verpflichtungen zu bestimmten Handlungen — bestimmte Pflichten — oder endlich als bestimmte evidente Urtheile darstellen, durch welche dem menschlichen Willen

ein absoluter Wert zugeschrieben wird und die zu den obersten Ideen über den Wert des menschlichen Willens und Handelns führen. Diese Ideen nennt Herbart „praktische Ideen;“ praktisch deshalb, weil sich die Praxis nach ihnen richten soll. Hierdurch lenkte Herbart die praktische Philosophie oder Ethik auf die richtige Bahn.

§. 33.

Concreter Erziehungszweck. Stärke des sittlichen Charakters.

Der Erziehungszweck fällt schon deshalb mit dem Lebenszweck als Bestimmung des Menschen nicht zusammen, weil die Erziehung eigentlich nur die Vorbereitung zum Leben ist. Trotzdem ist der Erziehungszweck doch in dem Lebenszweck als in dem höheren enthalten, von dem sich die Erziehung niemals entfernen soll.

Der höchste Lebenszweck des Menschen, der zugleich seine Lebensaufgaben bildet, ist für alle Menschen derselbe, da der Inhalt der Sittlichkeit von den Bedingungen des Ortes, der Zeit und der Persönlichkeit unabhängig ist.

Dass die Gebote der Ethik absolut sind, ist eben eine wesentliche Eigenschaft derselben. Die Lebensaufgabe selbst, als die concrete Ausübung jenes höchsten Lebenszweckes ist aber verschieden und für jedes Individuum nach den wechselnden Verhältnissen des Ortes, der Zeit und des Schicksals eine besondere.

Die Bestimmung des absoluten und sich stets gleichbleibenden Inhaltes der Sittlichkeit ist die Aufgabe der Ethik (Moral, Sittenlehre), welche die Lehre von den praktischen Ideen ist; die Aufstellung der wichtigsten Gesetze, nach denen sich das Individuum zu richten hat, um unter den besonderen Verhältnissen des Ortes, der Zeit und des Schicksals, in denen es lebt, seine höchste sittliche Lebensaufgabe zu lösen, das ist die Aufgabe der ganzen praktischen Philosophie. Auf dieselbe soll sich die Pädagogik vor allem stützen.

Die concrete und zugleich subjective Ausgestaltung der Sittlichkeit, wie sie durch das ganze Leben von der Persönlichkeit des Individuums consequent durchgeführt wird, ist der Charakter, der sich dem Menschen durch kein äußerliches Lernen und Üben beibringen lässt, da er der Ausfluss der ganzen sich frei äußernden menschlichen Persönlichkeit ist.

Dieser Charakter muß allerdings ein sittlicher sein, d. h. er muß auf moralischer Grundlage aufgebaut sein, da nur die Sittlichkeit die nothwendige Bürgschaft für dessen Festigkeit und Beständigkeit in allen Wechselfällen und Stürmen des Lebens leistet. Sehr treffend sagt daher Rousseau, daß sich die Erziehung nur darauf gründen soll, was der Mensch ist, nicht aber darauf, was er nicht ist. Die bestehende Ordnung der Dinge ist fortwährenden Veränderungen und Umwälzungen unterworfen; der Mächtige wird machtlos, der Reiche arm, der Herrscher wird Unterthan. Alles, was Menschen aufgebaut haben, können Menschen wieder zerstören. Beständig bleibt nur ein Charakter, wie ihn Horaz in der bekannten Ode so classisch schildert.

Der concrete Zweck der Erziehung ist demnach für die selbständige Entwicklung des sittlichen Charakters möglichst günstige Bedingungen zu schaffen. Herbart nennt dieses Ziel: Charakterstärke der Sittlichkeit.

Anmerkung. Das Gegentheil der wahren Erziehung, die einen sittlichen Charakter heranzubilden bestrebt ist, ist jene egoistische, auf materiellen Vortheil bedachte Erziehung, welche man jetzt so häufig findet. Die egoistische Erziehung kümmert sich nicht um die Heranbildung eines sittlichen Charakters, sondern stellt das subjective Wohl des Züglings höher als das ethische Ideal. Ihr handelt es sich hauptsächlich darum, dem Züglinge einen guten Platz in der Gesellschaft, gleichgiltig auf welchem Wege zu verschaffen, wenn es auch auf Unkosten der andern und des Ganzen geschehen sollte. Das Profitantenthum hat es nur auf äußere Erfolge abgesehen, ohne hiebei auf die gewählten Mittel zu schauen, oder zu berücksichtigen, ob der sittliche Charakter darunter leidet oder nicht. Sie trennt die Sonder-Interessen des Züglings von den Interessen der Gesellschaft und veründigt sich so gegen das Wohlwollen (oft auch gegen das Recht und die Billigkeit). Hieher gehört das Betreten von krummen Wegen, falls dieselben zum Ziele führen, das Handeln nach dem Grundsatz „der Zweck heiligt die Mittel,“ also jene Richtung, die unter dem Namen „Jesuitismus“ bekannt, aber nicht das ausschließliche Privilegium jenes Ordens ist. Sie nimmt manchmal die Gestalt der Verweichlichung und Verjärtelung an und heißt oft auch „die praktische Erziehung,“ weil all ihr Streben dahin geht, daß der Zügling einst eine vortheilhafte Lebensstellung einnehme. Neun Zehntel aller Menschen werden auf diese Weise erzogen.

Es ist leicht einzusehen, daß durch ein solches Haschen nach äußerem Erfolge leicht die Grundlage des Charakters untergraben wird. Kommt ein so erzogener Mensch in die Alternative, entweder bestimmten Vortheilen und Erfolgen zu entsagen oder seinen eigenen Grundsätzen untreu zu werden, so wird er jedenfalls das letztere wählen.

Hiedurch wird der Charakter zuerst in kleinen, später aber in immer größeren Dingen unterminiert. Wenige Menschen schrecken z. B. vor einer kleinen Lüge zurück, wenn es sich um einen Vortheil handelt, und doch ist jede, selbst die kleinste Lüge der Anfang zur Untergrabung des Charakters in einer bestimmten Richtung, d. h. sie entfremdet ihn der Wahrheitsliebe. Im geschäftlichen Leben finden wir die Lüge vollkommen eingebürgert, und ebenso im höflichen gesellschaftlichen Verkehr. In einer solchen Atmosphäre gedeiht der Charakter nicht gut.

Die äußeren Verhältnisse des Ortes und der Zeit, in denen der Zögling mit seinem Erzieher lebt, lassen sich allerdings nicht ganz ignorieren. Diese Verhältnisse sind zwar veränderlich, aber in ihren Hauptzügen bleiben sie wenigstens während der Lebensdauer einer Generation und auf ganzen Territorien dieselben und bilden den allgemeinen Charakter der gesellschaftlichen Bildung. Der Strom der Bildung oder Kultur ist so breit und bewegt sich so langsam, daß er sich innerhalb bestimmter Grenzen des Ortes und der Zeit gleich bleibt. Änderungen kommen nur in größeren Zeitabschnitten oder bei größeren Ortsdistanzen vor. Die Bildung des 19. Jahrhunderts ist freilich eine andere, als jene des 15. Jahrhunderts war, und die Kultur des europäischen Continents hat einen etwas anderen Charakter als die englische oder gar die nordamerikanische. Da der Mensch als ein geselliges Wesen nur in der Gesellschaft wirken kann, so soll er deshalb auch für die Gesellschaft, d. h. im Geiste der zeitgemäßen Bildung erzogen werden. Der Charakter dieser Bildung äußert sich in der Übermacht gewisser Ideen, unter deren bestimmendem Einflusse sich alle gesellschaftlichen und Zeitgebilde entwickeln. Die vorherrschenden Ideen der Gegenwart sind: die Idee der Rationalität und die volkswirtschaftliche Idee, d. h. die Idee des allgemeinen bürgerlichen Wohlstandes; im Mittelalter dominierte die religiöse Idee.

Das Volksthum als der Inbegriff aller geistigen und culturellen Eigenthümlichkeiten eines Volkes verdient volle pädagogische Beachtung, was heutigen Tages wohl kaum mehr bemerkt werden muß. Wichtiger aber ist es, nicht außer Acht zu lassen, daß die Pflege der nationalen Eigenthümlichkeiten nicht bis zum Particularismus ausarten darf, der die Verschiedenssprachigkeit zu begreifen nicht im Stande ist und deshalb alle seine Bemühungen in den Rahmen seiner nationalen Parteilichkeit einschließt, indem er für die einheitliche Sprache gerade so schwärmt, wie man früher für den einheitlichen Glauben schwärmte. Schon Comenius widersezte sich diesen beiden Richtungen auf eine sehr aufgeklärte Weise, indem er bestrebt war, sowohl die Verschiedenssprachigen, als auch die Verschiedenssprachigen zu versöhnen, wovon sein ganzes ausgezeichnetes Wirken Zeugnis gibt. Die Liebe zur Nation und zum Volke ist zwar die Ursache ausgezeichneten Unternehmungen, sie darf aber nie in Unverträglichkeit und Racenhass übergehen. Man unterscheidet die sprachliche Rationalität, welche auf der Einheit der Nationalsprache basiert und sich gerne an die ethnographische Rationalität (des Stammes) anschließt, welche aus der Stammes- oder Blutsgemeinschaft hervorgeht und eine noch höhere Bedeutung gewinnt, wenn sie entweder zugleich eine historische ist, die auf der Gemeinschaftlichkeit der

Geschichte gegründet ist, oder wenn sie mit der geographischen zusammenfällt, welche die Bewohner eines bestimmten Territoriums umfaßt; die politische Nationalität hängt von der staatlichen Zusammengehörigkeit ab wie z. B. die Nationalität der Schweizer. Endlich ist noch das religiöse Volksthum anzuführen, dessen Bewußtsein aber in unseren Tagen im Schwinden begriffen ist.

Wenn wir nun verlangen, daß die Erziehung des Individuums die Gesellschaft, ihre Cultur, ihre Bestrebungen berücksichtige, so dürfen wir hiebei nicht vergessen, daß die sociale Bildung in einem fortwährenden Fortschritt begriffen ist. Ihre einzelnen Entwicklungsstufen bilden ein zusammenhängendes Ganze; so umfaßt z. B. die gegenwärtige Bildungsstufe alle vorhergehenden; sie geht aus der ganzen Vergangenheit hervor und dient der gesammten Zukunft als Grundlage. Da das Menschengeschlecht stets vorwärts schreitet, so soll auch der Bögling im Sinne des gesellschaftlichen Fortschrittes erzogen werden, nach dem Ausspruche Kant's: „Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglichen besseren Zustande des menschlichen Geschlechtes, d. i. den Ideen der Menschheit und der ganzen Bestimmung angemessen erzogen werden.“ (1803). Der bedeutendste Verfechter des Grundsatzes der „Culturgemäßheit der Erziehung“ ist Adolf Diesterweg (1790—1866).

§. 34.

Durchführung der ethischen und pädagogischen Ziele.

Die Lebensaufgabe eines jeden Individuums besteht in der Ausübung der Sittlichkeit als Inbegriff der praktischen Ideen mit Zuhilfenahme seiner ganzen Persönlichkeit, welche hiedurch zum Charakter wird. Aufgabe der Erziehung ist es nun, die günstigsten Bedingungen zur Durchführung dieser Lebensaufgabe zu schaffen.

Der Stoff, an dem sich die Sittlichkeit äußern kann ist „das Wollen“ als der wahre Ausdruck der Persönlichkeit; denn nicht was der Mensch „weiß,“ sondern was er „will,“ entscheidet über seinen Charakter und dessen Wert.

Die Sittlichkeit durch das eigene Wollen zum Ausdruck zu bringen bedeutet sein Wollen mit jenen Ideen in Einklang zu bringen, welche den Inhalt des ethischen Ideals bilden. Dies ist aber nicht so zu verstehen, als ob sich das Wollen aus den praktischen Ideen selbst direct entwickeln sollte. Das Wollen entsteht auf natürliche Weise, empirisch, in Folge der mannigfaltigsten Beweggründe und Interessen. Ein derart entstandenes empirisches Wollen kann entweder mit den praktischen Ideen im Einklange oder im Widerspruche

stehen. Dadurch erlangt es eine bestimmte sittliche Stellung von positivem oder negativem Werte.

So geschieht es, daß bei jenen, welche zum sittlichen Bewußtsein gelangt sind, das Wollen, sofern es mit den praktischen Ideen im Einklange steht, von diesen gefördert und gehoben, sofern es denselben jedoch widerspricht, unterdrückt wird. Andere Willensrichtungen bleiben wieder an und für sich gleichgiltig, da sie sich nicht in ein directes Verhältnis zu den praktischen Ideen bringen lassen. Aber auch diese an und für sich gleichgiltigen Wollen nehmen durch ihre Stellung zu anderen Wollen, denen ein positiver oder negativer Wert zukommt, einen mittelbaren Wert an. Diese Stellung liegt darin, daß diese, an sich gleichgiltigen Wollen zu Mitteln anderer, unmittelbar gutgeheißener oder verworfener „Wollen“ werden, die dann als Zwecke und Ziele das übrige Wollen beherrschen. Auf diese Weise erweitert sich der Kreis des ethisch Relevanten auch auf solche ursprünglich gleichgiltige Wollen derart, daß der Kreis der ethisch gleichgiltigen Wollen immer kleiner und kleiner wird.

Hiedurch wird aber zugleich das Werk der Sittlichkeit complicierter. Zur verständigen Erwägung der Ziele des Wollens tritt noch eine andere, auf die zur Erlangung jener Ziele führenden Mittel sich beziehende Erwägung, welche ebenfalls die größte Sorgfalt und den ganzen Scharfsinn des Verstandes erheischt.

Es umfaßt sonach das Gebiet der ethischen Erwägungen nicht nur das Reich der wahren ethischen Ideale, das Reich des sittlich Schönen, sondern auch das Gebiet der gewöhnlichen Nützlichkeit oder Vortheilhaftigkeit, nur daß dieses immer erst auf die zweite Stelle tritt und der sittliche Wert solchen Mitteln nur insofern indirect zukommen kann, als sie selbst an und für sich nicht Gegenstand des sittlichen Tadelns sind, und somit der Zweck die Mittel keineswegs heiligt.

Anmerkung 1. Im Systeme des Wollens nehmen einzelne Wollen als Zwecke oder Endziele die erste Stelle ein, andere schließen sich denselben als Mittel an, indem sie so an dem sittlichen Lobe oder Tadel, welches jene Wollen unmittelbar trifft, Antheil nehmen. Diesen untergeordneten, die Stelle der Mittel einnehmenden Wollen können wieder andere Wollen als Mittel 2. Grades untergeordnet sein; denn das, was einerseits Zweck ist, kann andererseits Mittel sein. Von diesen untergeordneten Zwecken gilt dasselbe, was von den höchsten Zwecken gesagt wurde, so zwar, daß ihre Güte oder Verwerflichkeit wieder auf

ihre Mittel übergeht. Hierdurch wird die Gesamtheit des Wollens bei einem Individuum zu einem streng zusammenhängenden Systeme, welches von den an der Spitze stehenden Wollen beherrscht wird.

Dieses Beherrschen geschieht in Form von praktischen Grundsätzen, deren Gesamtheit oder Inbegriff der Charakter ist; steht an der Spitze derselben als oberster, leitender Grundsatz die Sittlichkeit, so ist der Charakter ein sittlicher. Dieser ist ein wirkliches Kunstwerk, da er die concrete und individuelle Ausführung der Gedanken, welche die Sittlichkeit bilden, unter bestimmten Verhältnissen der Persönlichkeit, des Ortes und der Zeit ist.

Anmerkung 2. Der Charakter bildet sich im Getümmel des Lebens, dessen Verhältnisse sich fortwährend ändern. Der Mensch darf den äußeren Verhältnissen nicht unterliegen, sondern er soll dieselben mit Hilfe der praktischen Grundsätze beherrschen, indem er unter veränderten Verhältnissen zwar anders, jedoch consequent handelt. Den Charakter kann der Mensch in keiner Schule erlernen, er kann sich denselben auf theoretischem Wege, durch Anlernen, nicht aneignen, er kann vielmehr nur auf praktischem Wege, d. i. durch wirkliches Wollen und Handeln ein Charakter werden. Er wird es nur durch sein eigenes Zuthun; die Natur gibt dem Menschen nur das Temperament und die Anlagen, aber nicht den Charakter. Diesen muß sich der Mensch selbst erkämpfen, indem er sich in allen Wechselfällen des Lebens treu bleibt. Die Erziehung zum Charakter ist deshalb so schwierig, weil man die Verhältnisse, in welche der Zögling kommen wird, nicht voraussehen kann. Es gibt freilich nur fünf praktische Ideen, aber der concreten Fälle und Verhältnisse, in denen sich der Mensch nach ihnen richten soll, gibt es eine Unzahl. Die Erziehung vermag nur einige der wichtigsten von diesen concreten Verhältnissen zu berücksichtigen, sie kann aber nie alle vollkommen erschöpfen. Dem Unterrichts fällt die schwierige Aufgabe zu, den Grund zum künftigen Charakter zu legen. Dies kann man aber durch eine bloße Anhäufung von Kenntnissen im Bewußtsein des Züglings nicht erreichen. Mancher Mensch kann vor lauter Lernen nicht zum Charakter werden, da er nicht dazu kommt, durch sein Handeln und seine Werke im Getriebe der Welt das zu bethätigen, was er in der Schule und aus den Büchern erlernt hat.

§. 35.

Der Erziehungszweck im Lichte der praktischen Ideen.

Herbart, der sich in dieser Hinsicht von jedem unrichtigen Monismus los sagte, entdeckte das Wesen der Sittlichkeit in den fünf sogenannten praktischen Ideen, welche nicht nur das Wollen und Handeln des erwachsenen Menschen, sondern auch das Wirken des Erziehers beherrschen sollen.

Die praktischen Ideen beruhen auf Verhältnissen des Wollens welche von Urtheilen des unbedingten Beifalls oder Mißfallens

begleitet sind und nicht nur dem Wollen selbst, sondern auch dessen Träger, d. h. der Persönlichkeit des Individuums, dem Menschen, einen absoluten Wert oder eine absolute Verwerflichkeit verleihen. Die Wahrheit dieser Ideen, sowie auch jene der Urtheile des absoluten Beifalls oder des absoluten Mißfallens, auf denen sie beruhen, ist evident, ihre Gültigkeit eine absolute.

Von diesen Ideen soll auch die Erziehung durchdrungen sein und der Zögling selbst soll, sobald als möglich, in deren Geist eingeführt werden.

I. Gewissenhaftigkeit

bezieht sich auf das Verhältnis zwischen Einsicht (Überzeugung) und Wollen. Wo Einsicht und Wille, Überzeugung und Handlungen mit einander im Einklange stehen, findet ein Verhältnis statt, welches sein soll, und welches unbedingtes Lob verdient, also vorzüglich ist. Wo sich hingegen der Wille der Einsicht widersetzt, entsteht ein Verhältnis, das unser sittliches Mißfallen hervorruft, demnach verwerflich und des Menschen unwürdig ist.

Diese erste praktische Idee verlangt, daß bei der Erziehung der Gehorsam berücksichtigt werde, da von den beiden Gliedern jenes Verhältnisses bei dem unmündigen Zögling die Einsicht noch nicht hinreichend entwickelt ist und an deren Stelle deshalb die Einsicht des Erziehers treten muß. Die Unterordnung des Willens des Zöglings unter die Einsicht des Erziehers ist der Gehorsam, so wie man auch beim erwachsenen Menschen vom Gehorsam im Sinne der Unterordnung unter das Sittengesetz, das bürgerliche Gesetz u. dgl. spricht.

Dasjenige zu wollen und zu thun, was man in irgend einem gegebenen Fall als das sittlich Beste erkennt, ist das Merkmal der inneren Freiheit. Denn in diesem Zustande ist man unabhängig von außen, und eben deshalb benannte Herbart diese Idee „die Idee der inneren Freiheit. Da die wahre innere Überzeugung des Willens im Gewissen enthalten ist, kann man diese Idee auch Gewissenhaftigkeit nennen. Das Wollen und die Überzeugung, der Wille und der Verstand müssen aber nicht immer im vollsten Einklange sein. Ein vortrefflicher Prediger ist der, „der nach seinen Predigten handelt“. Es ist viel leichter zwanzig Menschen Belehrungen

zu geben, wie sie handeln sollen als selbst einer von den Zwanzigen zu sein, und nach seiner eigenen Lehre zu handeln. Das Gehirn erdenkt für das Blut Gesetze, aber das hitzige Temperament überspringt das kalte Gesetz. Der Jüngling „Unverstand“ ist ein Hase, der das Netz des Krüppels „Einsicht“ überspringt, sagt der vorzügliche Kenner des menschlichen Herzens Shakespeare.

In der ersten Erziehungsperiode bleibt der Gehorsam die wichtigste Vorübung der Gewissenhaftigkeit und die Erziehung nimmt den Charakter der pädagogischen Regierung an.

II. Die Vollkommenheit

geht aus der Vergleichung zweier Willen vom Standpunkte ihrer Größe hervor. Diese Betrachtung hat das Gebiet der Ethik mit jenem der Ästhetik gemeinschaftlich. Hier und dort gefällt das Großartige gegenüber dem Verkümmerten, das Reiche gegenüber dem Armen, das Entwickelte dem Unentwickelten gegenüber. Die Größe äußert sich hauptsächlich in drei Richtungen, nämlich:

1. intensiv durch Stärke, Energie, Nachdruck;
2. extensiv durch den Umfang, d. h. durch Fülle, Vielseitigkeit und Ausdauer;
3. Durch Übereinstimmung, d. i. durch den Einklang des gesammten Willens zur Erreichung einer Gesamtwirkung.

Es ist eine unbestrittene Thatsache, daß das starke, energische, vielseitige, in sich selbst übereinstimmende Willen neben dem schwachen, matten, einseitigen und widerspruchsvollen unbedingt vorgezogen wird.

Diese zweite praktische Idee legt der Erziehung die Pflicht auf, die Bildung, d. h. die symmetrische Entwicklung aller angeborenen Kräfte und Anlagen zu berücksichtigen. Die älteren Pädagogen betrachteten dieses Princip als das wichtigste und höchste. Namentlich Niemeier erblickt in demselben die gesammte Aufgabe der Erziehung. Dieses Princip lenkt auch das Augenmerk der Erziehung auf die Natur.

Die Idee der Vollkommenheit enthält aber einen gewissen Widerspruch in sich. Die Intensität des Willens läßt sich nicht so leicht mit dessen Extensität in Einklang bringen. Je mehr Richtungen das Willen eines Individuums einschlägt, ein um so geringerer Antheil an Kraft kommt jeder einzelnen zu, sofern wir nämlich den Menschen als Einzelwesen betrachten.

Dieses Mißverhältniß läßt sich nur durch die Gesellschaft beseitigen und zwar derart, daß die vielen, von der Idee der Vollkommenheit geforderten Willensrichtungen an mehrere Persönlichkeiten vertheilt werden. Hierbei wird jeder Einzelne seine besondere Richtung mit einer gewissen einseitigen Vollkommenheit vertreten, wobei er freilich in eine gewisse Abhängigkeit zu den anderen Richtungen tritt. So wird durch die Gesellschaft die Vielseitigkeit und durch den Einzelnen die Willenskraft vertreten sein.

Jene besondere Richtung, die der Einzelne ergreift, um der gesellschaftlichen Vollkommenheit theilhaftig zu werden, nennt man seinen Beruf.

Die zweite pädagogische Anforderung vom Standpunkte der Idee der Vollkommenheit besteht darin, daß der Zögling zu einem besonderen Beruf erzogen werde.

§. 36.

Fortsetzung.

III. Wohlwollen.

Durch die Idee der Vollkommenheit wird der Einzelne an die Gesellschaft gewiesen, die sich auf die Solidarität der Interessen gründet, und deren Ausdruck das gesellschaftliche „Wir“ ist. Der angeborene Selbsterhaltungstrieb erneuert und verschärft die stabilen Gegensätze zwischen dem „Ich“ und dem „Du“, aus denen die Differenz der Interessen, die allgemeine Concurrenz und der Kampf ums Dasein hervorgehen.

Dieser Kampf ist zwar natürlich, denn er wird fortwährend in beiden organischen Reichen geführt, aber ethisch ist er nicht, da er die Quelle jenes Egoismus ist, aus dem beinahe alles Unrecht und aller gesellschaftliche Unfug quillt.

Diese natürliche Selbstsucht wird durch das Wohlwollen (die Günst, Liebe) besiegt. Unter dem Wohlwollen versteht man die Aufnahme eines fremden Wollens in sein eigenes. Ein fremdes Wollen in sich aufnehmen, heißt wünschen, daß das fremde Wollen sein Ziel erreiche, Man will also einem Andern wohl, wenn man ihm Gutes wünscht.

Unter dem bekannteren Namen der Nächstenliebe bildet das Wohlwollen den Hauptgedanken des Christenthums und steht im Mittelpunkte des sittlichen Ideals.

Ein charakteristisches Kennzeichen des Wohlwollens ist, dass es nicht durch die Rücksicht auf den eigenen Vortheil motiviert sei; denn in diesem Falle suchen wir nur das eigene Wohl, und der Vortheil des Andern dient nur als Mittel dazu.

Das Gegentheil von dem Wohlwollen ist das Übelwollen, welches dem Nächsten Schlechtes wünscht, d. h. nicht will, dass es ihm gut gehe und dass er sein Ziel erreiche.

Das Wohlwollen ist unbedingt vorzüglich, das Übelwollen unbedingt verwerflich. Das Wohlwollen verleiht dem Menschen den höchsten sittlichen Wert; das Übelwollen wälzt auf ihn den höchsten sittlichen Tadel.

Herzensgüte, Mitleid, Nachgiebigkeit, Versöhnlichkeit, Dienstfertigkeit und Wohlthätigkeit sind jene Tugenden, welche die Erziehung vom Standpunkte dieser Idee im Gemüthe des Züglings wird anzulegen haben. Die Idee des Wohlwollens legt also der Erziehung die Pflicht auf, die Ausbildung der Nächstenliebe zu berücksichtigen, die an Stelle des Kampfes Aller gegen Alle eine allgemeine Solidarität, fortwährenden Frieden und das Reich Gottes auf Erden stiften soll. Es ist die christliche Erziehung, welche diese Idee fordert.

IV. und V. Recht und Billigkeit.

Die drei ersten praktischen Ideen beruhen auf bloß vorgestellten Willensverhältnissen, und es bedarf nicht der Erwägung, ob das Wollen zur That wird oder nicht. Die Erwägung beschränkt sich hier vielmehr auf das Bereich der Gesinnung.

Die letzten zwei Ideen betrachten das sich äußernde Wollen, d. h. jenes, welches zum Handeln oder zur That wird. Es sind dies das Recht und die Billigkeit, bei denen es nicht auf die Gesinnung, sondern auf die That ankommt.

Zum Unterschiede von dem Wohlwollen, welches sich hauptsächlich auf die Gesinnung bezieht, verlangen diese zwei letzten Ideen bei der Erziehung die Berücksichtigung des rechtmäßigen Han-

beluß und führen zur gesellschaftlichen, auf der Solidarität der Interessen gegründeten Harmonie.

Eine für alle Mitglieder der Gesellschaft verbindliche Regel zur Vermeidung des Streites zwischen zwei auf denselben Gegenstand gerichteten Willen ist das Recht. Die Billigkeit gewährt ein gewisses Maß von Gutem, eventuell von Schlechtem, wenn zwei Willen absichtlich zusammentreffen, von denen das erste das zweite stört. Aus dieser Störung von Seite des ersten Willens ergibt sich für das zweite Willen entweder eine Wohlthat oder eine Wehethat, welche vergolten werden müssen, weil die unvergoltene Wohl- oder Wehethat Gegenstand des sittlichen Mißfallens ist. Deshalb heißt die Idee Billigkeit auch die Idee der Vergeltung.

Die Rechtsidee verlangt von jedem Gliede der Gesellschaft, daß es die bestehenden Rechte achte. Die Gesinnung, welche bestehende Rechte achtet, heißt Rechtlichkeit, welche sich im Verhältnis zu dem öffentlichen Rechte als Geselligkeit, in Beziehung zu den Privatrechten als Redlichkeit äußert. Vaterlandsliebe, Gemein Sinn, Pünktlichkeit bei Rechtsverbindlichkeiten, Verträglichkeit, Treue in der Haltung des gegebenen Wortes, Wahrhaftigkeit sind Tugenden, welche die Erziehung vom Standpunkte der Rechtsidee bei dem Zöglinge anstreben wird.

Die Idee der Billigkeit äußert sich in der Dankbarkeit eben dessen, der eine Wohlthat empfangen hat. Die Vergeltung der Übelthat durch den Empfänger derselben wäre Rache, welche nach der dritten praktischen Idee sittlich verwerflich ist. Diese Vergeltung muß deshalb der Gesellschaft überlassen werden, welche für die Übelthaten gerechte Strafen festsetzt.

Die praktischen Ideen führen zu vier untergeordneten Zwecken und zu vier Methoden der Erziehung u. z. 1. zur Selbständigkeit mittelst der Methode der pädagogischen Regierung; 2. zur Erziehung mittelst der Methode des Unterrichts; 3. zur edlen Gesinnung mittelst der Anleitung (christliche Erziehung); 4. zum rechtmäßigen Handeln mittelst der Charakterbildung.

Fünftes Buch.

Von den Mitteln und Methoden der Erziehung.

§. 37.

Pädagogische Methodologie. Pädagogische Regierung und Selbstregierung.

Die Sittlichkeit hängt vom Wollen ab. Jedes augenblickliche Zusammentreffen von Vorstellungen kann die Grundlage eines sittlichen oder unsittlichen Wollens werden, je nachdem es im Einklange oder im Widerspruche mit jenen objectiven, ewigen und unvergänglichen Maßstäben ist, wie solche in den Anforderungen des Verstandes oder in dem Sittengesetze liegen

Das Wollen kann bei seinem Entstehen diese oder jene Richtung antreten, diesen oder jenen Typus annehmen. Dies hängt gerade von dem augenblicklichen Zusammentreffen der Vorstellungen ab. Daß dasselbe eine sittliche Richtung einschlage, d. h. im Einklange mit den praktischen Ideen sei, ist die Anforderung der ersten von diesen Ideen, der Gewissenhaftigkeit, und dies deshalb, weil gerade sie den Willen von den unzähligen, inneren und äußeren subjectiven Momenten (z. B. von den augenblicklichen Einfällen, Launen, den Einflüsterungen äußerer Einflüsse, d. h. anderer Personen u. dgl.) die dem Willen eine bestimmte Richtung verleihen, unabhängig macht. Sie heißt deshalb auch die Idee der sittlichen oder inneren Freiheit.

Auf der Unterwerfung des Willens unter eine objective Einsicht oder das Sittengesetz beruht beim erwachsenen Menschen die Selbstregierung, deren der Zögling noch nicht fähig ist, weil ihm noch die feste, bewußte und gereifte Erkenntnis des Guten und Bösen, des Schicklichen und Unschicklichen, eine Erkenntnis, durch welche die Apperception des hin und herschwankenden Wollens erfolgen könnte, noch mangelt. (1)

Und doch muss der Zögling frühzeitig jener Unbeständigkeit und Wankelmüthigkeit entrissen werden, die ihn einerseits für alle äußeren Impulse empfänglich und andererseits gegen die Anleitung zum Guten trotzig und eigenwillig machen. Zu diesem Behufe nimmt die Erziehung, gestützt auf die Idee der Gewissenhaftigkeit, die Form der pädagogischen Regierung an. (2) (3.)

Anmerkung 1. Die natürliche Beschaffenheit des Kindes zeigt einen Hang zur Unbändigkeit und Zügellosigkeit, welche die Rücksichten, nach denen der Erwachsene handelt, noch nicht kennt. Das Kind ist unstet; es kann bei einem Gegenstande nicht lange verweilen, sondern lässt sich durch jeden äußeren Eindruck fortreißen. Die Festigkeit, womit diese Eindrücke auf sein Gemüth wirken, lässt es von einem Affecte zum andern, vom Lachen zum Weinen plötzlich übergehen. Das Kind ist also abwechselnd entweder zum Guten oder zum Bösen geneigt; ohne Rücksicht auf Andere gehorcht es nur den eigenen Eingebungen und Launen. Das Kind will nicht ruhig sitzen, will alles in die Hand nehmen, alles zerstören; es will über den Zaun des Nachbarn steigen, seine Spielgenossen schlagen, kurz überall seinen eigenen Willen behalten. Dies kommt aber nicht vielleicht davon, daß das Kind von Geburt an schlecht wäre, sondern davon, daß ihm noch jene appercipierenden Vorstellungen fehlen und fehlen müssen, durch welche es die augenblicklich auftretenden Begierden zähmen und die Leidenschaften zügeln würde. Eine Erziehung wäre nicht denkbar, wenn man ihm diesen Eigenwillen ließe.

Dieser wilde Ungeflüm, den man an jedem unerzogenen und daher ungezogenen Kinde wahrnehmen kann, muss demnach gebrochen werden; er wird es dadurch, daß man die gesellige Ordnung nöthigenfalls mit Gewalt aufrecht hält, und das Kind in die Schranken derselben verweist.

Die gesellige Ordnung ist aber eine vierfache:

1. Die Ordnung der Personen in ihren gegenseitigen Beziehungen und Stellungen.

2. Die Ordnung der Dinge nach ihrem räumlichen Nebeneinander.

3. Die Ordnung der Zeit als Reihenfolge der Verrichtungen.

4. Die Ordnung der Sitte als Form des Umganges. Der Zögling wird angehalten werden müssen, die Personen in ihren Wirkungskreisen und Rechten zu achten nach dem Grundsatz: Jedem das Seine; die Dinge in der Ordnung zu lassen nach dem Grundsatz: Alles an seinem Orte; sich an die Zeit zu binden nach dem Grundsatz: Alles zur rechten Zeit und die äußere Wohlständigkeit zu wahren nach dem Grundsatz: Alles mit Anstand.

Die Summe jener Veranstaltungen und Einwirkungen, die von der Erziehung ausgehen, um den Zögling in den Schranken der geselligen Ordnung zu erhalten, nennt man nach Herbart die pädagogische Regierung.

Die erzieherische Wirkung der Regierung besteht in der Angewöhnung zum Gehorsam. Sie stellt durch Unterordnung des Zöglings unter den

Willen des Erziehers die allgemeine Form der Sittlichkeit, nämlich die Unterordnung des Willens unter ein höheres Gesetz her. Es ist also der Gehorsam die wichtigste Vorübung der Sittlichkeit während der Erziehungsperiode. Von dieser Unterordnung bis zum eigentlichen sittlichen Gehorsam ist nur noch ein Schritt, welcher durch den Hinzutritt der freien Unterwerfung an die Stelle der erzwungenen bewirkt wird.

Anmerkung 2. Die pädagogische Regierung ist ein Analogon der Staatsregierung. Der Zweck der Staatsregierung geht keineswegs dahin, die Staatsbürger tugendhaft und glücklich zu machen, sondern nur dahin, ein gefelliges Zusammenleben derselben durch Aufrechthaltung der Rechtsordnung zu ermöglichen. Diese Ordnung legt jedem Einzelnen einen sehr empfindlichen Druck auf, den man sich jedoch sehr gerne gefallen läßt, weil man weiß, daß dieser Druck die Voraussetzung jener hohen Vortheile ist, die man aus dem gefelligen Verbands schöpft. Im Staate regieren sich die meisten Staatsbürger, nämlich alle Gutgesinnten und geistig Gesunden von selbst, ohne daß es zu einer Maßregelung derselben von Seite der Regierungsgewalt käme. Solche Maßregeln werden nur gegen Geisteschwache, Verschwender, gemeine und politische Verbrecher angewendet. So ist es auch bei der pädagogischen Regierung die allgemeine und angewöhnte Ordnung, welche das gute Kind beherrscht, indem sich dasselbe dieser Ordnung gutwillig unterwirft, wenn es auch den Nutzen derselben vorläufig nicht abzusehen vermag.

Anmerkung 3. Die pädagogische Regierung befestigt sich erst allmählich in dem Maße, als es ihr gelingt, die Kinder an den Gehorsam zu gewöhnen. Wo dieselbe fehlt, reißt Anarchie ein, und die Autorität des Erziehers vermag sich nur durch Einrichtung einer Schreckensherrschaft künstlich zu erhalten. Diese Schreckensherrschaft greift zu den stärksten pädagogischen Mitteln um nur einigermaßen Ordnung zu erhalten. Aus den Schulen, wo in Folge gesunkener Schulzucht die Anarchie droht, erschallt der Ruf nach der Ruthe.

§. 38.

Von den Erziehungsmitteln überhaupt. Directe Erziehungsmittel.

Um sein Ziel zu erreichen, muß der Erzieher verschiedene Vorkehrungen und Veranstaltungen als Erziehungsmittel treffen. Diese sind entweder directe, wenn sie auf den Willen des Zögling selbst einwirken oder indirecte, wenn sie auf die Beweggründe seines Willens gerichtet sind.

Die directen Erziehungsmittel entwickeln sich aus dem Befehle und sind: der Befehl, der Auftrag, die Anleitung, die Hülfeleistung, die Aufgabe, die Prüfung, der Rath, die

Warnung, die Vorschrift, das Geheh, die Bitte, das Gewähren, das Versagen, der Zwang. Zu den indirecten Erziehungsmitteln gehören: Die Belehrung, das Beispiel, die Belohnungen und Strafen.

Der Befehl ist die offene Aufforderung an den Zögling, etwas zu thun oder zu lassen. Der Befehl gibt dem Willen des Zöglings das Ziel an, welches er in den einzelnen Fällen zu erreichen bestrebt sein soll. Hier wird der Wille des Zöglings durch den Willen des Erziehers appercipiert.

Eben deshalb ist der Befehl stets concret und individuell und beansprucht von Seite des Zöglings nur Nachgiebigkeit oder Gehorsam, aber keinen Verstand. Durch den Befehl wird ihm nicht bloß das Ziel angegeben, sondern es werden ihm auch die Mittel bestimmt. 1)

Wird dem Zöglinge wohl das Ziel einer Thätigkeit bezeichnet, ihm jedoch bezüglich der Durchführung die Wege offen gelassen, so wird der Befehl zum Auftrag, der freier ist als der Befehl und deshalb auch williger und freudiger hingenommen wird.

Setzt der Auftrag eine besondere körperliche oder geistige Fertigkeit beim Zöglinge voraus, so wird er zur Aufgabe oder eventuell auch zur Prüfung, wenn sich der Erzieher überzeugen will, wie weit der Zögling in einem Fache fortgeschritten ist.

Bei schweren Aufgaben gibt man dem Zöglinge die betreffende Anleitung und gewährt ihm bei der Durchführung derselben eine Hilfeleistung.

Büßt der Befehl seine kategorische Strenge ein und richtet er sich an die Einsicht des Zöglings, so wird er zum Rathschlag. Als negativer Rath, d. h. als Aufforderung etwas zu lassen, tritt die Warnung auf.

Ob an die Stelle des Befehles und Auftrages, des Rathes und der Warnung die Bitte treten kann, ist zweifelhaft und läßt sich nur in seltenen Fällen begründen.

Da der Befehl schon an und für sich für den Zögling einen herben Beigeschmack hat, so wird derselbe durch die angemessenere Form der Bewilligung und des Gewährens gemildert; das Verbot nimmt dann die Gestalt der Versagung an, wenn das Begehrte für den Zögling unvortheilhaft ist. 2)

Stoßt der Befehl statt auf Willfährigkeit auf Widerstand, wird Zwang nothwendig, der aber nur in seltenen Fällen anzuwenden ist.

Wenn sich die einzelnen Fälle, auf die sich der Befehl bezieht, öfter wiederholen, übergeht der Befehl in eine pädagogische Vorschrift, er wird zur allgemeinen Regel. Aus solchen allgemeinen Regeln entstehen verschiedene pädagogische Statuten, Haus- und Schulordnungen, an die sich im Leben die Gesetze anschließen. Diese ständigen bürgerlichen und gesellschaftlichen Befehle sind für die Erziehung sehr wichtig, da sie dem Erzieher das persönliche Auftreten ersparen, und der Zögling dieselben leichter und williger befolgt als persönliche Befehle. Bei ihnen kommt es freilich darauf an, daß sie auf inductivem, keineswegs aber auf deductivem Wege in die Erziehung eingeführt werden.

Anmerkung 1 Der Befehl hat für die Erziehung eine besondere Wichtigkeit, da sich alle Erziehungsmittel aus demselben entwickeln. Damit er aber seinen Zweck nicht verfehle, so muß er

1. wohlüberlegt und entschieden sein, d. h. aus einem festen, zielbewussten Willen des Erziehers hervorgehen, derselbe muß also vor allem selbst wissen, was er vom Zöglinge verlangt und warum er es verlangt,

2. bestimmt, also verständlich und unzweideutig sein, damit der Zögling wisse, was er zu thun oder zu lassen habe,

3. kurz und kräftig sein, also nicht weitläufig und matt, oder gar in eine Predigt ausgehend,

4. ausführbar, und zwar nicht bloß an sich, sondern auch mit Rücksicht auf den Zögling, d. h. man soll nichts Unmögliches verlangen, was die Kräfte des Zöglings übersteigt,

5. objectiv, d. h. aus den Zwecken und Verhältnissen der Erziehung, nicht aus Laune und Willkür des Erziehers hervorgehend,

6. consequent, d. h. mit den vorausgegangenen Befehlen und mit den übrigen Maßregeln der Regierung in Übereinstimmung stehend,

7. durch Wohlwollen gemildert, um die Härte desselben zu maßigen,

8. unwiderruflich, d. h. der einmal gegebene Befehl darf nicht zurückgenommen werden,

Die Befehle sollen endlich sparsam sein, um die Selbstthätigkeit des Zöglings nicht unnützerweise einzuschränken.

Eine sehr wichtige Form der Befehle sind die stehenden Vorschriften welche als Gesetze, Verordnungen, Regeln der Schul-, und Hausordnung eine bleibende Gültigkeit haben, und denen sich die Zöglinge im allgemeinen williger unterwerfen, als den persönlichen Befehlen. Derlei pädagogische Vorschriften müssen nicht nur die Eigenschaften des Befehles, insbesondere Bestimmtheit, Kürze, Objectivität, Ausführbarkeit und unwiderrufliche, ausnahmslose

Giltigkeit besigen; sie müssen auch mit weisem Vorbedacht und großer Sparsamkeit erlassen werden, damit sie für die Verhältnisse passen, für welche sie bestimmt sind. Die Härte der Befehle wird durch dieselben bedeutend gemildert und dem Erzieher die Regierung, dem Zögling die Folgsamkeit wesentlich erleichtert, jener muß nicht fortwährend einschreiten und dieser weiß schon im vorhinein, wie er sich in einem bestimmten Falle benehmen soll. Ohne daß in einer Schule Befehle ertheilt würden, erscheint jeder Schüler um die festgesetzte Stunde im Schulzimmer, begibt sich an seinen Platz, verhält sich ruhig u. s. w.; ohne ausdrückliche Verbote hütet er sich ohne Grund aufzustehen, sich von seinem Sitz zu entfernen, den Lehrer oder die Mitschüler anzureden u. s. w. Es ist absolut unnöthig, daß diese Regeln aufgeschrieben oder in einem Rahmen aufgehängt werden; es handelt sich vielmehr einzig und allein darum, daß sie streng befolgt werden.

Unter keiner Bedingung darf jedoch gebildet werden, daß sich der Zögling den erlassenen Befehlen und Anordnungen widersetze, weil dadurch nicht bloß die Wirksamkeit der Erziehung lahmgelagt, sondern auch die Entwicklung des Zöglings im Sinne der ersten praktischen Idee gehemmt wird. (S. S. 35).

Sollen Befehle motiviert werden? Die Antwort darauf lautet: Nein; wohl aber soll die Ersprießlichkeit und Nothwendigkeit derselben soviel als möglich einleuchten. Das Motiv für den Gehorsam, welchen der Zögling dem Befehle entgegenbringt, ist die Autorität des Erziehers. Wollte man es versuchen die Befehle überdies noch durch Gründe zu stützen, so würde man nicht bloß den Befehl schwächen, sondern den Zögling verleiten durch sophistische Widerlegung der vorgebrachten Gründe, deren Tragweite nicht selten seinen Verstand übersteigt, einen ihm unliebsamen Befehl über den Haufen zu werfen.

Von den beiden Hauptformen des Befehles: Gebot und Verbot, erfordert die letztere eine besondere Vorsicht, da Verbote bekanntlich nicht selten als Reiz zur Übertretung auftreten. Oft gebürt der Belehrung der Vorzug vor dem Verbote.

Anmerkung 2. Der Zögling hat mannigfaltige Begierden, die, wenn sich zu ihnen die Einsicht in die Erreichbarkeit des Begehrten gesellt, zum Wollen werden. Das Wollen ist das eigentliche Material der Sittlichkeit, da es stets darauf ankommt in welcher Richtung und Art die Begierden des Zöglings in's „Wollen“ übergehen werden. Dem Erzieher fällt die Aufgabe zu, durch seinen Einfluß, den er auf die Richtung und die Art des Wollens des Zöglings nimmt, indem er ihm einerseits gewährt, andererseits versagt, die Willensäußerungen des Zöglings in Schranken zu halten. Hierin liegt die wirkliche Macht der Erziehung, die, in Bezug auf die Gewährung, gierig aufgenommen und ohne jedwede Gewaltanwendung geübt wird; hiebei sind weder Befehle noch Warnungen oder Strafen nothwendig, da die Begierde stets bereit ist, das zu erfassen, was ihr gewährt wird.

Der Erzieher gewährt dem Zöglinge alles, was ihm nöthig und heilsam ist; er versagt ihm alles, was verderblich oder gefährlich werden kann. Er gewährt ihm:

1. in körperlicher Beziehung das entsprechende Maß von Nahrung, Bewegung, Ruhe und Schlaf, sowie die sonstigen diätetischen Erfordernisse;

2 in geistiger Beziehung Umgang und Beispiel, Arbeit und Erholung, Anschauung und Erfahrung, Zerstreuung und Unterhaltung.

Hiebei handelt es sich darum, die natürlichen und gesellschaftlichen Einflüsse dem Erziehungszwecke anzupassen nicht bloß in Bezug auf den Zeitpunkt und die Dauer ihrer Einwirkung, sondern auch in Bezug auf Quantität und Qualität des Gewährten. Es ist nicht gleichgiltig, wann und wie lange wir schlafen, wie viel und in welcher Weise wir uns bewegen, oder mit wem wir umgehen.

Gewährungen und Versagungen werden für den Zögling Anlässe und Schranken des Wollens und Handelns. Die Gewährung eines Buches, eines Bildes, eines Spielzeuges, eines Taschengeldes, eines Ausfluges oder Besuches, eines Bades, eines Schauspiels können sehr wohlthätig auf den Zögling wirken.

Zudem Gewährung und Versagung consequenterweise nach festen Grundsätzen geübt werden, entstehen beim Zöglinge bestimmte Angewöhnungen, welche als Stützen der Charakterbildung von der höchsten Wichtigkeit sind.

Manchmal versagt der Erzieher seinem Zöglinge auch an und für sich unschätzbliche Dinge, um ihn in der Abhärtung und Selbstverläugnung zu üben. Wäre dies nicht der Fall, würde sich der Zögling angewöhnen, auf die Befriedigung jeder Begierde, auf die Erfüllung jedes augenblicklichen Einfalls zu dringen. Hiedurch würde er sich nicht nur viele Unarten aneignen, sondern er würde auch in seinem späteren Leben, wo auf jeden viele Entsayungen warten, unglücklich sein.

Gewährung und Versagung darf nie als eine Folge von Willkür oder Laune des Erziehers erscheinen, sondern beide müssen in den höheren Rücksichten der Erziehung ihre Begründung finden, daher auch consequent sein. Man darf heute nicht gestatten, was man gestern unter den nämlichen Verhältnissen verwehrt hat.

Gewährung und Versagung setzen auf Seite des Kindes Willkür voraus, die das Gewährte annimmt und auf das Versagte verzichtet. Sollte es an einer solchen Willkür fehlen, wird Zwang nothwendig werden, der jedoch nicht eben als Strafe angesehen werden muß, indem er nur den Zweck verfolgt, der Willensschwäche des Kindes zu Hilfe zu kommen, weshalb er oft selbst mit Einwilligung des Kindes vorgenommen werden kann, wenn z. B. dasselbe sich weigert, eine Arznei zu nehmen, oder seine Lieblingsbeschäftigung zu lassen. Durch Zwangsmäßregeln wird der Widerwille mancher Kinder vor Dingen überwunden, die ihnen nur in der Einbildung fürchterlich sind, wie z. B. vor gewissen Speisen, vor Kälte u. s. w.

§. 39.

Indirecte Erziehungsmittel.

Die directen Erziehungsmittel wirken auf den Willen selbst, die indirecten hingegen bereiten nur den Boden, aus dem der Wille

hervorgeht, vor, indem sie auf die Motive und Interessen einwirken. Hieher gehören: Belehrung und Beispiel, Belohnungen und Strafen.

Die Belehrung gehört ihrem Ursprunge nach noch in das Gebiet des Vorstellungs- oder Erkenntnisvermögens, also in das theoretische Gebiet. Sie hat aber auch eine praktische Richtung, indem sie eine Vorstellungsgruppe so ordnet, daß aus ihr bestimmte Interessen hervorgehen.

Die Belehrung zieht sich durch die ganze Erziehung in verschiedenen Formen und Arten, und selbst die pädagogische Bedeutung und der Erfolg des systematischen Unterrichtes beruht, wie Herbart nachwies, darauf, daß er nicht absolut theoretisch ist, sondern auch Interessen zu wecken vermag. (Siehe S. 45 und Anmerkung 2 im S. 17.)

Sie beginnt schon mit einer bloßen Erwähnung, durch welche die Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Gegenstand gelenkt wird; denn von der Aufmerksamkeit zum Interesse ist nur ein Schritt.

Sie wird ferner zur gelegentlichen Belehrung, welche sich an einen besonderen Vorfall aus dem Leben des Zögling's anknüpft und deshalb diesen in der richtigen Stimmung findet.

Ihre bedeutendste Form ist die moralische Belehrung, welche das Verhältnis einer Handlung zum Sittengesetze darthut und dieselbe mit dem Ausdrucke des Beifalls oder Mißfallens begleitet.

Ihren Höhepunkt erreicht die Belehrung in dem systematischen Unterrichte, dem wegen seiner eminenten Bedeutung ein besonderes Augenmerk in der Erziehung gebührt. (Siehe S. 45.)

Mächtiger als die Lehre erweist sich das Beispiel, dessen Einfluß auf der selbst beim erwachsenen Menschen und insbesondere beim Kinde mächtig entwickelten Nachahmungskunst. Durch nichts kann das bloße Vorstellen mehr zum Wollen angefaßt werden als dadurch, daß dieser Entwicklungsvorgang der Vorstellungen zum Interesse, Begehren, zur Ausführung und That vor unseren Sinnen vor sich geht, d. h. wenn dem Zöglinge gezeigt wird, nicht nur, was gethan werden soll, sondern auch, daß es gethan werden kann, und wie es in Vollzug zu bringen ist. Wenn wir sehen,

dass jemand eine That und zwar freiwillig ausführt, so gewinnen wir die Überzeugung, dass er diesem Handeln vor den übrigen Handlungsweisen, die im gegebenen Falle möglich wären, den Vorzug gibt, und wenn wir überdies sehen, dass seine That den erwünschten Erfolg hatte, so gewinnen wir die volle Überzeugung, dass sich diese That auch leicht und ohne Anstand vollführen lässt.

Auf diese Weise pflegen wir sowohl vom dem Ziele als auch von der Richtung der Mittel fortgerissen zu werden. (Die Kreuzzüge, u. a. sind beredte Belege hiefür.)

Die Wirksamkeit des Beispiels wird durch die Anzahl der einzelnen Fälle, wo es gegeben wurde, vervielfältigt. Das öffentliche Beispiel, welches öffentlich und in einer Anzahl von Fällen gegeben wird, hat eben darum eine so große Bedeutung. Ist dasselbe überdies durch die allgemeine Anerkennung geheiligt, wird es zur Sitte. Vergeblich wäre es dem Zöglinge moralische Belehrungen zu ertheilen, wenn sie der Gesittung der Gesellschaft, in der er lebt, zuwiderliefen 3.

Anmerkung 1. Der Erzieher begleitet seine Erziehungsthätigkeit mit Belehrungen, die er an die verschiedenen Vorfälle des praktischen Lebens anknüpft. Das Kind fällt, und die Mutter ertheilt ihm eine Belehrung über das Gehen; es verbrennt sich die Finger, und der Vater nimmt die Gelegenheit wahr, es über die Wirkungen des Feuers zu belehren. Der Erzieher wird mit seinem Zöglinge auf einem Spaziergange von einem Gewitter überrascht, er belehrt ihn bei diesem Anlasse über atmosphärische Electricität, über die Erhabenheit der Naturkräfte und über die Größe Gottes. Derlei Belehrungen haben einen andern Charakter an sich, als wenn sie in einer physikalischen oder Religionsstunde dem Zöglinge geboten werden. Sie wirken viel mächtiger als der eigentliche Unterricht, der mit dem Glockenzeichen anhebt und aufhört, weil sie in dem Augenblicke geboten werden, wo sie das Gemüth des Zöglings offen finden, während der systematische Unterricht nicht selten wirkungslos an dem zerstreuten Zöglinge vorübergeht.

Anmerkung 2. Als Schule des sittlichen Urtheils haben die Belehrungen einen hervorragenden Wert in der Erziehung, nur dürfen sie nicht in flaches Moralisiren ausarten. Sie finden besonders dort Anwendung, wo die Erziehung, wie im Elternhause, die Form des Umganges annimmt. Die Belehrungen des Vaters und die Ermahnungen der Mutter lassen tiefe Spuren im Gemüthe des Kindes zurück.

Anmerkung 3. Man unterscheidet folgende Arten des Beispiels: 1. Das eigene Beispiel des Erziehers. Dasselbe gibt den Belehrungen und Vorschriften der Erziehung erst den nöthigen Nachdruck. Je mehr Lehre und Bei-

spiel in der Persönlichkeit des Erziehers zusammenwirken, desto wirksamer ist die Erziehung. — 2. Das Beispiel der Umgebung. Hier gilt es vor allem schlechte Beispiele von der Umgebung des Zöglings fernzuhalten; die besten herbeizuführen, liegt allerdings nicht immer in der Hand des Erziehers. Glücklich das Kind, welches im Kreise einer edlen, in Liebe vereinigten Familie großwächst! Aber auch in der Schule wirkt der Geist, welcher die Mehrzahl der Classe beseelt, insbesondere das Beispiel der reiferen und ausgezeichneten Schüler mächtig auf den Einzelnen ein und der Lehrer soll alles ausbieten, um diesen „guten Geist“ in seiner Classe zu erhalten. 3. Geschichtliche und ideale Beispiele, wenn sie dem Zöglinge in Darstellungen der heiligen und Profangeschichte, in Biographien großer und edler Männer, so wie in idealen Schilderungen vorgeführt werden. Ein für die Erziehung berechneter „Mutarch“ (Lebensbeschreibungen großer Männer) vermag sehr viel. Das Leben Jesu nach der Darstellung der Evangelisten ist ein vortreffliches Erziehungsmittel. Selbst die Sage, das Märchen, die Fabel und Parabel gehören hieher. (Parabel vom verlorenen Sohn.)

§. 40.

Belohnungen und Strafen.

Belehrung und Beispiel wirken indirect auf das Wollen dadurch, daß sie Vorstellungsgruppen derart ordnen, daß aus ihnen Interessen, d. h. Sammelpunkte von Vorstellungen, aus denen sich Wollen entwickeln, werden. Die Belohnungen und Strafen sollen auf die Beweggründe, Motive des Wollens einwirken, um demselben die Richtung zum Guten zu geben.

Zu den wirksamsten Beweggründen überhaupt gehören aber die Lustgefühle, welche die Befriedigung des Willens durch Handeln, d. h. durch Erreichung des Begehrten oder durch Erfüllung des Zweckes, begleiten; denn jedes Wesen strebt nach einer Steigerung seines auf Gefühlen, eventuell Lustgefühlen begründeten Wohles.

Zu den wohlgefälligen Gegenständen, d. h. zu solchen, welche Wohlgefallen erzeugen, gehört aber nicht nur das Gute als das Schöne am Wollen, sondern auch das Angenehme, das Nützliche und gerade Begehrtenswerte. Alle Wirren der sittlichen Welt rühren davon her, daß diese drei Abarten des Wohlgefälligen nicht denselben Wert wie das Gute haben, dafür aber in gar manchen Fällen eine mächtigere Wirksamkeit besitzen.

Denn das Angenehme stützt sich immer auf unmittelbare Sinnesindrücke, welche stets mächtiger sind als Erwägungen des

Verstandes; das Nützliche hat nur den Zweck im Auge, dem es dient und ist somit nur von diesem abhängig; das gerade Begehrenswerte haftet am augenblicklichen, zufälligen Zusammentreffen von Vorstellungen, und macht gerade dieses Zusammentreffen zum Sitze des Wollens oder Gegenstande der Begierde. Hievon ergibt sich nicht nur die Erhabenheit, sondern auch die Beschwerlichkeit der Tugend im Vergleiche zu dem bloßen Profitantenthum, welches nur nach Mitteln haftet, ohne auf die letzten Ziele des Wollens zu achten, sowie auch im Vergleiche zu der bloßen Genußsucht (Hedonie), welche nur das Angenehme und gerade Begehrenswerte, d. h. Lustbarkeiten und persönliche Willkür kennt.

Hiedurch entsteht gerade jene für dessen sittlichen Zustand unvortheilhafte Stellung des Menschen, welche ihn mehr zum Bösen als zum Guten zieht. Um diese einerseits der Sittlichkeit, andererseits der Sinnlichkeit und Vortheilhaftigkeit entspringende Störung das Gleichgewicht wieder einigermaßen zu beheben, dazu dienen Belohnungen und Strafen. Nur völlig gereifte Charaktere bedürfen zu ihrem sittlichen Streben nicht der Aussicht auf Belohnungen und der Furcht vor Strafen.

Belohnungen sind die angenehmen Folgen des Guten, — Strafen die unangenehmen Folgen des Bösen. Sowohl die einen, wie die andern sind wieder entweder natürliche (von selbst sich einstellende) oder positive (künstlich herbeigeführte). Pädagogische (Belohnungen und Strafen sind solche, welche durch die Erziehung bedingt und herbeigeführt werden. Eine natürliche Belohnung dagegen ist es, wenn die Gewissenhaftigkeit uns mit innerer Zufriedenheit erfüllt, Pflichteißer und Arbeitsamkeit Ehre und Wohlstand mit sich bringen; wer offen und wahrhaft im Umgange ist, wird durch die Freuden desselben belohnt. Unwohlsein dagegen folgt der Unmäßigkeit — Verachtung der Trägheit — Mißtrauen der Lügenschaftigkeit, Vereinsamung der Lieblosigkeit als natürliche Strafe nach.

Zu vielen Fällen genügen natürliche Belohnungen und Strafen namentlich bei dem schon gereifteren Menschen. Da jedoch im natürlichen Laufe der Dinge nur zu oft gerade umgekehrt das Gute mit dem Unangenehmen, das Böse mit dem Angenehmen verknüpft ist, die

natürlichen Belohnungen und Strafen demnach nicht ausreichen, indem sie sich entweder gar nicht oder zu spät einstellen, so tritt die Nothwendigkeit künstlicher Belohnungen und Strafen gebieterisch hervor, um schwache Willen zu leiten und den Maßregeln der Erziehung den nöthigen Nachdruck zu geben.

Bei Anwendung dieser Erziehungsmittel gelten folgende Regeln:

1. Belohnungen und Strafen sollen gemeinschaftlich auftreten wie schon Luther sagte, daß neben der Ruthe ein Apfel liegen soll.

2. Sie sollen nur selten zur Anwendung kommen und nicht mißbraucht werden, da sie eigentlich pädagogische Heilmittel sind. Namentlich sollen sie dort nicht angewendet werden, wo sie un begründet, zwecklos oder überflüssig wären.

3. Das Ausmaß des Lohnes und der Strafe muß gerecht sein. Die pädagogische Gerechtigkeit ist durchaus verschieden von der ethischen oder strafgerichtlichen. Die Grundlage der letzteren ist die Vergeltung der Übelthat, das Motiv der ersteren die Besserung des Übelthäters. Bei der vergeltenden (strafenden) Gerechtigkeit muß das Ausmaß der Vergeltung gerecht sein, d. h. die Vergeltung muß dem zugefügten Guten oder Bösen adäquat sein, da sonst ein Theil unvergolten bliebe; bei pädagogischen Belohnungen und Strafen entfällt diese Rücksicht, denn der Zögling ist noch nicht vollkommen zurechnungsfähig. Die Gerechtigkeit im Strafen und Belohnen ist hier also bloß relativ, es genügt also eine entsprechende Proportionalität, der gemäß in einem bestimmten pädagogischen Ganzen größere Verdienste mehr belohnt und gröbere Vergehen strenger bestraft werden sollen, als geringere.

4. In Bezug auf ihre Qualität sollen Belohnungen und Strafen charakteristisch sein, indem sie in einer bestimmten inneren Beziehung der Angemessenheit zu den einzelnen Fällen, wo sie in Anwendung kommen, stehen sollen. 1. Dieses Charakteristische soll zwar nicht bis zur Regel des alten Testaments: „Aug' um Aug', Zahn um Zahn“ reichen, trotzdem muß aber eine gewisse Beziehung zwischen dem Verschulden und der Strafe, dem Verdienste und der Belohnung auch hinsichtlich der Qualität bestehen. Diese Beziehung äußert sich darin, daß sich die pädagogischen Belohnun-

gen und Strafen der natürlichen Folgen der Handlungen möglichst nähern. Sie sind Nachahmungen der Natur, und das Willkürliche an ihnen liegt nur in der schnelleren Herbeiführung und in dem verstärkten Grade des Wohles oder des Übels. So wird Mißbrauch der Freiheit mit Beschränkung derselben, Unverträglichkeit mit Absonderung, Nachlässigkeit durch nachträgliche Arbeit geführt. Dem Trägen versagt man die Erholungen, die man dem Fleißigen gewährt; dem Lügner versagt man das Vertrauen, dem Wahrhaften glaubt man aufs Wort. Wer im Kleinen pünktlich und sorgsam ist, wird über Mehreres geseht werden u. dgl.

Anmerkung 1. Das Strafen fordert zur größten Vorsicht auf. Sowohl die Belohnungen, als auch insbesondere die Strafen sollen mehr ethischer als materieller Natur sein und nur in einer gewissen Stufenfolge zur Anwendung gelangen. Unbedingt verwerflich als Strafmittel bleibt Alles, was in körperlicher oder geistiger Hinsicht dem Zöglinge schadet, insbesondere aber dasjenige, was sein Ehrgefühl tödtet. Die körperliche Züchtigung nach allen ihren Arten, Formen und Namen ist deshalb schon durch die Schulgesetze unbedingt ausgeschlossen.

Die natürlichste Strafe für den Zögling ist das Mißfallen des Erziehers, welches sich in dem allgemeinen Verhalten des letzteren, in Blick, Mienen und Gebärden ausdrückt. Ausgesprochenes Mißfallen nimmt die Form des Tadelns an, welcher nach dem Grade seiner Nachdrücklichkeit und Schärfe als: Ermahnung, Verweis und Rüge auftritt, und auch mit der Androhung einer strengeren Strafe verbunden sein kann, die jedoch im Falle nicht erfolgter Besserung wirklich ausgeführt werden muß.

Bezüglich der Strafmittel soll der Erzieher nie vergessen, daß dieselben pädagogische Heilmittel sind, die bei einem gesunden Organismus gänzlich entfallen. Je schlechter die Schule, desto größer die Nothwendigkeit des Strafens und desto drastischer die Strafmittel. Zur Zeit des mittelalterlichen Bacchantenwesens, wo die Volksschule am tiefsten darniederlag, wüthete in der Schule am schrecklichsten der Stod.

Anmerkung 2. Die natürlichen Belohnungen und Strafen haben einen großen Vorzug vor den willkürlichen, was insbesondere Herbert Spencer zeigte. Sie stehen in nothwendigem, ursächlichem Zusammenhange mit dem Handeln und haben daher nichts Willkürliches, nichts Künstliches; sie sind demgemäß vollkommen angemessen und gerecht. Je fleißiger ein Schüler ist, desto mehr entwickelt sich sein geistiges Vermögen. — Da die natürlichen Strafen und Belohnungen aus dem unpersönlichen Einwirken der Natur hervorgehen, so wird, namentlich bei den Strafen, durch dieselben das ethische Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling nicht beeinflusst, wie dies bei den willkürlichen Strafen so leicht geschehen kann. (Siehe Anm. 3. §. 8.)

§. 41.

Die Bildung oder Cultur als Erziehung zur Vollkommenheit.

Das Gesammtwollen einer Persönlichkeit unterliegt zunächst einer Beurtheilung nach Größengriffen, wobei es wieder auf drei Momente ankommt, nämlich:

1. auf die Stärke des einzelnen Wollens;
2. auf die Fülle und Vielseitigkeit desselben;

3. auf die Übereinstimmung des gesammten Wollens zur Erzielung einer bedeutenden Gesamtwirkung; denn wenn die einzelnen Wollen nach entgegengesetzten Richtungen auseinander giengen, so würde bei aller Stärke und Vielseitigkeit derselben die Gesamtwirkung gering bleiben, weil sich das Entgegengesetzte aufhebt.

Stärke, Vielseitigkeit und Zusammenstimmung des Wollens bezeichnen wir kurz als die Vollkommenheit desselben.

Die Anstrebung der Vollkommenheit geräth in eine eigenthümliche Schwierigkeit, welche darin besteht, daß sich die Vielseitigkeit des Wollens mit der Einheit der Persönlichkeit nicht so leicht in Einklang bringen läßt, indem sich die Stärke nur auf Unkosten der Vielseitigkeit, die Vielseitigkeit nur auf Unkosten der Stärke erzielen läßt. Das starke Wollen kann nicht vielseitig und das vielseitige kann nicht stark sein. Soll jemand in irgend einem Fache über das Maß der Alltäglichkeit hervorragen, so muß er sich derselben beinahe ausschließlich widmen, er muß alle seine Kräfte in diesem gewählten Fache concentriren; will aber jemand allseitig sein, so muß er seine Kräfte allzu sehr zersplittern und er kann in keinem Fache Hervorragendes leisten. Die Vollkommenheit ist also dadurch begrenzt, daß der Tag für jeden nur 24 Stunden hat und daß die Kraft des Einzelnen eine begrenzte Größe ist.

Diesem Übelstande könnte nur dadurch abgeholfen werden, daß sich zu dem einen Individuum ein zweites, drittes u. s. f. gesellen, und jedes von ihnen eine besondere Richtung repräsentieren würde, welche sich durch die verschiedenen Richtungen der Übrigen ergänzen würde. So wäre durch das Individuum die Stärke und durch die Gesellschaft die Vielseitigkeit vertreten. Und darin liegt in der That die Lösung des großen culturellen und ökonomischen Problems.

Die praktische Idee der Vollkommenheit verlangt daher von der Erziehung zweierlei:

1. Dafs sie den Zögling für einen bestimmten begrenzten Wirkungskreis vorbereite, in welchem er es zur möglichst größten Vollkommenheit bringen könnte, und

2. dafs sie durch die nothwendige allgemeine Bildung die Einseitigkeit behebe, in welche der Zögling sonst unbedingt verfallen würde.

Beide Rücksichten müssen gebürend vermittelt werden, so dafs weder das ausschließliche Haften am gewählten Berufe, noch die Hingabe den verschiedenen socialen Richtungen vorwalte.

Die Erziehung zur Vollkommenheit geschieht in Form der Bildung, welche entweder die Gestalt des Unterrichtes oder der Übung annimmt. Zur Erweiterung und Vertiefung des Gedankenkreises führt der Unterricht; die Übung dient zur Heranbildung von Fertigkeiten.

Sowohl der Unterricht, als auch die Übung sind entweder allgemein, wenn sie sich mehr in die Breite ausdehnen und die Fähigkeit zu vielseitigem Wollen vermitteln, oder aber fachlich, wenn es sich um Vertiefung handelt.

Hierbei hat man sich aber einerseits vor der allseitigen, allgemeinen Oberflächlichkeit, andererseits aber vor der einseitigen, fachlichen Beschränktheit der Bildung zu hüten.

Die Organisation der Gesellschaft vom Standpunkte der Vollkommenheit heifst Cultur oder Bildung im engeren Sinne des Wortes. Sie sucht die vorhandenen Kräfte der Gesellschaft zu wecken und zur größtmöglichen Entfaltung ihrer Wirkungen zu bringen. In materieller Beziehung führte sie zur Theilung der Arbeit und in geistiger Beziehung zur Gründung der einzelnen Fächer der Kunst und Wissenschaft.

Je begrenzter das Gebiet ist, welches die Theilung der materiellen und der geistigen Arbeit dem Einzelnen zuweist, desto mehr muß er dafür sorgen, dafs er sich den freien Überblick nicht nur über den armseligen Antheil an der Nationalarbeit, den er vertritt, sondern auch über den ganzen Horizont der gesellschaftlichen Interessen erhalte.

Anmerkung 1. Die Idee der Vollkommenheit ist von dem vereinzeltten Menschen nicht vollkommen ausführbar. Robinson auf seiner Insel ist das richtige Bild der Unvollkommenheit. Da er gleichzeitig Fischer, Landmann, Hirt, Baumeister, Schneider, Naturforscher u. s. f. sein soll, so ist der Arme eigentlich gar nichts. Erst in seiner Einsamkeit erkennt der Mensch, was ihm die Gesellschaft ist; hier erkennt er, dass der Einzelne an und für sich nichts ist, sondern, dass ihn natürliche und ethische Mächte zu einem größeren Ganzen, zum großartigen Organismus der Gesellschaft hinziehen, welcher seine Unvollkommenheit beseitigt und in dem er sich als winzige Zelle bewegt, welche sich von diesem Organismus nicht losreißen lässt. (Siehe S. 17.)

Wenn nur jeder Erzieher seinen Zögling, jede Schule ihre Schüler wenigstens im Geiste auf einige Zeit auf Robinsons Insel führen würde, damit sie durch den Contrast einsehen und empfinden lernen würden, was dem Menschen die Gesellschaft ist, welche Tag und Nacht für ihn denkt und arbeitet und für die Befriedigung seiner zahllosen leiblichen und geistigen Bedürfnisse mit unermüdetem Eifer sorgt!

Der Erzieher leite den Zögling so, dass derselbe ein nützlichcs Glied der menschlichen Gesellschaft werde; er erwecke in ihm das Gefühl der Dankbarkeit gegen diese Gesellschaft, und mache ihm klar, dass er der Gesellschaft alles, was sie für ihn thut, in Form der specialisirten Arbeit in seinem besonderen Berufe zu vergelten habe.

§. 42.

Die Culturgesellschaft.

Die Idee der Vollkommenheit führt zur Gründung der social-ökonomischen Gesellschaft, die in ihrer weiteren Entwicklung durch die Aufnahme von geistigen (ethischen) Mitteln neben den materiellen zur Culturgesellschaft wird.

Die social-ökonomische Gesellschaft ist die Organisation der Production und der Consumption auf Grund der Theilung der Arbeit. Jedes Glied dieser Gesellschaft ist Producent und Consument zugleich.

Überall, wo äußere Hindernisse nicht in den Weg treten, stellt sich die Entwicklung der volkswirtschaftlichen Gesellschaft als eine gewisse innere Nothwendigkeit ohne jedwedes Zut thun, ohne jede Maßregelung von Seite hiezu berufener gesellschaftlicher Organe von selbst ein. In ihrem Geleise wird sie dann durch folgende Hauptmomente erhalten.

1. Durch die allgemeine und vielfältige Arbeitstheilung, d. h. durch den Kampf gegen die Natur, die keineswegs geneigt ist,

den durch den menschlichen Willen dictierten gesellschaftlichen Bedürfnissen genüge zu thun.

2. Durch die Solidarität der Interessen, insofern wir jedes einzelne Individuum als Mitglied der Gesellschaft betrachten. Alle haben nämlich ein gleiches Interesse daran, daß es der Gesellschaft wohl gehe, daß die Production gedeihe u. s. f.

3. Durch die Opposition oder den Streit der Interessen, insofern wir die Einzelnen als vermeintliche Mittelpunkte der Gesellschaft betrachten. Jedes Mitglied der Gesellschaft sieht sich selbst als Mittelpunkt derselben an, indem es strebt, sich selbst alle die Vortheile des gesellschaftlichen Zusammenseins anzueignen und seinen persönlichen Zwecken zu unterwerfen. Dieser Gegensatz, der als allgemeine Concurrenz bekannt ist, führt einerseits zu dem bekannten Kampfe aller gegen alle, andererseits aber wird er zum Sporn eines eifrigen Strebens nach Vollkommenheit.

4. Durch den allgemeinen Fortschritt, welcher unaufhörlich dadurch angeregt wird, daß der Concurrenzkampf die Mittel mit welchen er geführt wird, vervollkommnet. Ursprünglich von materiellen Mitteln ausgehend, greift er in seinem weiteren Verlaufe immer mehr und mehr zu den Waffen des Geistes, Gedanken und Erfindungen und ist bestrebt namentlich die Natur dadurch zu überwälzigen, daß er dieselbe zum Gegenstande seines Studiums macht. Hierdurch steigert sich freilich auch die Begehrlichkeit des Menschen, und es bürgert sich der Luxus ein.

Soll aber der Einzelne im Concurrenzkampfe bestehen, so muß er sich mit zahlreichen Kenntnissen und Fertigkeiten ausrüsten, denn dieser Kampf wird mit den raffiniertesten Mitteln und Waffen sowohl des Körpers als auch des Geistes geführt. Die nothwendigsten Kenntnisse eignet sich der Mensch selbst durch sein Wirken in der Gesellschaft und durch den Umgang mit Menschen an; dieser Weg ist aber zu lang und das menschliche Leben dazu zu kurz. Das, was der Einzelne nur durch die eigene Erfahrung und durch seinen Umgang mit anderen sich aneignet, ist nicht ausreichend und er bedarf somit nothwendig einer strengen systematischen Anleitung in Form des Unterrichtes. Die Rücksichtnahme auf die Culturverhältnisse führt sonach zum systematischen Unterrichte und soll zugleich dessen Hauptrichtschnur sein.

Anmerkung 1. Die volkswirtschaftliche Gesellschaft ist autonom und alle Versuche sie zu maßregeln oder nach künstlichen Plänen zu organisieren, schlagen fehl. Selbst eine absolutistische Regierung vermag es mit allen ihren Mitteln nicht, die Getreide- oder Fleischpreise dauernd herabzusetzen. Die verschiedenartigen socialistischen Systeme sind nicht im Stande die natürliche Entwicklung der volkswirtschaftlichen Gesellschaft zu ersetzen und bewähren sich in der Wirklichkeit nicht.

Anmerkung 2. Der Concurrenzkampf, d. h. der Kampf ums Dasein ist die Schattenseite, welche die Entwicklung der social-ökonomischen Gesellschaft begleitet; eine Abhilfe dagegen bietet eine weitere ethische Idee, nämlich das Wohlwollen.

§. 43.

Die Erziehung und der Culturfortschritt.

Die Erziehung ist die Anpassung an den Culturfortschritt. Da der einzelne Mensch nur eine unbedeutende Zelle im gesellschaftlichen Organismus ist, so hängt seine ganze Bedeutung davon ab, welche Stellung, ob eine hervorragende oder eine untergeordnete, er in diesem Organismus einnimmt, nach welcher sich eben seine gesellschaftliche Wirksamkeit richtet.

Hieraus geht hervor, daß der Mensch auch dem Culturfortschritte angemessen erzogen werden soll.

Hiebei ist zu beachten:

1. Der allgemeine Charakter der zeitgemäßen Bildung, welcher mehr oder weniger allen Schichten der zeitgenössischen Gesellschaft gemein ist und der in gewissen herrschenden Ideen, in denen sich der Zeitgeist gefällt, zu Tage tritt.

2. Die Nationalität als der Inbegriff aller gesellschaftlichen Eigenthümlichkeiten, welche sich im Bereiche eines Sprachgebietes auf Grundlage der gemeinschaftlichen Abstammung, gemeinschaftlicher Geschichte und manchmal auch gemeinschaftlicher Staatsangehörigkeit entwickelten.

3. Die gemeinschaftliche Staatsangehörigkeit als die Erziehung durch dieselben Gesetze und eine gemeinsame Regierung auf Grund der Solidarität der Interessen.

4. Die Religion als der Inbegriff der Ansichten von der transcendenten Welt, welche Ansichten in dem gemeinsamen religiösen Cultus ihren Ausdruck finden.

Der Culturfortschritt ist aber ein zweifacher:

1. ein theoretischer oder wissenschaftlicher, der Fortschritt der Erkenntnis, und

2. ein praktischer oder der Fortschritt des Willens.

Jener äußert sich in dem, was wir wissen, dieser in dem, was wir anstreben und ist wieder ein doppelter, je nachdem er das Ziel oder die Mittel betrifft. Der Fortschritt, der sich auf die Endziele des menschlichen Wollens bezieht, kann ein ethischer genannt werden und betrifft den Kern alles menschlichen Wollens; der Fortschritt, der in der Erreichung dieser Ziele durch die wirkliche Ausführung liegt, kann ein technischer genannt werden.

Es läßt sich nicht läugnen, daß in der Jetztzeit sowohl der wissenschaftliche als auch der technische Fortschritt bedeutend, mächtig, weit vorgeschritten und allgemein anerkannt ist.

Anderß verhält es sich mit dem ethischen Fortschritte, der seit der Zeit Rousseaus häufig bestritten wird und gegen den nicht nur unterschiedliche gesellschaftliche Einrichtungen und Sitten, sondern auch die Statistik der Verbrechen und Selbstmorde spricht.

Des wissenschaftlichen und technischen Fortschrittes können wir uns aufrichtig freuen und uns demselben anschließen; wir lernen die Natur immer gründlicher und gründlicher kennen und sind im Stande, dieselbe immer mehr und mehr unseren Zwecken und Zielen dienstbar zu machen. Hiemit ist freilich noch nicht gesagt, daß diese Ziele ethisch sind, es weisen vielmehr viele Erscheinungen darauf hin, daß sie es wenigstens nicht immer sind.

Hier wäre der ethische Zustand der Gesellschaft, oder die allgemeine, öffentliche Sittlichkeit und der ethische Zustand des Individuums oder die individuelle, private Sittlichkeit zu unterscheiden. An der ersteren nimmt der Einzelne als Mitglied der Gesellschaft Antheil, die letztere ist aber sein eigenes, persönliches Werk, sein Verdienst oder seine Schuld.

Die individuelle Sittlichkeit besteht darin, daß sich der Einzelne dem Strome der allgemeinen Cultur zwar hingibt aber nur insoferne, als sich dieser Strom als ethisch erweist, daß er sich aber diesem Strome widersetzt, falls derselbe unschicklich, verkehrt oder unsittlich ist.

Hieraus ergibt sich vom Standpunkte des Culturfortschrittes für die Erziehung folgendes:

Der Einzelne vermag nichts, wenn er sich nicht bis zu einem gewissen Maße dem Culturfortschritt anschließt.

Die Erziehung muß demgemäß angepaßt sein:

1. Der Zeitbildung, d. h. der Zögling soll auf die Höhe des Bewußtseins seiner Zeit gestellt werden, er soll in den Wünschen, Bestrebungen und herrschenden Ideen dieses gesellschaftlichen Bewußtseins erzogen werden.

2. Dem Nationalgeiste, d. h. der Zögling soll in der Sprache, den Sitten, den Anschauungen und den Eigenthümlichkeiten der Nation, der er angehört, erzogen werden.

3. den religiösen Ansichten und Formen der Zeit und des Ortes, weil sich das religiöse Gefühl nur im Einklange mit den Verhältnissen des Ortes und der Zeit befriedigen läßt.

Im allgemeinen soll also der Zögling im Sinne des gesellschaftlichen Fortschrittes nach dem Rathe Kants erzogen werden: „Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich besseren Zustande des menschlichen Geschlechtes, d. i. den Ideen der Menschheit und deren ganzen Bestimmung angemessen erzogen werden.“

Anmerkung 1. Vor 100 Jahren entdeckte Rousseau den Widerspruch, der zwischen jenen beiden Zweigen der gesellschaftlichen Bildung besteht, die man Verstandesbildung oder Intelligenz, Aufklärung und Willensbildung oder Mora nennt, also zwischen der Entwicklung unseres Erkenntnisvermögens und unseres Strebens. Dies geschah in der Schrift: „Discours sur les arts“ (1750). Aber auch heute noch besteht dieser Widerspruch. Das Niveau der Bildung steigt nicht in demselben Maße wie das unserer Aufklärung, wir werden nicht in dem Maße besser, als wir aufgeklärter werden. Die ganze Sorgfalt unserer Zeit ist einseitig der Bildung des Erkenntnisvermögens zugewendet, nicht aber der Ausbildung des Willens; dumm genannt zu werden bedeutet beinahe dasselbe, als verwerflich oder schlecht sein. (Vergleiche die Anmerkung 1, § 11.)

Schon Schopenhauer bewies ausführlich das Primat, d. h. den Vorzug des menschlichen Willens vor dem Wissen. Wichtig ist für den Menschen, was er weiß, wichtiger aber, was er will. Nicht was er weiß und wie er spricht, sondern was er will, und wie er handelt, entscheidet über den Wert und Unwert des Einzelnen. Der Charakter ist der Ausfluß des Willens und nicht des Wissens.

Die Erziehung, welche dem Inneren des Menschen eine feste Form verleihen soll, muß die Ausbildung des Willens als Endziel anstreben. Allein

der Wille ist kein unabhängiges Seelenvermögen, sondern er wurzelt im ganzen Gedankenkreise so wie im Gemüthe des Menschen. Der Mensch kann nur anstreben, was er sich vorzustellen vermag, und er strebt es nur deshalb an, weil mit der Befriedigung des Strebens Gefühle der Lust, mit dem unbefriedigten Streben Gefühle der Unlust verknüpft sind. Die Richtung, welche das Streben und Wollen eines Menschen annimmt, hängt also von der Richtung ab, in welcher sich seine Einsicht und sein Gefühlsvermögen entwickelt. Die Zielpunkte der Bestrebungen bei einem rohen Menschen sind andere, als bei einem gebildeten.

Man kann also auf die Gestaltung des Willens mittelbar einwirken, wenn man unmittelbar auf die Einsicht, auf den Verstand, kurz auf die Gestaltung des Gedankenkreises einwirkt. Die Bildung der Einsicht ist also mittelbare Erziehung. (Weiteres siehe §. 45.)

Anmerkung 2 Das, was in dem Culturproceß für die menschliche Bestimmung durch Arbeit und harte Kämpfe der einzelnen Epochen und Völker bereits erreicht worden ist, erscheint als real, was erst zu erreichen ist, und bisher bloß in den Gedanken Einzelner existiert, als ideal. Noch vor wenigen Jahrzehnten waren die allseitige und leichte Beförderung von Personen und Gütern mittelst der Eisenbahnen und des Dampfes, die Vereinsfreiheit, die Freiheit der Presse und der Gewerbe ideale Güter, heutzutage gehören sie in den Culturstaaten dem Realismus an.

Deshalb lautet auch ein Erziehungsgrundsatz: Die Erziehung halte die Mitte zwischen Realismus und Idealismus.

Durch die ausschließlich idealistische Erziehung würden lauter unzufriedene Radicale erzogen werden, welche den Fortschritt überstürzen wollten; durch den bloßen Realismus würden nur ruhige Conservative herangebildet werden, die den Culturfortschritt zu hemmen und dadurch einen gewissen Stillstand herbeizuführen trachten würden.

Zwischen diesen beiden äußersten Richtungen soll die wahre Erziehung die Mitte einhalten! sie soll das Gute und Vollkommene, was der Culturproceß bis zur Stunde gezeitigt hat, dem Geiste des Jünglings in voller Würdigung zur Auffassung und zum Genusse darbieten — sie soll ihm aber auch die Ideale des Wahren, Schönen und Guten erschließen, nach denen wir uns in der bestehenden Welt vergebens umsehen.

Diese Ideale nach Maßgabe seiner Kräfte und seiner Stellung durch den friedlichen Proceß der Arbeit der Wirklichkeit so nahe als möglich zu bringen, ist die Aufgabe jedes Einzelnen in der Menschengeschichte. „Man kann mit der größten Billigkeit die Menschen und die Dinge um sich her beurtheilen, kann für das vorhandene Gute den offensten Sinn in sich bewahren, und doch mit ganzer Seele an dem Bilde und an der Hoffnung des Vollkommenen hängen, das die Zukunft herbeiführen wird.“ (Niemeyer).

Der Hauptvertreter des Grundsatzes der Culturgemäßheit der Erziehung war H. Diefenweg (1790 — 1866).

§. 44.

Umgang und Unterricht.

Die Erziehung zur Vollkommenheit wird durch zwei Methoden, von denen die eine, der Umgang, natürlich, die andere, der Unterricht, künstlich oder systematisch ist, vermittelt. Sowohl durch den Umgang als auch durch den Unterricht übergehen die Gedanken und Vorstellungen des Einen in das Bewußtsein des Andern. Dies geschieht aber nicht unmittelbar, sondern mittelbar, d. h. mit Zuhilfenahme, gewisser gegenseitiger Beziehungen, welche durch den Gehörs- und Gesichtssinn wahrgenommen werden.

Durch den Umgang erweitert sich das Bewußtsein des Einzelnen, indem es durch vielfachen Verkehr mit Andern beständig aus dem gesellschaftlichen Bewußtsein schöpft, dem es sich hiedurch anpaßt.

Das Mittel des Umganges ist die Sprache verbunden mit den übrigen unmittelbaren Äußerungen der Persönlichkeit. Die subjectiven Vorstellungen der Einzelnen condensieren sich gleichsam durch die Sprache und werden dadurch objectiv und zum freien Umlauf in der Gesellschaft geeignet. Durch diesen Umlauf vervollkommen sich dieselben, indem sich die ursprünglich ziemlich unbestimmte Bedeutung der einzelnen Worte und Phrasen stets schärfer und schärfer begrenzt und klärt. (Siehe §. 30.)

Der Umgang ist natürlich und zwanglos. Das menschliche Gemüth ist den aus ihm entspringenden Erkenntnissen stets geöffnet; denn diese Erkenntnisse treffen den Zögling stets im richtigen Augenblicke, in der rechten Stimmung und in der rechten Art und Weise, und werden deshalb gern angenommen. Dagegen bleiben die so erworbenen Erkenntnisse zufällig, lückenhaft und ohne jedwede innere Verbindung und Ordnung.

Die Wirkung des Unterrichtes, welcher dem Umgang ergänzen soll, ist eine gerade entgegengesetzte. Die von ihm gebotenen Kenntnisse sind geordnet und vollständig, also systematisch; dafür sind sie aber erzwungen, da sie dem Zöglinge ohne Rücksicht auf seine subjective Stimmung und sein Bedürfnis nicht nur dann geboten werden, wenn er sich dieselben wünscht, sondern auch dann, wenn sie ihm unerwünscht sind. Deshalb ist auch der Unterrichtserfolg

nicht immer der beste, indem der Unterricht wenig empfängliche, oft sogar verschlagene Köpfe trifft. Den Unterricht so einzurichten, daß derselbe seinen Zwang verliere und sich dem zwanglosen Umgange nähere, ist die Krone der Lehrgeschicklichkeit. (Vergleiche S. 18.)

Hiebei kommt es aber darauf an, daß man nicht zu viel auf einmal, non multa sed multum, und hauptsächlich, wie Comenius verlangt, stets nur einerlei biete; dann muß Eines mit dem Andern durch die innere Zusammengehörigkeit und häufiges Wiederholen verknüpft werden und endlich darf man nicht außer Acht lassen, daß sich das Zuthun des Züglings beim Erfassen des Lehrstoffes nach Möglichkeit steigere. Auch soll man das Lernen nicht überflüssig erleichtern, denn das Sprichwort: „wie gewonnen, so zerronnen“ gilt auch von geistigen Gütern.

Der Unterricht trägt auf zweifache Art zur Bildung des Züglings bei, indem er ihm erstens fertige Kenntnisse beibringt — und dies ist die materiale oder stoffliche Seite desselben — und zweitens dessen Fähigkeit, neuen Unterrichtsstoff aufzunehmen und selbständig an seiner weiteren Ausbildung zu arbeiten, erhöht. Dies ist die formale Seite des Unterrichtes. (Vergleiche S. 45.)

Es ist zu bemerken, daß sowohl die formale als auch die materiale Seite gleichmäßig beim Unterrichte vertreten sein sollen.

Das Wichtigste beim Unterrichte ist die Auswahl des Stoffes, bei der die Regel gilt, daß man sowohl die allgemeine als auch die Berufsbildung des Züglings gleichmäßig berücksichtigen soll. Die allgemeine Bildung ist deshalb nothwendig, damit der Zögling dereinst als Mensch in der Gesellschaft wirken könne, was voraussetzt, daß sich der Zögling der Gesellschaft bis zu einem gewissen Grade assimiliere, und der besonderen Berufsbildung bedarf der Zögling, da er an einem bestimmten Orte in dieselbe eintreten, und ihr seine Kräfte in einer besonderen Richtung widmen soll, wie dies die Idee der Vollkommenheit erfordert. (Siehe S. 45.)

Anmerkung 1. Durch den Umgang findet eine Berührung und Wechselwirkung zwischen verschiedenen Personen statt, durch welche die Vorstellungen des Einen unbemerkt in das Bewußtsein des Andern übergehen. Es liegt in der Natur der Sache, daß sich bei diesem Gedankenaustausche die Vorstellungen des Jüngern nach jenen des Älteren, die Vorstellungen des munder Gebildeten nach jenen des Gebildeten richten werden. So werden die Kinder Abbilder ihrer Eltern auch aus diesem Grunde; so drücken Lehrer und Erzieher ihren Züglingen

den Stempel ihrer eigenen Geistesverfassung desto vollkommener auf, je länger und inniger ihr gegenseitiger Umgang ist.

Hiedurch übergeht die Methode der Führung (siehe Anmerkung 3, S. 45) in die Methode des Umganges, welche hauptsächlich auf die Erziehung des Einzelnen anwendbar ist. Sie empfiehlt sich durch ihre Zwanglosigkeit und Annehmlichkeit, da die Freiheit das eigentliche Element des Umganges bildet. In der That würde ein Mensch, der ausschließlich nach dieser Methode erzogen würde, nicht einmal wissen, daß er erzogen wird. Der Umgang des Erziehers mit seinem Zögling ist in der That eine Erziehung. „Wie viel die Begegnung des Erziehers für die Charakterbildung leisten könne, fühlt man wohl am leichtesten, wenn man sich den verschiedenen Eindruck vergegenwärtigt, den es macht mit Menschen von beständiger oder von schwankender Sinnesart zu leben. Mit den letzteren finden wir uns immer in veränderten Verhältnissen; wir brauchen, um neben ihnen uns selbst festzuhalten, doppelte Kraft, wie neben jenen, welche ihren Gleichmuth unvermerkt mittheilen, und uns auf ebener Bahn fortschreiten machen, indem sie uns immer dasselbe Verhältnis vor Augen stellen.“ (Herbart.)

Abgesehen jedoch davon, daß diese Methode durch ihre Kostspieligkeit sich nur für die Fürstenerziehung (für die Erziehung der Reichen) eignet, hat sie noch das Bedenken gegen sich, daß sie das Erziehungsergebnis von dem glücklichen Wurf bei der Wahl des Erziehers abhängig macht, also auf eine einzige Karte setzt. Denn diese Methode läuft schließlich doch nur darauf hinaus, daß man an die Stelle des zufälligen und vielfachen Umganges, dem der Zögling im geselligen Verkehr ausgesetzt ist, den ausschließlichen Umgang des Erziehers setzt. Während sich nun dort die schädlichen Einflüsse des Umganges durch den Gegensatz der Persönlichkeiten, mit denen man umgeht, gegenseitig bekämpfen und aufheben: würde der Zögling im letzteren Falle der ausschließlichen Einwirkung des einen Erziehers preisgegeben sein.

Daraus folgt, daß der Umgang allerdings ein mächtiges Erziehungsprinzip sei, daß es aber doch nicht angehe, die ganze Erziehung auf denselben zu gründen.

Der Umgang hat auch seine Rehrseite. Diese besteht darin, daß derselbe an der Autorität des Erziehers nagt, indem durch eine vielseitige und anhaltende Berührung zwischen Erzieher und Zögling die menschlichen Schwächen des ersteren dem Auge des Letzteren bloßgelegt werden. Es gibt kein größeres Schonungsmittel der Autorität, als Ausschließung des Umganges. Umgang unterscheidet sich vom Unterrichte dadurch, daß bei demselben jener Zwang, den der Unterricht unter allen Umständen dem Zöglinge auferlegt, wegfällt. Aufmerksamkeit und Interesse, die beim Unterrichte so schwer zu erzielen sind, verstehen sich beim Umgange von selbst; Lehre und Beispiel, Theorie und Praxis, die beim Unterrichte vielfach auseinander gehen, sind hier aufs engste vereinigt. Daher nimmt die vollkommenste historische Erscheinung der Lehrkunst, nämlich die Sokratische, die freie Form des Umganges an.

Volle Bedeutung des Unterrichtes.

Der Unterricht wirkt auf doppelte Art bildend und zwar material, indem er dem Zöglinge die zu verschiedenen Zwecken im Leben nöthigen Kenntnisse verschafft, und formal, insofern er im Zöglinge natürliche Anlagen als Fähigkeiten zu Leistungen weckt, die er zu verschiedenen Lebensaufgaben benötigen wird und die ihn in den Stand setzen, selbständig an seiner weiteren Ausbildung zu arbeiten. Wer einen andern Geschichte, Geographie u. s. w. lehrt, bietet ihm Kenntnisse, die derselbe in manchen Fällen des Lebens brauchen wird; wer aber diesen andern lesen und schreiben lehrt, macht ihn befähigt, daß er sich diese Kenntnisse selbst wird aneignen können, sobald er sie benötigen wird. Beide Arten des Unterrichtes sollen zur Vollkommenheit führen.

Der Unterricht hat aber auch noch eine andere Seite. Der Unterricht wirkt nicht nur bildend, sondern er erweckt auch das Interesse, indem er nicht nur die Fähigkeit zur Erreichung gewisser Zwecke vermittelt, sondern auch auf die Richtung des Willens maßgebend ist, indem er denselben gewissen Zielen zuführt und von anderen wieder ablenkt. Hiemit betreten wir aber den Boden der inneren Gesinnung, welche wir als die Fertigkeit ansehen, unseren Willen in einer bestimmten Richtung zu äußern. (1)

Unser Wille wendet sich entweder einem Gegenstande zu oder kehrt sich von ihm ab, je nachdem er uns in diesem oder jenem Lichte erscheint und je nach der Stellung, die unser Interesse ihm gegenüber einnimmt. Über den Krieg und den Militarismus z. B. wird der Mensch anders urtheilen und sich ihnen gegenüber in Wirklichkeit anders verhalten, je nach den Vorstellungen, die er von demselben hat, und je nach der Richtung, die bei der Entwicklung seines Interesses vorherrschend war. Jemanden über eine Sache belehren, heißt, seinem Willen dieser gegenüber eine bestimmte Richtung zu geben. Ein Leidenschaftlicher könnte von seiner Leidenschaft geheilt werden, wenn er sich über den wahren Wert des Gegenstandes seiner Leidenschaft belehren ließe. Er könnte aber auch dadurch gebessert werden, daß man sein Interesse auf eine Art verschieben würde, welche das durch die Leidenschaft gestörte Gleichgewicht wiederherstellen würde.

Die zweite und höhere Bedeutung des Unterrichtes beruht darin, daß durch denselben die Gegenstände in das richtige Licht gestellt werden, und das Interesse in angemessenem Gleichgewichte erhalten wird.

Wir unterscheiden drei Categorien des Interesses:

1. Das Interesse der Sinnlichkeit, welches ohne jedwede höhere Erwägung — gerade so wie es beim Thiere geschieht — das Angenehme dem Unangenehmen vorzieht, indem es sich jenem unbedingt hingibt, diesem aber unbedingt ausweicht. (Das hedonische Interesse.)

2. Das Interesse der Klugheit oder des Vortheils, welches das, was zweckdienlich oder nützlich ist, emporhebt ohne hiebei zu beachten, welchen Wert der Zweck, dem es dient, an und für sich hat. (Das utilitaristische Interesse.)

3. Das Interesse der Weisheit, bei dem man demjenigen den Vorzug gibt, dem schon an und für sich ein unbedingter Wert zukommt. (Das ethische und ästhetische Interesse.)

Das wahre Gleichgewicht des Interesses, für das der Unterricht zu sorgen hat, wird darin bestehen, daß das ethische und ästhetische Interesse die Oberhand über das sinnliche und das bloß auf Vortheil bedachte Interesse erhält. (2)

Aus der pädagogischen Bedeutung des Unterrichtes lassen sich die Grundsätze ableiten, nach denen sich die Lösung des vornehmsten didaktischen Problems, das die Auswahl des Lehrstoffes betrifft, richten soll. Vor allem sind hiebei die beiden Seiten der Vollkommenheit, nämlich ihre Breite und ihre Tiefe ins Auge zu fassen, von denen die erstere der allgemeinen menschlichen Bildung, die letztere aber der Berufsbildung Rechnung trägt. Der Unterricht soll den Zögling der Gesellschaft, in der derselbe einst wirken wird, in allen ihren Richtungen und nach dem vollen Inhalte ihrer Bildung anpassen. In diese Gesellschaft soll aber der Zögling einst an einer bestimmten Stelle eintreten und er soll ihr seine Kräfte auf Grund der Theilung und der Specialisierung der Arbeit in einer bestimmten Richtung widmen. (Siehe Anmerkung 1. S. 41.)

Hieraus ergibt sich die Berücksichtigung der allgemeinen Bildung und der besonderen oder Fachbildung als das sog erste Erziehungsmoment.

Zur Bildung tritt jedoch noch als zweites Moment die Beredelung des Gemüthes durch das richtige Gleichgewicht des Inter-

esses hinzu. Demgemäß kommen in das Erziehungsprogramm gar manche Gegenstände, die vom Standpunkte der bloßen Nützlichkeit wegfallen müßten; es sind dies Gegenstände, die sich auf das Interesse der Weisheit, auf das ästhetische und ethische Interesse beziehen.

Anmerkung 1. Der Unterricht hat nicht das äußere Verhalten des Zöglings, auch nicht die Gestaltung seines Willens zum Gegenstande; er sucht denselben durch Bildung des Gedankenkreises zu erziehen, und ist daher auf den Erziehungszeit, d. h. auf den Sittlichkeitszustand des Zöglings nur mittelbar gerichtet. (S. Anm. 1. §. 43.)

Sittlichkeit überhaupt ist die Folgsamkeit des Willens gegenüber der Einsicht. Indem der Unterricht die Einsicht erweitert, berichtigt und befestigt, erleichtert er die Apperception des Willens durch dieselbe und fördert so die Sittlichkeit. Der wahrhaft Weise ist auch tugendhaft. Nach Sokrates ist die Tugend ein Wissen.

So lange der Unterricht bei der Mittheilung von Kenntnissen und Fertigkeiten stehen bleibt, welche eine Welt für sich bilden, und wie ein tochter Schatz in seinem Bewußtsein aufgespeichert liegen, kann von einer Erziehung durch den Unterricht keine Rede sein, da ein solcher Unterricht nicht auf das Wollen einwirkt.

Soll der Unterricht erziehend wirken, so muß er einen Einfluß üben auf das Wollen. Dies geschieht dadurch, daß sich die Vorstellungen, die er weckt, in Antriebe zum Wollen verwandeln. Eine Vorstellungsmasse, welche geeignet ist, als Antrieb (Beweggrund, Motiv) zu einem bestimmten Wollen aufzutreten, heißt Interesse. Der Unterricht wirkt also erziehend, indem er durch Erregung eines vielseitigen Interesses den Gedankenkreis erweitert und die geistige Regsamkeit weckt.

So fördert er den Sittlichkeitszustand des Zöglings auf mehrfache Weise:

1. Dadurch, daß er dem Müßiggange, der Gemüthsleere und Langweile vorbeugt, indem er den Geist beständig in Spannung hält und das Bewußtsein mit einem bedeutsamen Vorstellungsinhalte erfüllt.
2. Dadurch, daß er dem Auftreten heftiger Begierden und Leidenschaften, die der Sittlichkeit so gefährlich werden, entgegenwirkt. Die Höhe der Begierden nimmt in dem Maße ab, als sich der geistigen Gesichtskreis erweitert und die blinde Gewalt derselben an den reichen und innig verschlungenen Beziehungen eines vielseitig gebildeten Gedankenkreises sich bricht.
3. Dadurch, daß er zu einer unbefangenen und eben dadurch vernünftigen Werthschätzung der Gegenstände des menschlichen Begehrens hinführt, indem er verhindert, daß sich der Mensch den nächstbesten Antrieben zum Wollen und Handeln hingebende, und ohne Überlegung handle.
4. Daß er zur Fülle und Vielseitigkeit des Willens hinführt, welche selbst ein Gegenstand der unmittelbaren sittlichen Werthschätzung nach der Idee der Vollkommenheit ist.
5. Daß er das Bewußtsein mit wertvollen Vorstellungen erfüllt, welche der

höheren, bessern, vernünftigen Natur des Menschen ein Übergewicht über die Sinnlichkeit verschaffen. Die tägliche Erfahrung zeigt, daß die Beschäftigung mit Kunst und Wissenschaft die Hoheit beseitigt, die Leidenschaften zähmt und die Sitten verfeinert.

Anmerkung 2. Spencer fehlt dadurch, daß er bei der Auswahl des Lehrstoffes vornehmlich Gegenstände der ersten Gruppe, also jene, die auf die praktische Ausbildung hinielen, berücksichtigt; Herbart und die Humanisten aber wieder hauptsächlich dadurch, daß sie vor allem Gegenstände der zweiten Gruppe beachten.

Anmerkung 3. Bei Herbart reiht sich der Unterricht an die Regierung und Führung an. Unterricht, Regierung und Führung bilden die drei wichtigsten Erziehungsmethoden. Bildlich kann man sich das Verhältnis dieser drei Methoden durch ein gleichschenkeliges Dreieck darstellen, dessen Grundlinie die Regierung und dessen Schenkel der Unterricht und die Führung sind.

Nur in der Pädagogik als Wissenschaft also nur theoretisch lassen sich diese drei Hauptthätigkeiten von einander trennen, in der praktischen Erziehung aber müssen sie sich gegenseitig verbinden, unterstützen und ergänzen.

Die Regierung (siehe S. 37) erhält die äußere Ordnung, welche die Grundlage sowohl des Unterrichtes als auch der Führung ist; weitere positive Zwecke kennt sie nicht. Ihre Grundlage ist die Autorität und die Liebe und aus ihr entspringt die gesammte Macht des Erziehers. Da sie sich also ausschließlich auf das äußere Verhalten bezieht, so berührt sie den Kern der Persönlichkeit, die Gesinnung, nicht.

Der Unterricht bildet nur einseitig den Gedankenkreis des Züglings und die Führung sucht diesen Gedankenkreis in angemessener Weise zu Handlungen zu überführen, aus denen dann letztlich als Endergebnis in Worten und Thaten der sittliche Charakter hervorgeht, so daß die Führung als die unmittelbare Einwirkung des Erziehers auf den Züglings zum Zwecke der Ausbildung eines sittlichen Charakters definiert werden kann.

Der Weg, auf dem der theoretische Unterricht dazu geführt wird, praktisch zu werden, d. h. einen bestimmten und bestimmenden Einfluß auf das Wollen und Handeln auszuüben, ist eben das Interesse.

Der Unterricht ist praktisch, sofern er beim Züglings ein vielseitiges Interesse als Antrieb zu vielseitigem Wollen weckt.

Das Interesse ist die Quelle der inneren geistigen Regsamkeit, aus der sich die mannigfaltigsten Gefühle und Bestrebungen entfalten. Was uns interessiert, dem widmen wir uns gern und dauernd, dem wenden wir unsere Aufmerksamkeit zu und wir arbeiten auch gerne länger daran. Der wahre Unterricht ist daher jener, welcher im Bewußtsein des Züglings nicht nur todte, unbewegliche Gruppen von Vorstellungen, sondern auch ein vielseitiges, lebhaftes Interesse schafft. Wenn der Lehrer die Botanik so lehrt, daß der Schüler auch außerhalb der Schulstunden, überall wo sich die Gelegenheit hiezu darbietet, den Pflanzen seine Aufmerksamkeit zuwendet, sie beobachtet, sich mit ihnen beschäftigt u. s. w., so hat er die Botanik auf die richtige Weise gelehrt, indem er dem

Schüler ein Interesse für die Pflanzen beibrachte. Derjenige, in dem durch den Unterricht in der Physik ein Interesse für die Naturgesetze geweckt wurde, der wird, sobald er eine Maschine oder eine Naturerscheinung bemerkt, trachten, sich dieselbe zu erklären, d. h. dieselbe zu appercipieren. Interessiert sich jemand um irgend eine Sache oder Person, so stellen sich alsbald Absichten ein, die er ihr gegenüber zu erreichen sucht, d. h. bei ihm regt sich ein Wollen; denn einen Erfolg begehren, den man durch angemessene Mittel zu erreichen sucht, heißt „wollen“. Das Interesse ist also gleichsam die Blüte, aus der sich das Wollen als Frucht entwickelt.

Man unterscheidet häufig ein unmittelbares Interesse an der Sache selbst und ein mittelbares auf einen entfernteren Gegenstand gerichtetes Interesse.

Von der Begierde unterscheidet sich das Interesse dadurch, daß es sich mit dem Gegenstande, ohne auf denselben einzuwirken, beschäftigt, wo hingegen die Begierde den Gegenstand zu ergreifen und sich desselben zu bemächtigen sucht.

§. 46.

Charakterbildung. — Die objective Seite des Charakters.

Der ethische Wert des Willens ist in den fünf praktischen Ideen enthalten, von denen die drei ersteren Gewissenhaftigkeit, Vollkommenheit und Wohlwollen zu einer edlen, d. h. durch sittliches Lob begleiteten Gesinnung, die beiden letzteren, Recht und Billigkeit, zum correcten, d. h. sittlich tadellosen Handeln führen; jene beherrschen das Reich der Tugenden, diese das Reich der Pflichten. (Siehe §§. 35 u. 36.)

Die concrete Ausgestaltung der Sittlichkeit durch die Persönlichkeit des Individuums ist der Charakter. 1. Er bezieht sich gleichmäßig sowohl auf die innere Gesinnung als auch auf das äußere Handeln. Die Gesinnung, als Fertigkeit zu einem bestimmten Wollen und Handeln bildet die subjective Seite des Charakters und hängt von den sogenannten praktischen Grundsätzen, die den Willen beherrschen, ab; die objective Seite des Charakters bilden die äußeren Rundgebungen der Persönlichkeit, namentlich deren Consequenz; sie ist von den sittlichen Angewöhnungen abhängig.

Der Charakter entsteht auf inductivem und nicht auf deductivem Wege auf objective und nicht auf subjective Art, d. h. er entsteht allmählich von Fall zu Fall und wächst mit seinen Äußerungen.

Der Charakter besteht aus einzelnen Zügen. Jeder einzelne Charakterzug ist ein consequentes Wollen und Handeln in einer bestimmten Gruppe ähnlicher Vorfälle. Wie viele solcher Gruppen vorhanden sind, so viel Charakterzüge gibt es.

Im Leben eines jeden Einzelnen gibt es Verhältnisse und Vorfälle, die sich öfter wiederholen. Beim ersten Vorfalle entscheidet der Mensch nach einer mehr oder weniger ausführlichen und gründlichen Erwägung, oft auch erst nach einem harten Kampfe; im zweiten und jedem nachfolgenden Vorfalle entscheidet er schon viel rascher, da sich der Vorgang bei der Entscheidung im ersten Falle, der zu einem bestimmten Ziele führte, einfach reproducirt, wodurch sich das Resultat von selbst einstellt.

So bildet sich nach und nach die Angewöhnung in jedem nachfolgenden Falle gerade so zu handeln, wie man in allen vorhergehenden Fällen handelte.

Solche Angewöhnungen bilden die objective Seite des Charakters; Herbart nimmt sie: „Gedächtnis des Willens“.

Mittels der Angewöhnungen accommodirt sich der Mensch den einzelnen Lebensverhältnissen an und diese Accommodierung zu leiten und zu regeln, ist der Hauptzweck der Erziehung.

Anmerkung 1. Der Charakter ist die bleibende Art und Weise zu wollen und zu handeln; sein Kennzeichen ist die innere Übereinstimmung und Consequenz. Der charaktervolle Mensch entscheidet sich in jedem einzelnen Falle so, wie er sich in früheren Fällen derselben Art entschieden hat. Das Kind und der Jüngling lassen sich durch die Eingebung des Augenblickes und der Umgebung durch Beispiel und Überredung bestimmen. Sie handeln inconsequent. Die Erziehung ist es, die ihre Lebensführung in einer bestimmten Richtung festhält.

Die Entwicklung des Charakters beginnt mit Heranbildung von Grundsätzen für gewisse Classen des Wollens. Grundsätze unterscheiden sich von Vorsätzen und Vorschriften dadurch, daß diese theoretisch, jene praktisch sind. Ein Grundsatz (Maxime) ist eine Regel des Wollens und Handelns, die aber nicht bloß in unserem Kopfe ist, oder auf dem Papiere steht, sondern nach der man sich auch wirklich im Leben richtet, und zwar deshalb, weil man sich nach ihr bereits öfter gerichtet hat. Daraus folgt, daß Grundsätze nicht mit einemmale entstehen, sondern allmählich wachsen und erstarken.

Wir wollen diesen Vorgang beispielsweise an dem praktischen Grundsatz: „Rede Wahrheit“ nachweisen.

Diesen Grundsatz eignet man sich aber nicht dadurch an, daß man sich vornimmt, der Wahrheit stets treu zu bleiben, sondern vielmehr dadurch, daß

man in einem, zwei, drei, kurz in mehreren Fällen, in denen es sich darum handelte, entweder die Wahrheit zu bekennen oder zu lügen, der Wahrheit treu blieb. Durch diese übereinstimmende Willensentscheidung in den drei wirklichen Vorfällen ist für den vierten schon ein Übergewicht zu Gunsten der Wahrheit gewonnen. Wenn es uns im ersten und zweiten Falle noch einen Kampf kostete, der Wahrheit selbst mit Aufopferung erheblicher Vortheile das Zeugnis zu geben, so wird dieser Kampf im vierten und fünften Falle durch die Reproduktion der früheren gleichartigen Willensentscheidungen bereits abgekürzt werden, und im hundertsten Falle wird es eine selbstverständliche Sache sein, daß wir der Wahrheit selbst gegen die verlockendsten Ueberredungen des Vortheils und der Freude treu bleiben, d. h. wir haben uns den praktischen Grundsatz, „Nede Wahrheit!“ thatsächlich angeeignet. Dieser Grundsatz beherrscht ein bestimmtes Ver-
 reich des Willens, nämlich das Gebiet der Aussprüche über Begebenheiten. Wer sich diesen Grundsatz angeeignet hat, ist, soweit es sich um Aussprüche über Thatsachen handelt, consequent. Er bleibt unter allen Umständen der Wahrheit getreu, er wird vielleicht schwächen, er kann auch lügen, aber er wird nicht lügen.

Praktische Grundsätze sind also nichts als apperzipierende Vorstellungen für bestimmte Willensgebiete, deren Macht auf einer Nullc in jener übereinstimmender Willensacte beruht, und mit der Anzahl derselben wächst; nämlich aller derjenigen Willensacte, in denen diese Grundsätze zur wirklichen Bethätigung gelangt sind. Wie jede Fertigkeit, so wächst auch die Fertigkeit des Willens und Handelns mit der zunehmenden Übung und Gewöhnung.

Allein man kann in einem Gebiete, wie z. B. in jenem der Aussprüche über Thatsachen, consequent sein, und in einem andern, z. B. in jenem der Verwendung der Geldmittel schwanken, indem man bald verschwenderisch, bald geizig ist. Der Charakter fordert aber vollständige Uebereinstimmung des Willens nach allen Richtungen und auf allen Gebieten. Dazu gehört nun zweierlei: 1. Daß sich für jedes Ver-
 reich des Willens und Handelns, wie z. B. für Aussprüche über Thatsachen, für das Verhalten gegen Nothleidende, für das Gebahren mit Geldmitteln, für die Beachtung bestehender Rechte, für die Erfüllung der Pflichten u. s. f. Grundsätze herangebildet haben und 2. daß man einer möglichen Collision (Widerstreit) der gebildeten Grundsätze z. B. „Sei sparsam!“ und „Sei mildthätig!“ dadurch vorbeugt, daß man dieselben in eine Rangordnung bringt, indem man sie einem obersten praktischen Grundsätze unterwirft.

Der Charakter ist demnach die vollständige Consequenz des sammtlichen Willens und Handelns durch Unterordnung derselben unter praktische Grundsätze und dieser wieder unter einen obersten praktischen Grundsatz.

Die Beschaffenheit des Charakters ist von dem Inhalte der praktischen Grundsätze abhängig, sind diese durchwegs moralisch und steht an deren Spitze als höchster Grundsatz die Absicht, sich immer und in allem nach den Anforder-

rungen des Sittengesetzes und den Aussprüchen des Gewissens zu richten, dann ist der Charakter ein sittlicher. Bei anders entscheidet, wer z B als obersten Grundsatz das Ziel leidenschaftlichen Wollens sich setzt, der ist kein sittlicher Charakter. Nur der sittliche Charakter ist wahrhaft ein Charakter, weil eine vollständige, durch das ganze Leben des Menschen und durch alle seine Handlungen sich ziehende Consequenz nur unter der Form der Sittlichkeit, deren einzelne Forderungen die größte Harmonie besitzen, erreicht werden kann. Der unsittliche Charakter befindet sich aber im Widerspruch mit den ewigen und nicht hinweg zu lauquenden Forderungen der Moral, welche, wenn sie sich am Ende im Bewußtsein des unsittlichen Menschen dennoch geltend machen, die Grundlagen des unsittlichen Charakters durch die Neue die sich an seine Thaten knüpft, dirgestalt zernagen, daß er in sich selbst zusammenstürzt (Charakter des Staubers Moor nach Schillers Zeichnung). Der sittliche Charakter ist das höchste Ziel und die vollendeteste Form der physischen Entwicklung. Er ist ein Kunstwerk, welches der Mensch durch seine über das ganze Leben ausgebreitete Thätigkeit, in der Gesamtheit seines Wollens und Handelns darzustellen als seine oberste Aufgabe ansehen muß. Deshalb ist er auch ein Ideal, dem sich der Mensch in seinem Erdenleben nur auf weite Entfernung nähern kann. Es ist schon viel, wenn einzelne praktische Grundsätze der inneren Persönlichkeit des Einzelnen das Gepräge eines Charakters geben.

Anmerkung 2. Der Charakter entsteht nicht über Nacht, auch laßt er sich durch keinen Vorsatz und kein Gebot hervorzubringen, sondern er wächst langsam und entwickelt sich organisch aus praktischen Grundsätzen. Er bildet sich sozusagen auf inductive Art aus einem vielsertigen in derselben Richtung sich bestimmendem Wollen. Der praktische Grundsatz ist nur die allgemeine Regel, durch welche das gemeinschaftliche Gepräge einer Willensgruppe gekennzeichnet ist, z B „Rede Wahrheit!“ „Sei parsam!“ Die praktischen Grundsätze entstehen aus Angewohnungen, da wir uns unter gleichen Verhältnissen auch auf gleiche Weise entscheiden. So findet sich der Mensch selbst oft von einer bestimmten Art von Wollen schon berungen, ehe er über sich zu reflektieren oder zu erwagen beginnt. Der Charakter, welcher sich derart aus dem Wollen und Handeln durch Angewohnung entwickelt, heißt der objective Charakter. Im Entwicklungsverlaufe jedes Einzelnen kommen aber auch Augenblicke, wo er über sich selbst, folglich auch über seinen objectiven Charakter, wie über einen äußeren Gegenstand zu erwagen und über dessen Wert zu urtheilen beginnt. Alles, was sich auf objectivem Wege entwickelte, tritt vor seine Augen als ein Gegenstand der inneren Anschauung und Beurtheilung, damit es vor diesem inneren Gerichte entweder besteshe und sich von neuem befestige, oder damit es verworfen, eventuell auch verbessert und neu gebildet werde. Aus dieser selbständigen Beobachtung seiner selbst entsteht der sog subjective Charakter, der seinen Sitz nicht im äußeren Handeln, sondern in der inneren Gesinnung hat und in einer bewußten Fertigkeit besteht sich in verschiedenen Vorfällen des Lebens in einer bestimmten Richtung zu entscheiden. Der subjective sittliche Charakter geht aus dem ganzen Gedankentriebe hervor und findet seine Haupt

stüge in den religiösen Vorstellungen, denen sich der Zögling hingibt und in dem engen Anschlusse an Persönlichkeiten, denen, wie Eltern und Lehrern, eine sittliche Würde innewohnt und an welche der Zögling durch besondere Bande des Vertrauens, der Dankbarkeit, der Ehrfurcht und Liebe gefesselt ist.

Anmerkung 3. Wie schon in Anmerkung 3, S. 45, dargelegt wurde, ist die Methode der Führung auf die Charakterbildung gerichtet, weil sie hauptsächlich dafür sorgen soll, daß sich beim Zöglinge ein angemessener Vorrath von starkem und vielseitigem Willen im Sinne der Vollkommenheit vorfinde. Dies läßt sich erzielen: 1. durch Weckung eines vielseitigen Interesses; denn das Interesse ist die Quelle von Begierden und Willen; 2. durch Eröffnung von Gelegenheiten zum Willen und Handeln überhaupt und 3. insbesondere zu einem gelingenden Willen, indem die Kraft des Willens mit den errungenen Erfolgen zunimmt. „Es wächst der Mensch mit seinen höheren Zwecken“. — Manche Zöglinge sind nur deshalb verkümmert, weil sie keine Sphäre finden konnten für gelingendes Willen und Handeln. Die Erziehung hat darüber zu wachen, daß der Zögling diese Sphäre finde. Hierzu genügt oft bloße Aufzeigung nicht Handreichung und Führung; am wenigsten wäre jedoch eine gänzliche Hinwegräumung der Hindernisse zu empfehlen, da sich eben an der Überwindung derselben die Kraft des Willens betheiligen muß; nur muß die Größe dieser Hindernisse der bereits erzielten Energie des Willens proportional sein.

Im Einklange mit der Idee der Gewissenhaftigkeit wird weiter die Erziehung dafür zu sorgen haben, daß es beim Zöglinge nicht bloß zum Willen überhaupt, sondern zu einem selbständigen, d. h. der eigenen besten Überlegung folgendem Willen komme. Sie wird also dem Zöglinge eine Sphäre der Selbstbestimmung offen halten müssen, in welche sie mit ihren Regierungsmaßregeln nicht eingreift und die sich mit dem Fortgange der Erziehung immer mehr erweitert.

Vom Standpunkte des Wohlwollens wird die Erziehung für das nöthige Maß sympathetischen Umganges und für eine gewisse Sphäre des Wohlwollens sorgen, wie sie vorzugsweise eine edle Familienerziehung darbietet, damit sich der Zögling angewöhne an anderen Persönlichkeiten und Seelenzuständen Antheil zu nehmen. (Siehe S. 49.)

Anmerkung 4. Jemanden an eine bestimmte Thätigkeit gewöhnen, bedeutet so viel, als in ihm eine Reihe von Vorstellungen und Bewegungen zu gründen, durch welche sich diese Thätigkeit mechanisieren läßt.

Durch Gewöhnung erwecken wir im Gemüthe des Zöglings den Sinn für Ordnung und Sittlichkeit. Durch Wiederholung einer Thätigkeit werden die Schwierigkeiten überwunden und nach mehreren gelingenden Versuchen stellt sich eine gewisse Vorliebe und Geschicklichkeit zu ihrer Durchführung ein.

Vom Standpunkte der verschiedenen Seiten des menschlichen Lebens kann man verschiedene Gruppen von Angewöhnungen unterscheiden, deren Pflege bei der Erziehung mehr oder weniger wichtig ist; namentlich aber sind es:

Leibliche Angewöhnungen, in Hinsicht auf die Gesundheit; technische Angewöhnungen in Hinsicht auf Fertigkeiten, den Gebrauch der Glieder des Körpers;

ästhetische Angewöhnungen oder Angewöhnungen der Schicklichkeit in Hinsicht auf Kleidung, Körperhaltung u. s. w.;

Angewöhnungen des Verstandes in Hinsicht auf Denken und Sprechen;
gesellschaftliche Angewöhnungen in Hinsicht auf den Umgang;
sittliche Angewöhnungen, d. h. die einzelnen Tugenden;
religiöse Angewöhnungen in Hinsicht auf den religiösen Kultus.

Solche Angewöhnungen bereiten und vermitteln nicht selten die wahre Sittlichkeit, wie z. B. die gesellschaftlichen Angewöhnungen der Sitte (das Grüssen, die Ehrenbezeugungen u. s. w.). Der Erfolg der Angewöhnung ist noch auffallender, wenn wir dieselben im Großen betrachten.

Die durch die allgemeine praktische Anerkennung geheiligten Angewöhnungen des öffentlichen gesellschaftlichen Lebens nennt man „die Sitte“.

Die ausschließliche Pflege der äußeren Seite des Verhaltens führt aber zur Dressur, welche dort anzutreffen ist, wo die Erziehung nur auf dem Herkommen beruht. (Die Erziehung in China.) Die Macht einer sittlichen Gewöhnung darf beim Erziehungsgeschäft nicht unterschätzt werden. Denn die Gewöhnung verwandelt die harte Pflichterfüllung in leichte Fertigkeit. Was die Sitte im Volksleben, das ist die gewohnheitsmäßige Übung bei der Erziehung. Die Frivolität, welche die an sich harmlose Volksitte zerstört greift auch die Sittlichkeit an, indem sie die Kunst der sittlichen Lebensführung bedeutend erschwert. Hieraus ersieht man aber, wie die Sittlichkeit des Einzelnen von der Sittlichkeit der Gesellschaft abhängig ist. „Darin liegt gegenwärtig das größte Hindernis der Erziehung“ — sagt Schwarz — „daß der Erzieher belehren soll, wo er gewöhnen müßte, aber nicht kann, weil man ihm die Befugnisse dazu entzogen, oder die nöthigen Veranstaltungen versagt hat, und daß mindestens die Umgebung des Zöglings allen solchen Veranstaltungen mit Wort und That abhold ist.“

Ohne die formale Gewöhnung zur Ordnung, zum Gehorsam, zur Aufmerksamkeit würde die Erziehung nichts ausrichten. Auch die Abgewöhnung als negative Gewöhnung, ist wichtig. Sie kann oft durch Veränderung der äußeren Lebensverhältnisse, in denen der Zögling lebt, herbeigeführt werden.

Anmerkung 5. Die äußere Charakterseite wird hauptsächlich durch eine angemessene Beschäftigung unterstützt.

Gegenüber dem Müßiggang übt jedwede Beschäftigung einen bestimmten wohlthuernden Erziehungseinfluß, eine sittliche Wirkung auf den Menschen aus, denn von psychologischem Standpunkte bedeutet die Beschäftigung:

1. Ein Präservativ gegen Langweile und Geistesleere, welche wirkliche Übel sind und hauptsächlich bei unmündigem Menschen auf die innere Entwicklung verderblich wirken können. Der unbeschäftigte Zögling sucht irgend eine Beschäftigung und kommt hiebei nicht selten auf verschiedene Unzömmlichkeiten; er treibt Nocturia, da er nicht weiß, wie er die freie Zeit ausfüllen und die Langweile vertreiben soll. Deshalb ist der Müßiggang aller Laster Anfang. Durch die Beschäftigung werden der unruhigen Lebendigkeit und Thätigkeit des Kindes gleichsam Canäle gegraben, in denen ihre natürliche Unruhe und Unbeständigkeit ohne Nachtheil abfließen kann.

2. Die Stabilisierung des Geistes, welcher bei der Sache, mit der er sich gerade beschäftigt, verweilt, statt ziellos hin und her zu schwanken.

3. Die Concentrierung der Gedanken auf einen gewissen begrenzten Kreis; denn jede Beschäftigung, falls dieselbe nicht ganz mechanisch ist, verlangt, daß man sich ihr gewissermaßen ausschließlich widme, seine Aufmerksamkeit nur ihr zuwende, die Gedanken also sammle.

4. Die ausübende Bethätigung des eigenen Wesens nach Außen, d. h. das Heraustrreten aus der bloßen Unthätigkeit und Subjectivität durch die Äußerung seines eigenen Ich. Sie ist zugleich auch eine Erhebung der Persönlichkeit dadurch, daß der Mensch zeigt, wie er sich selbst in Werken und Thaten objectivieren könne. Das Gemüth bleibt nicht in sich verschlossen, sondern es kehrt sich auch nach außen. Dies ist sehr wichtig. Da jede Äußerung eine Erleichterung, Befreiung und Stärkung ist. Wer diese Erleichterung — diese Selbststoffbarung — in einer angemessenen und gelingenden Beschäftigung nicht findet, der ist der wirklichen Gefahr ausgesetzt, daß sich sein gerader Charakter durch das fortwährende Dämpfen der Eigenart verunstaltet. Hier sind auch die Wege zu suchen, die zu wirklichen Geisteskrankheiten führen.

Die Beschäftigung ist entweder Arbeit, oder Spiel oder Kunst.

Die Arbeit ist das Grundprincip, auf das sich die ganze menschliche Gesellschaft gründet; sie ist die schaffende gesellschaftliche Macht. Durch die Arbeitstheilung werden die Wunder des gesellschaftlichen Fortschrittes bewirkt. Da jeder Einzelne an den Genüssen dieses Fortschrittes theilnimmt, so verlangt schon die Idee der Wiedervergeltung, daß er das Maß der so erhaltenen Wohlthaten durch ein entsprechendes Äquivalent Arbeit zurückerstatte. Die Sittlichkeit verlangt von jedem ohne Ausnahme, daß er arbeite und daher stammt auch die Verachtung, die den Müßiggänger verfolgt. Die Angewöhnung zur Arbeit wird stets eine der wichtigsten Erziehungsformen bleiben. Die Arbeit ist dem Spiele und der Kunst gegenüber durch ihr Ernst und Rücksichtslosigkeit gekennzeichnet; auf den Menschen übt sie einen gewissen Zwang aus, der davon kommt, daß sie länger dauert, als sie der subjectiven Laune des Arbeiters gemäß dauern sollte. Dieser Zwang ist ein psychischer, da er von dem Druck der die Arbeit leitenden Vorstellungsmasse gegen die ins Bewußtsein sich drängenden entgegengesetzten Vorstellungen herrührt; er ist aber auch ein physischer, indem er auch von der anhaltenden Anstrengung gewisser Muskelpartien (einförmiges Sitzen, Gehen, Tragen, Heben u. s. w.) stammt. In beiden Richtungen rührt er von einer einseitigen Erschöpfung der Nerven und Muskeln her, welche Erholung verlangt. Diese Erholung gewährt am angenehmsten das Spiel, welches nur so lange fortgesetzt wird, so lange es uns gefällt.

Durch ihren Ernst wird die Arbeit ein wichtiges Mittel zur Stärkung des Willens und Charakters. Schon die selbstlose Dahingabe des Menschen an eine Beschäftigung, die ohne Rücksicht auf persönliche Neigung und Stimmung aus Gehorsam gegen Überlegungen höherer Art durch längere Zeit oft bis zur Erschöpfung betrieben wird, hat etwas Versittlichendes in sich. Als

Schule der ernstestn Sammlung, der Ausdauer und Anstrengung, des gefelligen Zusammenwirkens in der großen ökonomischen Werkstätte der Gesellschaft, vor allem aber als Schule des sittlichen Gehorsams wird die Arbeit stets eine der wichtigsten Erziehungsformen bleiben. Darum haben namhafte Pädagogen die Einführung der eigentlichen Arbeit in die öffentliche Erziehung neben dem Unterricht anempfohlen, und die Errichtung von Werkstätten in den Schulen vorgeschlagen. Die wohlthunenden Wirkungen der Arbeit erblickt man am deutlichsten a contrario, nämlich dort, wo die Arbeit auf eine Zeit eingestellt wird, bei dem Volke wird meistens der Sonntag zu vielen Unzukommlichkeiten benützt, die an Wochentagen durch die Arbeitssamkeit zurückgehalten werden. In der Schule hängt die Zucht von der einzigen Bedingung ab, ob nämlich der Lehrer die Schüler und zwar alle zugleich zu beschäftigen, was freilich in überfüllten Schulen schwer fällt. Auf den sittlichen Zustand der Schüler wirken Ferien oft ungünstig.

Am höchsten von den verschiedenen Arten der Beschäftigung steht die Kunst bei der vor allem jene wohlthunenden Wirkungen der Arbeit, die oben erwähnt wurden, namentlich aber jene Erleichterung des Gemüths durch die Objectivierung seiner selbst zur Geltung kommen. Es bügt nämlich die Kunst ein ästhetisches Element in sich, dessen Bedingung jene Zwanglosigkeit ist, die sich im Kunstwerke äußert und auch auf den Künstler übergeht. Sehr schon bewies Schiller, daß der Mensch im Augenblicke des künstlerischen Schaffens vor allem frei sei. Dadurch unterscheidet sich die Kunst vornehmlich von der productiven Arbeit, welche nicht selten ermüdend, ja sogar unästhetisch und widerwärtig ist (Werkstätten und Fabriken) und die Stimmung des Arbeiters nicht berücksichtigt so daß die Arbeit gewöhnlich als Sklaverei und Frohdienst angesehen wird *) Dies bleibt die Arbeit aber nur so lange, so lange wir sie unwillig übernehmen, wer sich aber den Zweck der Arbeit vergegenwärtigt und dieselbe als eine freie Äußerung seiner selbst ansieht, dem ist dieselbe nicht mehr zuwider.

Die Kunstthätigkeit ist zugleich das Bild und Abzeichen, demgemäß auch die Schule der Sittlichkeit, denn nach der Idee der inneren Freiheit besteht die Sittlichkeit in der Übereinstimmung des Willens mit der Einsicht, also in der Objectivierung seiner selbst. Um in diesen so glücklichen und der Sittlichkeit so zuträglichen Zustand der Objectivierung seiner selbst, d. h. in den Zustand der ästhetischen Freiheit zu gelangen, pflegen wir im gewöhnlichen Leben viele Arten der Kunst, welche sonst keinen andern objectiven Wert haben, als daß sie uns in den Zustand der ästhetischen Freiheit versetzen.

Solche Thätigkeiten sind die künstlerischen Spiele. Derjenige, der turnt, gleichviel ob er durch das Werfen des Discus oder auf irgend eine andere Art seine körperliche Tüchtigkeit und Gewandtheit bethätigt, derjenige der Clavier spielt oder sich durch Tanzen unterhält, sucht nichts anderes als den befehligen den Zustand der ästhetischen Freiheit.

*) Es darf uns keineswegs wundern, daß die ästhetisch so hoch gebildeten Griechen und Römer der Arbeit nicht huldigten, sondern dieselbe den Sklaven zuwiesen.

Es ist demnach das Spiel eine Nachahmung der Kunst, und eben darin liegt seine psychologische und pädagogische Bedeutung. Dies gilt aber nicht von allen Spielen, denn manche von ihnen bewirken eine bloße Reizung der Leidenschaften. Je mehr sich ein Spiel der Kunst nähert, desto mehr befreit es die Persönlichkeit, sei es nun den Körper oder den Geist, von dem gewöhnlichen Drucke des alltäglichen Lebens und desto wirksamer ist es.

Die Methode der Beschäftigung, welche das Spiel, die Arbeit und die Kunst zu Hilfe nimmt, hat auch den Vortheil, daß sie sich objectiv einrichten, den Erziehungsverhältnissen anpassen, ja auch mechanisieren läßt. Demgemäß ist sich auch die leichteste Erziehungsmethode und deshalb auch der wahre Gegensatz der zweiten zur Charakterbildung dienenden Methode, der Methode des Umganges welche die größte pädagogische Geschicklichkeit erheischt. (Siehe Anmerkung 1, S. 44.)

§. 47.

Die subjective Seite des Charakters.

Die Consequenz in der Selbstbestimmung nicht nur auf Grund der bloßen Wiederholung und Angewöhnung, sondern auch auf Grund der von praktischen Grundsätzen geleiteten Erwägung, d. h. des selbständigen Nachdenkens über den absoluten oder relativen Wert des Wollens, bildet die subjective Seite des Charakters, seinen eigentlichen Kern. Es ist dies die Fertigkeit der Erwägung, die dadurch bewirkt wurde, daß wir uns in mehreren Fällen nach bestimmten Grundsätzen entschieden haben.

Das Kind und der Jüngling lassen sich durch die Umgebung des Augenblickes, durch die Umgebung, durch Beispiel und Überredung bei ihrer Entscheidung bestimmen. Das Geheimnis des Charakters liegt aber darin, daß wir nicht nur unter dem ausschließlichen Einflusse der subjectiven Stimmung und der objectiven Verhältnisse, sondern unter dem Einflusse von festen Vorstellungsgruppen handeln, die sich aus der Erfahrung des ganzen Lebens und durch ein vielfaches praktisches Handeln festgesetzt haben und somit nicht leicht umgestoßen werden können.

Praktische Grundsätze sind appercipierende Vorstellungsgruppen für bestimmte Willensgebiete.

So lange sich der Mensch in den geebneten Geleisen der Gewohnheit, der Ordnung und Sitte bewegt, tritt die objective Seite des Charakters zu Tage, die sich mehr oder weniger unbewußt einstellt und sich in einem gewissen sittlichen Vermögen auf bestimmten Lebensbahnen zu verharren kundgibt.

Aber bei dem Menschen, der sich vermöge seiner Freiheit der Führung der Natur entzogen hat, läßt sich das Leben nicht auf bestimmten Geleisen mechanisieren, sondern es treten Fälle ein, wo er unter verschiedenen Arten des Wollens und Handelns wählen muß. Es sind dies namentlich Momente wichtiger Entscheidungen im Leben, die seiner weiteren Entwicklung eine bestimmte Richtung geben und sich nicht auf die Mittel, sondern auf die Endziele des Strebens beziehen, z. B. die Wahl des Berufes. Hier muß die Erwägung in die Schranken treten und der Kern des Charakters sich bewähren; hier kann aber auch ein Widerspruch zwischen den einzelnen praktischen Grundsätzen entstehen, die in einem bestimmten Vorfall collidieren.

In diesen Fällen kommt es auf die Befestigung der einzelnen praktischen Grundsätze und deren gegenseitige Unterordnung nach ihrer ethischen Wichtigkeit an.

Die Richtung, welche die Entwicklung und das Gepräge des Charakters annimmt, ist von dem ganzen Gedankenkreise bedingt, für dessen Begründung namentlich der Unterricht zu sorgen hat. (Siehe § 45.) Der Unterricht soll jedoch auch dafür Sorge tragen, daß die Interessen des Verstandes die Oberhand über die Interessen der Sinnlichkeit und Vortheilhaftigkeit behalten.

Noch mächtiger wirkt aber der Umgang und das Beispiel, da sich durch dieselben der Mensch der Gesellschaft, in der er aufwächst, mehr oder weniger accommodiert. Dies gilt sowohl von der kleinen Gesellschaft der Familie, als auch von der großen bürgerlichen Gesellschaft, dem Staate, und führt uns zur Sociologie, von der sich die Pädagogik nicht losstreunen läßt.

Hier soll nun darauf hingewiesen werden, daß es in dieser Richtung das Ziel der ganzen Erziehung ist, den Zögling den culturellen Bestrebungen und Erscheinungen zu accommodieren, ohne hierbei aber in deren Excesse und Abnormitäten zu verfallen. (Siehe §. 43.)

Sechstes Buch.

Die Formen der Erziehung.

§. 48.

Praktische Pädagogik.

Die praktische Pädagogik ist die Lehre von den Erziehungsformen. Unter Erziehungsformen versteht man die concreten Gestaltungen, welche die Erziehung bei ihrer Verwirklichung annimmt. Nach den besonderen Verhältnissen des Ortes, der Zeit und der Personen ändern sich diese Verhältnisse von Fall zu Fall und es kann von ihnen nur insofern gehandelt werden, als sie eine gewisse Ähnlichkeit haben und sich in bestimmte Classen zusammenfassen lassen.

Als Eintheilungsgründe empfehlen sich die Erziehungsperioden einerseits und die Bedürfnisse des praktischen Lebens andererseits.

Der Erziehungsfortgang bringt eine gewisse Veränderung nicht nur in den Erziehungsstätten, sondern auch in den anderen Veranstaltungen bei der Erziehung mit sich.

Die angemessene Erziehungsform für das Kindesalter ist die Familie, beziehungsweise das Haus. Die Natur selbst diktirte uns dieselbe, indem sie die Kinder den Eltern zur Erziehung zuwies, von denen sie vollständig abhängig sind. In der Familie gibt es nichts Gemachtes, nichts Er künsteltes. Ihre äußere Form ist das Haus. Die Familienerziehung hat den seltenen Vortheil, daß sie natürlich, concentrirt (durch die Häuslichkeit) und individuell ist.

Dem Knabenalter entspricht die Schulerziehung. Dieselbe umfaßt nicht mehr die ganze Gemeinschaft des Lebens, wie die Familienerziehung, mit der sie sich um den Einfluss auf den Jüngling theilen muß, und ist weder natürlich noch individuell.

Die Herstellung, Einrichtung und Erhaltung der Schule ist Sache der Gesellschaft und die Erziehung des Jünglings geht im

Kreise der Schulgenossen als gemeinschaftliche oder Massenerziehung vor sich.

Sowohl die Haus- als auch die Schulerziehung ist in sich selbst abgeschlossen; der Schauplatz derselben sind geschlossene Räumlichkeiten, Häuser und Schule.

Der künftige Übergang ins volle, öffentliche Leben kann in diesen geschlossenen Kreisen, in Haus und Schule, nicht vermittelt werden. In der Zeit der beginnenden Selbständigkeit, im Jünglingsalter, dürfen wir das Wagnis nicht scheuen, dem Zöglinge zu gestatten, daß er seine Kraft auf dem wirklichen Schauplatze seines künftigen Wirkens im Leben selbst, also in der Gesellschaft prüfe. Bei dieser Erziehung werden die Zügel der Regierung (siehe S. 55) gelockert, und der Erzieher tritt in den Hintergrund, indem er sich nur auf eine gewisse Ausbildung und indirecte Führung seines Zöglings beschränkt. Daß gerade diese Übergangsform der Erziehung oft vernachlässigt wird, ist für den Zögling verhängnisvoll.

Die Familienerziehung ist untheilbar, ausschließlich; die Schulerziehung und die Erziehung durch das Leben gehen mit jener und mit einander gemeinschaftlich, sich gegenseitig bestimmend und begrenzend, Hand in Hand.

Als Ersatz der Hauserziehung eventuell auch als Form der Concentration der Hauserziehung und der Schulerziehung tritt die Anstalts- (Instituts-) Erziehung auf. ⁽¹⁾

Anmerkung 1. Die einfachste Erziehungsform ist — wie es scheint — der Privaterzieher, Hauslehrer, Hofmeister, von dem im §. 50 die Rede sein wird.

§. 49.

Familie und Häuslichkeit.

Die Hauptmomente, auf denen die Bedeutung dieser Erziehungsform basiert, sind:

1. Ihre Einheitlichkeit und verhältnismäßige Einfachheit.
2. Der begrenzte Anschauungskreis als Grundlage und Maßstab der gesammten späteren Weltanschauung.
3. Die enge Anschließung der Personen an einander auf Grund der gleichen Abstammung und der gemeinsamen Interessen.

4. Die Liebe und Autorität als zwei wichtige Erziehungsprinzipie, die in derselben Wirksamkeit nirgends und nie wieder auftreten; jene ist durch die Mutter, diese durch den Vater vertreten.

Die Familie ist der natürliche Boden, auf welchem das Kind gleich einer Pflanze in der Atmosphäre der Liebe emporwächst, um die ersten und nachhältigsten Keime der nachmaligen Entwicklung in sich aufzunehmen.

Das beständige, in sich selbst abgeschlossene Hauswesen wirkt dadurch, daß es durch seine ruhige Geschlossenheit an dem Kinde an seinen ersten und deshalb mächtigsten Eindrücke das Verständnis der wandelbaren und verwickelten Weltverhältnisse sowohl in Bezug auf Sachen als auch auf Menschen, wie an einem typischen Beispiele erschließt. Die Gesellschaft wird uns nur durch die einfachen Familienverhältnisse verständlich und auch historisch war die erste Gesellschaft die patriarchalische.

Die größte Bedeutung erhält aber die Familie dadurch, daß sie das Interesse für Personen, das sympathische Interesse, erweckt, aus dem die Liebe und alle Regungen des Wohlwollens entspringen. Wenn die Familie nicht wäre, so müßte die Erziehung besondere Veranstaltungen zur Entwicklung des Wohlwollens treffen; die Familie macht dieselben aber entbehrlich. Denn das „Wir“, die Persönlichkeit, das Selbstbewußtsein der Familie bilden den Übergang zur Nächstenliebe und zum Wohlwollen. Wer die Nächstenliebe in der Familie nicht erlernt, erlernt sie nimmermehr im Leben; denn hier tritt meist an die Stelle der Solidarität der Interessen der Streit der Interessen und an die Stelle des gesellschaftlichen „Wir“ der feindliche Kampf zwischen „Du“ und „Ich“. Diese Distanz zwischen beiden soll eben das Wohlwollen überbrücken; es wird aber darin durch den Kampf ums Dasein, auf dem die volkswirtschaftliche Gesellschaft gegründet ist, gehindert. (Siehe Anmerkung 1. und 2.)

Anmerkung 1. In der Atmosphäre des Familienlebens nehmen alle Erziehungsmittel eine mächtigere Wirksamkeit an; die Erziehung scheint sich von selbst zu machen. Das Beispiel der Eltern wirkt mit elementarer Kraft; der Gehorsam ist willig; die Bedenklichkeit des Strafens fällt hinweg, wo so viel Liebe vorhanden ist. Die Opfer, die der Erzieher bringt, finden ihren Lohn in sich selbst.

Diesen hohen Vortheilen der Familienerziehung stehen leider nicht unbeachtliche Nachteile und Gefahren entgegen, welche den Zweck dieser Form der Erziehung nicht selten vereiteln. Durch den natürlichen Gegensatz der beiden Elternteile wird nicht selten die Einheitlichkeit der Hauserziehung in Frage gestellt, da der Vater, dem es vor allen gebührt, die Richtung der Erziehung anzugeben, gewöhnlich viel außer Hause ist, und die Erziehung alsdann mehr der Mutter anheimfällt. Beide Elternteile sind ferner durch die dringenden Angelegenheiten des Broterwerbes und der Haushaltung meist so in Anspruch genommen, und auch viel zu wenig aufgeklärt, um dem Erziehungsgeschäfte der Kinder jene Aufmerksamkeit zu widmen, welche dasselbe erheischt. Endlich ist es die blinde Liebe, welche die Eltern hindert, mit der nöthigen Unbefangenheit des Erziehungsamtes zu walten.

Wo diese Gefahren glücklich beseitigt werden, dort stellen sich die höchsten und dauerndsten Erziehungserfolge ein. Herbart sagt: „Die Autorität ist am natürlichsten beim Vater, denn bei ihm, dem Alles folgt, an den sich Alles wendet, von dem die Einrichtung der Hausgeschäfte bestimmt und verrichtet, oder vielmehr, dem sie von der Mutter gleichsam entgegengeboten wird, springt am sichtbarsten die Überlegenheit des Geistes hervor, der es zugestanden ist, mit wenigen Worten der Mißbilligung oder des Beifalles niederzuschlagen oder zu erfreuen. Die Liebe ist am natürlichsten bei der Mutter; bei ihr, die unter Aufopferung aller Art die Bedürfnisse des Kindes, wie sonst Niemand, erforscht und verstehen lernt; die zwischen sich und dem Kinde viel früher eine Sprache bereitet und bildet, als irgend ein Anderer zu dem Kleinen die Wege der Mittheilung findet; die von der Zartheit des Geschlechtes begünstigt, so leicht den Ton der Einstimmung in die Gefühle ihres Kindes zu treffen weiß, dessen sanfte Gewalt, nie gemißbraucht, auch nie seine Wirkung verfehlen wird.“ — Treffend bemerkt auch Pestalozzi: „Ich frage mich, wie komme ich dahin, Menschen zu lieben, Menschen zu trauen, Menschen zu danken, Menschen zu gehorsamen? Wie kommen die Gefühle, auf denen Menschenliebe, Menschen dank und Menschenvertrauen wesentlich ruhen, und die Fertigkeiten, durch welche sich der menschliche Gehorsam bildet, in meine Natur? und ich finde, daß sie hauptsächlich von dem Verhältnisse ausgehen, das zwischen dem unmündigen Kinde und seiner Mutter statt hat.“

Anmerkung 2. In der Mitte zwischen Haus und Schule, als Ergänzung des ersteren und Vorbereitung für die letztere, steht der Kindergarten, eine Schöpfung Friedrich Fröbels (1782—1852). Der Kindergarten hat die Aufgabe, die häusliche Erziehung der Kinder im vorschulpflichtigen Alter zu unterstützen und zu ergänzen, somit die Kinder durch geregelte Übung des Leibes und der Sinne, so wie durch naturgemäße Bildung des Geistes für den Volksschulunterricht vorzubereiten. Durch den Kindergarten soll das Kind bei jenen Familien, wo es sich selbst überlassen ist, der geistigen und sittlichen Verkümmern entzogen werden; bei jenen Familien dagegen, wo für die Hauserziehung gesorgt ist, soll ihm Gelegenheit geboten werden, täglich einige Stunden in geistiger Gemeinschaft mit seines Gleichen zuzubringen und sich durch spielende Beschäf-

tigungen zu bilden; die nur von einer Mehrzahl gleichalteriger Kinder ausgeführt werden können. Die Kinder vom 4 bis zum 6. Lebensjahre werden also im Kindergarten gemeinsam beaufsichtigt und spielend beschäftigt, damit der in diesem Alter lebhaft hervortretende Beschäftigungstrieb in die rechten Bahnen gelenkt, der Körper durch Bewegungen gestärkt, die Sinne geübt, Geist und Gemüth in leichter Weise in Anspruch genommen und vor Unordnungen bewahrt werden. Nach der Ministerialverordnung vom 22. Juni 1872 heißt es: „Die Mittel der Kindergarten-erziehung sind: Beschäftigungen, welche den schaffenden und gestaltenden Thätigkeitstrieb bilden, Bewegungsspiele mit und ohne Gesang, Anschauen und Besprechen von Gegenständen und Bildern, Erzählungen und Gedichtchen, endlich leichte Gartenarbeiten. — Aller Unterricht im Sinne der Schule ist streng ausgeschlossen.“

Als Beschäftigungsmittel zur Bildung des schaffenden und gestaltenden Thätigkeitstriebes dienen die von Fröbel sogenannten „Spielgaben“. Es sind deren sechs.

Der Kindergarten ist nicht zu verwechseln mit der Kleinkinderbewahranstalt. Diese tritt nur als Ersatz der Familienerziehung dort auf, wo die Eltern verhindert sind, ihren Kindern Aufsicht und Pflege zu widmen; sie bewahrt also die Kinder vor Beschädigungen und wirkt sonach negativ. — Der Kindergarten wirkt positiv; er bildet auf spielende Art. Fröbel bezeichnet sie selbst als „Erziehung durch Gemeinschaft zur Gemeinschaft.“

§. 50.

Der Hauslehrer.

Wo die Familie allein nicht im Stande ist ihrer Erziehungsaufgabe gerecht zu werden, da ergänzt sie sich gewöhnlich durch den Hauslehrer. Dies gilt hauptsächlich rücksichtlich des Unterrichtes.

Denn auch in den günstigsten Fällen, zu denen Jean Paul die Familie eines Landpfarrers und Gutsbesizers rechnet, wird die Familie nicht im Stande sein den Unterricht selbst zu versorgen und deshalb stellt sie einen Hauslehrer an, der im Kreise einer christlichen Familie eine ganz andere Bedeutung und Stellung hat, als der Slave, als Haus-Pädagoge in der griechischen und römischen Familie inne hatte, trotzdem auch bei uns der Hauslehrer nicht selten als ein höherer Diener angesehen wird.

Dies Amt ist in allen Fällen sehr verantwortlich und beschwerlich; denn es fällt dem Hauslehrer nicht nur die Besorgung des ganzen Unterrichtes, also eine Aufgabe, die sich beim Schulunterrichte unter den ganzen Lehrkörper vertheilt, zu, sondern es ist ihm überdies noch ein größerer oder geringerer Antheil bei der Erziehung

selbst zugewiesen, wobei seine Stellung zwischen Vater und Mutter Gouvernante und den anderen Hausleuten oft genug heikel und schwierig zu sein pflegt.

Es kommt daher vor allem darauf an, daß die verantwortliche Stellung des Hauslehrers in der Familie auf Grund einer Einteilung der Erziehungs- und Unterrichtsgeschäfte klar und genau begrenzt werde, damit er wisse, was man von ihm verlangt und damit man nichts Unmögliches von ihm verlange; denn schon der Gedanke, daß eine einzige Persönlichkeit das gesammte Erziehungs- und Unterrichtsgeschäft versehen soll, ist etwas gewagt, weshalb man auch vielfach die Geschäfte des Hauslehrers auf mehrere Personen vertheilt oder den häuslichen Unterricht mit dem Schulunterrichte vereinigt.

Eine weitere Schwierigkeit beruht darin, daß der Hauslehrer die Würde seines wichtigen pädagogischen Amtes bei seiner oft sehr abhängigen Stellung im Hause wahren und demgemäß das Selbstbewußtsein seines Amtes mit der ihm durch seine Stellung auferlegten Bescheidenheit und Demuth verbinden muß. Die Familie soll den Hauslehrer schätzen, denselben nicht als Diener, sondern als Glied der Familie betrachten und seine Autorität nach Möglichkeit wahren.

Bei einer so beschwerlichen und zugleich verantwortlichen Stellung ist rathsam und dem Erzieher selbst auch angenehm, die Resultate der erzieherischen Thätigkeit von Zeit zu Zeit durch eine häusliche Prüfung sicherzustellen. Dies trägt auch zur Befestigung der Stellung des Hauslehrers bei. ⁽¹⁾

Hierher gehört auch die Frage nach dem Werte einer solchen Hauserziehung im Vergleiche zu der Schulerziehung; es ist die Frage, ob der Einzel- oder der Massen-Erziehung der Vorrang gebührt, eine Frage, in welcher die Stimmen der Pädagogen getheilt sind, obzwar sich das allgemeine Urtheil gegenwärtig mehr dem letzteren zuwendet. Es läßt sich nicht leugnen, daß eine jede von diesen beiden Arten ihre Licht-, aber auch ihre Schattenseiten hat. ⁽²⁾

Anmerkung 1. Da die Familie selbst unter den günstigsten Verhältnissen, wo sie sich durch den Hauslehrer ergänzt, außer Stande ist den gesammten Erziehungsanforderungen zu genügen, entsteht die Nothwendigkeit einer Vereinigung der Familie mit der Schule, mit der sie sich in die Erziehung ihrer Kinder so zu theilen hat, daß der Familie die Erziehung im engeren Sinne des Wortes

der Schule aber vor allem der Unterricht zufällt, trotzdem sich die letztere nie gänzlich von der Erziehungsaufgabe lossagen darf. Diese Lösung der Erziehungsaufgabe ist schon seither die populärste und bewährteste, und wir wollen dieselbe einer näheren Untersuchung würdigen. Vorerst soll aber untersucht werden, ob die erweiterte und künstliche Form der ungetheilten Erziehung nicht im Stande ist, das zu leiten, wozu die natürliche Familie nicht hinreicht. Hiemit gelangen wir zu Alumnatspädagogik, von der im nächsten §. die Rede sein wird.

Anmerkung 2. Die Einzelerziehung empfiehlt sich dadurch, daß sie einen engen Anschluß an die Individualität des Züglings gestattet. Der Erzieher kann seine ganze Kraft und seine ganze Zeit dem Züglings widmen und seine Erziehungsmethode der Persönlichkeit desselben anpassen, ohne sich nach einer allgemeinen, auf einen Haufen von Kindern berechneten Erziehungs- und Unterrichtsordnung zu richten. Er kann endlich der Erziehung die ebenso anziehende als wirksame Form des persönlichen Umganges geben. Als eine Schattenseite der Einzelerziehung ist die Einseitigkeit anzuführen, in welche sie mehr oder weniger verfällt, da sie die ganze geistige Entwicklung des Züglings von der Persönlichkeit des Erziehers abhängig macht. Sie entbehrt hauptsächlich der Vortheile, welche aus der Heranbildung des Einzelnen in einer Gesellschaft von Alters- und Bildungsgeossen hervorgehen. Da der Mensch in der Gesellschaft leben soll, ist es auch wichtig, daß er in der Gesellschaft erzogen werde.

Bei der Massenerziehung wird der Züglings nicht bloß durch den Erzieher, sondern auch durch seine Mitzüglings erzogen, und es ist Sache des ersteren, die gegenseitige Erziehung der Züglings durch einander in die richtigen Bahnen zu lenken.

Die gesellige Erziehung fördert insbesondere die im Leben so wichtige Theilnahme an den Menschen, indem sie den Züglings in eine Fülle von Umgangs- und Gesinnungsverhältnissen hineinstellt, deren der einzeln Erziehene entbehren muß. Sie bietet ihm ferner zahlreiche Anschauungen dar, die sich auf das wichtigste Anschauungsobject, den Menschen, beziehen. Er beobachtet nämlich seine Bildungsgeossen in ihrem Treiben nach den verschiedenen Äußerungen ihrer Persönlichkeit, wodurch der Grund zu der so wichtigen Menschenkenntnis gelegt, und an die Stelle der so vielen Kindern innewohnenden Menschencheu eine gewisse Leutseligkeit und Sicherheit im Umgange mit Menschen angelegt wird. Die gesellige Erziehung bewahrt ferner den Züglings vor Selbstüberhebung, da seine Annahmen durch das ihm entgegretende Streben der übrigen Bildungsgeossen niedergehalten und auf das wahre Maß zurückgeführt werden.

Die Massenerziehung entbindet endlich in dem Züglings die mächtige Triebfeder des Wettewers, die ihn antreibt, sich vor seines Gleichen hervorzuthun, und welche der umsichtige Erzieher als einen Haupthebel der Erziehung benutzen kann. Dieser Aneiferung entbehrt die Einzelerziehung, da ein einziger Züglings den Erzieher zur lebhafteren Thätigkeit nicht anspornen kann, und der Schüler selbst zum Wettewer nicht angeeifert wird. Dagegen läßt sich nicht

leugnen, daß bei der Massenerziehung die Gefahr einer sittlichen Anstreuung herantritt, welche besonders in den Zeiten einer um sich greifenden öffentlichen Corruption bedenklich werden kann. Dieser Gefahr zu begegnen, ist Aufgabe der Aufsicht und der Regierung, welche bei der Massenerziehung besonders in den Vordergrund treten.

Die Einzelerziehung kann schon aus volkswirtschaftlichen Gründen nie zur allgemeinen Erziehungsform werden, weil sie zu kostspielig und unproductiv ist, indem sie das kostbare Leben des Erziehers gegen das minder kostbare, weil eine kürzere mittlere Dauer für sich habende Leben des Zögling einsetzt. So stellt Rousseau in seinem Erziehungsideal einen Erzieher hin, der zwanzig Jahre seines Lebens der Erziehung Emils aufopfert, nachdem er andere zwanzig bis dreißig Jahre an seiner eigenen Erziehung gearbeitet hatte! Auf dem Gebiete des Unterrichtes war Quintilian (geb. 42 nach Ch.) der erste, welcher die Massenerziehung auf Schulen gegen die Einzelerziehung im Hause in Schutz genommen und mit schlagenden Gründen vertheidigt hatte. Dagegen findet Herbart, welcher selbst Hauslehrer war, daß die schönsten Probleme der Erziehungskunst nur in der Form der Einzelerziehung angestrebt werden können. Locke's und Rousseau's Zögling ist ein einzelner Knabe.

§. 51.

Das Alumnat.

Das Alumnat ist eine erweiterte, künstliche Familie. Darin sind eben seine Vortheile zugleich aber auch seine Nachteile im Vergleiche mit der natürlichen Familie zu suchen.

Die Erweiterung des geselligen Lebens auf eine größere Anzahl von Mitgliedern ist einerseits vortheilhaft, weil sich bei altersgleichen Zöglingen das Alumnat dem wirklichen socialen Leben nähert, aber andererseits hat gerade dieser Umstand wieder den Nachtheil, daß sich das gesellige Leben nicht zu einer solchen Innigkeit steigern kann, wie dies eben in der Familie der Fall ist, da insbesondere die Mehrzahl der Alumnen im Alumnate nur eine bestimmte Zeit verbleibt und sich der Kreis der Zöglinge durch die Ankunft neuer und den Abgang alter Zöglinge fortwährend ändert.

Noch ungünstiger gestaltet sich das Alumnat der Familie gegenüber dadurch, daß die Bande der Gemeinschaftlichkeit, auf die sich das gesellige Leben gründet in der Familie natürliche, in den Instituten aber künstliche sind. Die Abhängigkeit der Glieder vom Ganzen ist in der Familie eine vollständige, im Institute aber nur eine theilweise, da jeder Alumnus trotzdem in einer gewissen Abhängigkeit von seiner Familie verbleibt.

Da das Institut seine Mitglieder aus verschiedenen Familien, Ständen, oft auch aus verschiedenen gesellschaftlichen Schichten rekrutiert, treten unter seinen Mitgliedern Contraste auf, die sich in der Familie nie zeigen. Ueberdies entbehrt das Alumnat jener festen Grundlage der gemeinsamen Anschauungen und Angewöhnungen, auf die sich die innige Gemeinschaft in der Familie und im Hause gründet und die noch durch die mächtigen Bande der Blutsverwandtschaft erhöht wird. Wegen der verschiedenen Anschauungen und Angewöhnungen, welche die einzelnen Zöglinge aus ihren Familien in das Institut mitbringen, kann daselbst leicht eine Divergenz nach verschiedenen Richtungen eintreten, welche die Einheitlichkeit der Erziehung gefährden und leicht eine Opposition gegen den Geist einzelner Anordnungen oder ein Übergewicht einzelner Zöglinge über andere (Pannalismus) bewirken kann.

In Bezug auf die natürliche Liebe, von der das Familienleben durchdrungen ist und die allen Erziehungsmitteln eine weitaus größere Wirksamkeit verleiht, hält das Institut mit der Familie keinen Vergleich aus. Nicht selten werden Institute des Gewinnes wegen gegründet, in welchem Falle oft die pädagogischen Rücksichten den materiellen weichen müssen. 1)

In der größeren Consequenz und pädagogischen Geschicklichkeit kann aber das Institut die Familie schon deshalb übertreffen, weil in der Familie die Kindererziehung de facto ein Nebengeschäft der Eltern, im Institute aber der Lebensberuf von Personen, die sich ihr ausschließlich widmen, ist. Durch die größere Anzahl seiner Mitglieder, sowie auch durch die Mannigfaltigkeit der Charaktereigenschaften derselben nähert sich das Institut dem wirklichen Leben mehr als die Familie und da in demselben zugleich auch für den passenden Unterricht gesorgt ist und somit die Ergänzung durch die Schule entfällt, so kann auch das Institut bei einer zweckentsprechenden Einrichtung und weisen Führung höchst günstige Erziehungsergebnisse erzielen und stellt dann die vollkommenste Form einer vereinigten in sich selbst abgeschlossenen Erziehung vor. Die Hauptbedingung eines solchen Erfolges ist allerdings, daß das Institut von dem Geiste und der Autorität seines Leiters durchdrungen ist.

Gleich wie der Vater das Centrum der Familie bildet, von dem alle Mitglieder abhängig sind, so ist auch nöthig, daß eine

an der Spitze der Anstalt stehende pädagogische Autorität alle dem Anstaltsverbande angehörenden sowohl erwachsenen als auch unerwachsenen Personen in der gebührenden Abhängigkeit erhalte und die Fäden der pädagogischen Leitung mit sicherer Hand regiere. Was eine so geleitete Anstalt zu leisten vermag, ersieht man an einzelnen Anstalten, die von pädagogischen Capacitäten wie Franke, Salzmann, Pestalozzi, Stoy verwaltet wurden; es sind dies Anstalten, deren Zöglinge noch lange nach ihrem Austritte sich derselben dankbar erinnern und ihren einstigen Führern unwandelbare Abhänglichkeit bewahren.

Anmerkung 1. Die Mängel der Institute sind so gewichtig, daß sich viele gewiegte Pädagogen gegen Institute (Anstalten) überhaupt aussprechen und selbst Comenius dieselben mißbilligt, indem er sagt: „Das Einfasernieren einer großen Anzahl von Kindern innerhalb der vier Mauern ist unnational, unsittlich und unbürgerlich.“ Ausführlich schildert Niemeyer diese Übelstände: An die Stelle der Elternliebe tritt hier nicht selten der Gewinnsucht oder ein fremdes gesellschaftliches Interesse; an Stelle der Freiheit, die das Haus dem Kinde gewährt, ein gewisser Zwang und eine Einförmigkeit, die schon der äußeren Ordnung halber gewahrt werden muß. Das Familienleben, diese Quelle so vieler verebender Gefühle und Bestrebungen wird hier durch die künstliche Hausordnung beseitigt.

Zu den unvermeidlichen Unvollkommenheiten größerer Erziehungsanstalten (Pensionate) gehört die Vielheit der Erzieher und Aufseher, welche der Einheitlichkeit und Innigkeit der Erziehung im Wege steht, die Abnüzung der Autorität durch den beständigen Umgang mit den Zöglingen; das Umsichgreifen des Bösen, welches in einem Gemisch junger Leute immer besser gedeiht, als das Gute, und welches dem Einzelnen eine Menge Gefahren und Versuchungen bereitet; die Nothwendigkeit einer intensiven Aufsicht, um diese Gefahren zu bannen und Unordnungen zurückzuhalten, so wie das Kästige dieser Aufsicht — und endlich die Einseitigkeit der Erziehung, welche die größere Abschließung von den Erziehungsbeeinflüssen des Lebens und die Einförmigkeit der Institutsordnung mit sich bringt. Am gewichtigsten werden diese Bedenken, wenn der leitende Gedanke, welcher die Erziehungsanstalt ins Leben rief, kein anderer ist, als die Abschließung gegen den Zeitgeist und die Zeitbewegung, da eine solche Erziehung gegen den Grundsatz der Culturgemäßheit in grober Weise verstößt. Da der Geist der Zeit in derlei Gestalten selbst bei verschlossenen Thüren eindringt und wenn nicht früher, so doch nach dem Austritte aus einer solchen Anstalt den Zögling erfaßt: so tritt an diesen früher oder später die peinliche Aufgabe heran, sich mit dem Geiste und der Cultur seiner Zeit gut oder übel abzufinden, d. h. die mit solchen Opfern zu Stande gebrachten Resultate der Institutserziehung ganz oder theilweise über Bord zu werfen.

Anmerkung 2. Nach ihrem inneren Werte theilt Stoy die Erziehungsanstalten in freie und gebundene ein; frei sind diejenigen, die selbst über sich herrschen und bei denen namentlich der Director und Unternehmer eine und dieselbe Person sind. Bei den gebundenen werden die inneren und äußeren Angelegenheiten von einer außerhalb der Anstalt stehenden Macht geleitet und der Leiter derselben tritt nur im Namen derselben auf und muß den von ihr gegebenen Anordnungen gemäß handeln. Es ist selbstverständlich, daß ein solcher Leiter nicht selten gebundene Hände hat und daß deshalb den freien Anstalten unbedingt der Vorzug gebührt. Der Director einer freien Anstalt ist vollständig unabhängig sowohl bei der Aufnahme der Zöglinge als auch bei der Wahl der Lehrer und Mithetzler; freilich entwickelt sich bei diesem Verhältnisse ein anderer Uebelstand, der in dem häufigen Lehrerwechsel und dem übermäßigen Experimentieren liegt.

Trotz der vielen oben angedeuteten Unterschiede zwischen der Haus- und der Anstalts-erziehung bleibt doch die Familie und nicht eine Kaserne oder Werkstätte das Vorbild für das Institut. Weber durch die Last der äußeren Regierung noch durch die Beschäftigung wird eine Anstalt wahre Erfolge erzielen, sondern durch eine einsichtsvolle Führung. Nur der Unterschied wird stets bestehen, daß die Familie mehr auf das Gemüth, die Anstalt aber vor allem auf den Geist oder Verstand einwirken wird.

§. 52.

Die Schule.

In demselben Verhältnisse, in dem das Haus zur natürlichen Erziehung steht, steht die Schule zur Cultur-erziehung. Die Schule ist ihrem ganzen Ursprunge und ihrer Einrichtung nach ein künstliches Gebilde.

Als leitende Grundidee ist bei der Schule die gemeinsame Erziehung einer Masse von Zöglingen auf dem indirecten Wege des Unterrichtes, d. h. die Pflege des Gedankenkreises auf Grund einer besonderen Organisation der Erziehungsarbeit. (1)

Eines ist durch das andere bedingt. Schon die Vereinigung mehrerer Zöglinge zur gemeinschaftlichen Erziehung führt an und für sich zur Ausbildung des Gedankenkreises, d. h. zum Unterrichte, weil sich diese Form am besten dazu eignet, gleichzeitig auf eine Menge von Zöglingen einzuwirken und hiebei zugleich eine gewisse Abkürzung der Erziehungsarbeit zu erzielen, ähnlich jener Arbeitskürzung, die wir bei der Production in Großen finden.

Trotzdem das Erziehungsideal die Einheitlichkeit und Concentration der ganzen Erziehung in einem einzigen Lebenskreise, wie ein solcher z. B. die schon von der Natur hiezu bestimmte Familie ist, erfordert, so tritt doch die Nothwendigkeit ein, daß sich die Familie noch mit einer andern Instanz in die Erziehung theile. Diese Instanz ist die Schule.

Je mehr die gesellschaftliche Bildung sich hebt, eine um so schwierigere und complicirtere Aufgabe theilt sie der Familie in Bezug auf die Kindererziehung zu, so daß endlich die Familie für sich dieser Aufgabe nicht mehr gewachsen ist. Dies gilt hauptsächlich von der Ausbildung des Gedankenkreises, also vom Unterrichte. Denn je mehr sich die Gesellschaft ausbreitet und je weiter die Entwicklung fortschreitet, desto mehr wächst auch das Gebiet der unumgänglich nothwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten, die durch den Unterricht von einer Generation auf die andere übertragen werden sollen. Um so mehr wächst aber auch der Concurrrenzkampf, der von jedem Einzelnen verlangt, daß derselbe möglichst reich ausgestattet und ausgerüstet sei mit all den Kenntnissen und Fertigkeiten, auf denen die Übermacht des Einen über die Andern in der Gesellschaft basiert.

Sowohl im Interesse der Familie als auch der Gesellschaft theilt sich Schule und Familie in die Erziehung. Diese Theilung geschieht derart, daß die Schule den Unterricht, der sich am besten dazu eignet mehreren Jünglingen gleichzeitig ertheilt zu werden, übernimmt, wo hingegen der Familie die Erziehung im Sinne der Führung zufällt.

Der Unterricht beansprucht jedoch längere Zeit und zwar gerade jene Zeit, in welcher der Geist des Kindes den Erziehungseinflüssen am zugänglichsten ist und deshalb ist es nothwendig, daß sich die Schule auch des Erziehungsgeschäftes bemächtige und daß sie sich in dieser Beziehung mit der Familie um die Führung der Jugend theile.

Schon durch das Vorführen des Lehrstoffes und das Einwirken auf die Auffassungskraft des Schülers wird ein gewisser Einfluß auf den Willen desselben ausgeübt und somit ist schon dies Erziehung und zwar wahre Erziehung, die aber einen anderen Typus hat als die häusliche Führung.

Die Stellung des Schülers in der Schule ist eine ganz andere als die Stellung des Kindes im Hause war. Zu Hause herrschte im engen Familientreife der Wille der Eltern nahezu absolut; von Fall zu Fall wurden Befehle ertheilt und hiebei auf des Kindes blinden Gehorsam gerechnet. In der Schule aber herrscht die Autorität der Schulordnung, des unpersönlichen Gesetzes und die daraus entspringende gemeinsame Lebensordnung, die schon wegen der größeren Anzahl der Schulgenossen nothwendig wird. Zu Hause durfte das Kind auf die oft weitgehende Nachgiebigkeit seiner Eltern rechnen, in der Schule muß es sich aber der allgemeinen Ordnung unterwerfen.

Seine persönlichen Ansprüche finden hier die gebührende Zurechtweisung an den gleichberechtigten Ansprüchen der Übrigen, und seine eigenen Leistungen, die man im Hause nur vom Standpunkte des Wohlwollens beurtheilte und überschätzte, einen objectiven Maßstab an den Leistungen seiner Mitschüler. Er findet, daß der Einzelne in der Gesellschaft nur so viel gilt, als er leistet.

Durch diese Erfahrungen, welche er in der Schule macht, wird der Schüler allmählich auf die noch ernstern Verhältnisse des wirklichen Lebens vorbereitet, wo der Einzelne in einer noch größeren Lebensgemeinschaft aufgeht, in welcher sich das Walten der Liebe noch entschiedener hinter die objectiven Maßstäbe des Rechtes und der Billigkeit zurückzieht. (2)

Anmerkung 1. In der Schule wird der Einzelne erzogen: 1. durch den Unterricht; 2. durch die Schulzucht; 3. durch den Lehrer; 4. durch die Mitschüler.

Der Unterricht wirkt erziehend: A. Als Beschäftigungsmittel überhaupt; B. als geistiges Beschäftigungsmittel insbesondere, und zwar dadurch daß er:

1. Die Gedanken des Schülers sammelt und denselben vor geläufiger Zerstreuung bewahrt (Schule der Aufmerksamkeit).

2. Daß er die Geisteskräfte des Kindes harmonisch anregt und in Übung erhält und zwar a) das Anschauungs- und Vorstellungsvermögen durch Vorführung und Beschreibung verschiedener Anschauungsobjecte; b) die Denkraft durch Weckung des Urtheils; c) das Gedächtnis durch reihenförmige Anordnung des Lehrstoffes und durch Wiederholung; d) die Phantasie durch geographische, geschichtliche und naturgeschichtliche Schilderungen — durch Erzählungen aus der Natur und dem Leben; e) das höhere Geföhlsvermögen, insbesondere das Wahrheitsgeföhl durch fortwährende

Betonung der Wahrheit und Abweisung des Irrthums und der Lüge; dann das sittliche und religiöse Gefühl; 3) den Willen, indem er ernste Anforderungen (Aufgaben) und sittliche Zumuthungen an die Leistungsfähigkeit der Zöglinge stellt.

3. Daß er ein vielseitiges Interesse hervorruft. (§. 45.)

4. Daß er durch Hinlenken des Vorstellens auf das Höhere, Edlere, Übersinnliche ein Gegengewicht gegen die Sinnlichkeit herstellt.

5. Daß er durch einzelne seiner Lehrfächer, so insbesondere durch den Religionsunterricht, durch die Geschichte, durch Vorführung entsprechender Lesestücke direct in den Dienst der Erziehung tritt.

Zu diesen näheren Wirkungen kommen noch einige entferntere hinzu. Hierher gehört erstens die Beherrschung des eigenen Gedankenganges, die Zurückhaltung augenblicklicher Einfälle und plötzlich hervortretender Begierden, das Eingehen auf die Vorstellungen, die von einer zweiten Persönlichkeit ausgehen, die Aufmerksamkeit auf die äußere Form bei den Antworten und überhaupt bei der Bewegung gegen den Lehrer.

Die Summe der erziehlischen Wirkungen, die von dem Unterrichte als solchen ausgehen, kann man die geistige Disciplin nennen. Ihre Wirkungen äußern sich, abgesehen von den erworbenen Kenntnissen, in der größeren Leichtigkeit, mit welcher der Unterrichtete auf Vorstellungen ethischer Natur eingeht und für sittliche Antriebe sich empfänglich zeigt.

Zweitens, erzieht die Schule durch die Schulzucht d. h. die Gesamtheit der Einrichtung und Maßregeln, welche die pädagogische Regierung trifft, um die äußere und innere Ordnung in der Schule aufrecht zu halten.

Die äußere Ordnung umfaßt: 1. Den regelmäßigen Schulbesuch; 2. das ruhige und anständige Verhalten der Schüler in der Schule sowohl während des Unterrichts, als auch vor und nach demselben, und in den Zwischenpausen; 3. das gesetliche Verhalten außerhalb der Schule.

Die innere Ordnung bezieht sich: 1. auf die gespannte Aufmerksamkeit in der Schule; 2. auf die Mitwirkung des Zöglings durch den häuslichen Fleiß.

Die äußere Ordnung der Schule hat sich an die Normen der Schulgesetzgebung möglichst genau anzuschließen. So hat der Lehrer zur Erzielung eines regelmäßigen Schulbesuches mit den Schulbehörden nach Maßgabe der gesetzlichen Vorschriften mitzuwirken. Innerhalb des Rahmens der gesetzlichen Normen hat sich jedoch jede Schule ihre eigene Hausordnung zu schaffen, welche dem Schüler gegenüber als Disciplinarordnung gilt, und welcher er unverbrüchlichen Gehorsam schuldig ist. Es ist nicht unbedingt notwendig, daß diese Ordnung die Form geschriebener „Schulgesetze“ annehme, da das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler mehr sittlicher als rechtlicher Natur ist. Vielmehr kommt es darauf an, daß die Bestimmungen der Schulordnung im Bewußtsein des Lehrers lebendig seien, damit er sie nicht nur durch die feierliche Mittheilung beim Jahresbeginne, sondern durch praktische

Anwendung bei jedem gegebenen Anlasse zur Geltung bringen könne. Durch consequentes Vorgehen des Lehrers wird sich in der Schule ein Reich der Sitte bilden, welches durch die gemeinschaftliche Beachtung sämtlicher Schüler einen immer festern Boden gewinnen muß.

Die Schulsitte umfaßt folgende Punkte: 1. Pünktlichkeit im Kommen und Gehen. 2. Wohlanständigkeit in der Haltung und Bewegung. 3. Einhalten der angewiesenen Plätze. 4. Ruhe und Stille während des Unterrichts. 5. Reinlichkeit des Körpers, der Kleidung, der Schulsachen. 6. Unterordnung unter das Commando oder den Takt beim gemeinsamen Sprechen (Chorsprechen) und Handeln.

Als erste Hauptregel für die Erhaltung der Schulzucht hat sich der Lehrer gegenwärtig zu halten, daß alle Schüler der ganzen Classe fortwährend beaufsichtigt und beschäftigt werden müssen. Sobald der Lehrer diese goldene Regel aus den Augen verliert, indem er anfängt sich ausschließlich einzelnen Schülern zu widmen, und die übrigen unbeschäftigt zu lassen, ist es um die Disciplin in der Schule geschehen. Als zweite Regel kommt hinzu, daß der Lehrer bei der Anwendung der Regierungsmaßregeln Maß halten solle. Er mache nicht unnütze Worte, er schone seine Stimme, und gehe ja nicht sogleich zu den Strafmitteln über. Ein Blick, ein Wink, ein kurzes Innehalten beim Unterrichte, Klopfen auf den Tisch, Namensaufruf, müssen schon genügen, um Störungen der Ordnung hintanzuhalten.

Für die innere Ordnung — Aufmerksamkeit und häuslichen Fleiß — muß wohl der Unterricht selbst das Meiste thun. Er soll die jugendlichen Gemüther anziehen und fesseln, damit ihnen die Schule eine Stätte der Lust und das Lernen eine freudige Beschäftigung werde.

Comenius widmet der Schulzucht das 26. Capitel in seiner großen Unterrichtslehre, worin er neben anderem sagt: Das in Böhmen sehr gewöhnliche Sprichwort: „Eine Schule ohne Zucht ist eine Mühle ohne Wasser,“ — ist ganz richtig. Denn wenn man einer Mühle das Wasser entzieht, so bleibt sie stehen und wenn einer Schule die Zucht fehlt, so muß Alles ins Stocken gerathen. Und wie auf einem Acker, wenn er nicht gejätet wird, sogleich das der Saat verderbliche Unkraut hervorsproßt, so verwildern auch die Bäumchen, wenn sie nicht gepußt werden und bringen nutzlose Triebe hervor. Daraus folgt indessen nicht, daß die Schule voll sein müsse von Wehgeschrei und Schlägen, sondern vielmehr voll von Wachsamkeit und Aufmerksamkeit von Seite der Lehrenden und Lernenden. Denn was ist die Schulzucht anderes, als ein zuverlässiges Verfahren, durch welches die Schüler wahrhaft Schüler werden sollen? Der Jugendbildner soll demnach a) den Zweck, b) den Stoff, c) die Form der Zucht kennen, damit er nicht im Dunkel bleibe darüber, warum, wann und wie die künftgerechte Strenge in Anwendung zu bringen sei. So viel steht, glaube ich, vor allem fest, daß die Schulzucht gegen die Ausschreitenden in Anwendung gebracht werden solle; jedoch nicht deshalb, weil sie sich Ausschreitungen erlaubt haben (denn Geschehenes läßt sich nicht ungeschehen machen), sondern damit sie sich solche in Zukunft nicht mehr erlauben. Sie muß also ausgeübt werden ohne Festigkeit

Zorn oder Haß, mit solcher Reinheit und Offenheit, daß derjenige, gegen den sie in Anwendung kommt, es inne werde, daß sie gegen ihn zu seinem Besten ausgeübt werde und aus einer väterlichen Gesinnung der Vorgesetzten hervorgehe, und daß er sie demnach in keiner andern Stimmung aufnehme, als wie man von einem Arzte verordnete bittere Arznei einnimmt. Die strengere Disziplin hat aber nicht wegen des literarischen Fortganges, sondern wegen des sittlichen Verhaltens einzutreten. Denn die Studien, wenn sie recht eingerichtet werden, sind an sich schon ein Reiz für die Gemüther, indem sie Alle (Ungeheuerlichkeiten ausgenommen) durch ihre eigene Annehmlichkeit anziehen und mit sich fortreißen. Wenn wir es nicht verstehen, durch Kunst Köpfe anzuloden, so werden wir Gewalt sicher vergebens anwenden. Schläge und Streiche haben nicht die Kraft, Liebe zu den Wissenschaften in die Köpfe hineinzubringen, wohl aber, geradezu Widerwillen des Geistes gegen dieselben und Abneigung zu erzeugen. — Wenn es jedoch bisweilen dennoch des Sporns und Stachels bedarf, so kann dies besser auf andere Weise, als durch Schläge bewirkt werden. Manchmal durch ein schärferes Wort oder einen öffentlichen Tadel, manchmal dadurch, daß man auf andere lobend hinweist.“

Drittens, erzieht die Schule auch durch den Lehrer. Mit der Persönlichkeit des Lehrers tritt eine neue Autorität in die Erziehung ein, welche sich von den Autoritäten des Hauses wesentlich unterscheidet. Das erziehlige Walten der Mutter ist mehr auf die Liebe als auf das achtungsgebietende Ansehen gestützt, welches lehtere sich bei dem beständigen Umgange mit den Kindern nothwendigerweise abnützen muß. Das Ansehen des Vaters wird durch seine öftere Abwesenheit vom Hause mehr geschont, unterliegt jedoch durch die verschiedenen Wechselfälle des Familienlebens nicht selten bedenkliche Erschütterungen. Es ist daher von Wichtigkeit, daß eine neue Autorität in die Erziehung eintrete, welche gegen die zerstörende Wirkung der Berührungen des Alltagslebens geschützt ist.

Diese Autorität ist der Lehrer. Er zeigt sich dem Kinde niemals, wie der Vater, im Schlafrocke des Alltagsmenschen, sondern nur umgeben von den Abzeichen seines Amtes. Er steht vor ihm da auf dem Sockel seiner erhabenen Stellung in nahezu übermenschlicher Größe, und läßt sich nur vorübergehend zu ihm herab, um die Strenge der Autorität durch die Freundlichkeit des Wohlwollens zu mildern.

Die Erhaltung dieser Autorität durch die natürliche Würde der Persönlichkeit ist die wichtigste Bedingung für den erziehenden Einfluß des Lehrers. Sie ist schwer, aber nicht unmöglich, weil der Lehrer doch nur durch gewisse Stunden des Tages mit dem Schüler verkehrt und sonst seinen Augen entrückt ist. Die Autorität des Lehrers ist es, welche allen Erziehungsmaßregeln der Schule den gehörigen Nachdruck verleiht. Das Wort eines solchen Lehrers ist dem Schüler heilig, sein Urtheil ist entscheidend für ihn, sein Beifall geht ihm über alles.

Viele Bedingungen müssen zusammentreten, um die Autorität des Lehrers auf den ihr gebührenden Standpunkt zu stellen. Vor allem muß die Autorität

eine wahre, d. h. auf wirklichen Charaktereigenschaften beruhende, nicht eine angenommene und gemachte sein. Kinder sind zu scharfsichtig, um diesen Unterschied nicht zu durchblicken. Gebiegenes Wissen, eine edle sittliche Gesinnung, Liebe für den Lehrerberuf und das Bewußtsein von der Wichtigkeit desselben sind jene Charaktereigenschaften, auf denen die Autorität des Lehrers beruht. Er wird dieselbe unter allen Umständen zu wahren wissen, ohne sich Blößen zu geben, aber auch ohne jalle Angüllichkeit und Selbstüberhebung. Die wahre Autorität ist von einem zwar festen, jedoch bescheidenen Auftreten unzertrennlich. Die wahre Autorität hat nichts gemachtes an sich, man kann dieselbe nicht so anziehen wie z. B. einen Rock; sie haftet an der ganzen Persönlichkeit des Menschen, an seinem inneren Kerne und entspringt auf seinen persönlichen Eigenschaften. Vergebliche Mühe wäre es, wollte der Lehrer durch ein erkünsteltes Benehmen oder ein unnatürliches Geberdenspiel sich eine Autorität erwerben, die ihm nicht gebürt; stets muß sich die Autorität auf Wahrfügigkeit gründen, die aus dem gesammten Handeln hervorleuchten soll, Bemerket das Kind, daß der Lehrer selbst alles das, was er ihm als Wahrheit und Recht vorführt, glaubt und daß seine Worte nicht leerer Schall sind, sondern der Ausdruck der innersten Überzeugung, dann steht des Lehrers Autorität in den Augen des Schülers auf fester Grundlage und es ist sonach auch der Erfolg aller seiner Erziehungsmaßregeln gesichert.

Viertens, erzieht die Schule auch durch die Mitschüler. Unter den Schülern einer Classe entwickelt sich alsbald ein Gemeinleben, welches als ein Vorbild des geselligen Lebens im Kreise der Erwachsenen angesehen werden kann. Der gemeinsame Unterricht und die gemeinsame Schulzucht sind es, an die sich dieses Gemeinleben anschließt. Die Mitschüler stehen alle in nahezu demselben Alter und haben dasselbe Bildungsziel vor sich. Dagegen zeigen dieselben alle Verschiedenheiten der Individualität, welche der Verschiedenheit der Abstammung, der häuslichen Erziehung und dem Stande der Eltern entsprechen. Hierin liegt eine wichtige Erweiterung der Verhältnisse im Familienkreise, und eine vielfache Veranlassung zu gegenseitiger Förderung und Ergänzung. Der vielseitigere Umgang, welcher dem Einzelnen hiedurch eröffnet wird, führt zu einer schärferen Ausprägung der Individualität und gibt dem Kinde einen Borgeschmack von dem Reichthum und der Mannigfaltigkeit der Verhältnisse, welche ihm später im wirklichen Leben begegnen. In der Mitte seiner Mitschüler lernt er aber auch den gesellschaftlichen Druck kennen und ertragen, welcher aus dem nahen Zusammenleben der Menschen durch den Gegensatz des „Ich“ und „Du“ hervorgeht. Die häßliche Selbstsucht muß hier schon abgestreift werden durch die vielfachen Berührungen der Theilnahme an Anderen. Bescheidenheit, Dienstfertigkeit und Gefälligkeit sind die Tugenden, zu denen er hingeführt wird. Die Fehler, deren Entstehung die Beschränktheit des häuslichen Kreises nicht selten begünstigt, werden durch den regeren geselligen Verkehr der Schule von selbst abgestreift. Der Trotzig und Eigensinnige wird durch die Rücksichtslosigkeit, die man ihm entgegensetzt, zur Selbstbesinnung gebracht; Eitelkeit und Einbildung werden durch Beschämung und Spott gebessert; die Selbstüber-

hebung findet ihren Meister; die Ungeschicklichkeit wird verlacht und dadurch zur Aufmerksamkeit und Anstrengung genöthigt. Der Träge wird angespornt, der Verweichtliche gekräftigt, der Schüchterne aufgemuntert. (Walg.)

Hierbei kommt es allerdings vorzugsweise darauf an, was für ein Geist die Mehrheit der Schüler einer Classe beseelt. Dafs dieser Geist ein Geist der Ordnung und Brüderlichkeit, der Offenherzigkeit und des Wettstreits im Guten bleibe, dafür hat die pädagogische Aufsicht und Regierung, vor allem aber die tonangebende Persönlichkeit des Lehrers Sorge zu tragen. Parteibildung und Kastengeist, Gemeinheit und Hohheit, Angeberei und Feindseligkeit dürfen nicht geduldet werden. Andererseits ist jedoch Regierung und Aufsicht auf das eben nothwendige Maß zu beschränken, damit sie nicht durch ungebührlichen Druck das offene gesellige Leben unter den Mitschülern ersticke und zu einer fasschen Gezwungenheit in Haltung und Umgang Anlaß gebe.

Anmerkung 2. Über den wohlthätigen Einfluß der Schule äußert sich der berühmte Staatsmann Lord John Russell also: „Eine öffentliche Schule bildet den Charakter. Sie bringt den Knaben aus dem väterlichen Hause, wo er der verzogene Bleibling ist, wo seine Albernheit für Witz, sein Eigensinn für Geisteskraft gilt, an einen Ort, wo er einen seinen wirklichen Kräften und Talenten angemessenen Rang einnimmt. Ist er mürrisch, so läßt man ihn gehen; ist er zornig, so bekommt er eine Ohrfeige. So wird sein Charakter vorbereitet für die Faustschläge des späteren Lebens, für die ermüdenden Kämpfe eines Rechtsanwaltes, eines Parlamentsmitgliedes, eines Kriegers. Das aber ist von weit größerer Wichtigkeit, als aller Erwerb von bloßen Kenntnissen. Viele Männer haben ihre Kenntnisse erst in den Zwanziger-Jahren ihres Lebens zu erwerben angefangen; wenige aber änderten ihren Charakter, nachdem sie zwanzig Jahre alt geworden sind.“

§. 53.

Organisation des Schulwesens.

Das Schulwesen soll nicht bloß den didaktischen Bedürfnissen eines einzigen Ortes, sondern eines ganzen Territoriums genügen und zwar nicht nur in einzelnen, sondern in allen Richtungen. Um diesen Anforderungen zu entsprechen, muß dasselbe gehörig organisiert sein; vor allem muß dafür gesorgt sein, daß die Schulen in einzelne Kategorien (Volks-, Mittel-, Hoch-, Fachschulen) gehörig eingetheilt; Schulen der einzelnen Kategorien dann nach Bedarf gegründet, eingerichtet, erhalten, verwaltet und beaufsichtigt werden. Diese Organisation muß nicht nur mit den erwähnten didaktischen Bedürfnissen der Bevölkerung, sondern auch mit den Anforderungen der gesammten Pädagogik im Einklange sein.

Dabei darf sie jedoch nicht in den nicht seltenen Fehler übermäßiger Einschränkung der Erziehungsfreiheit verfallen, d. h. sie bedarf nicht allzu weit reichen, damit sie das Schulwesen nicht in eine Zwangsjacke einpresse; sie muß vielmehr die wechselnden natürlichen Ortsverhältnisse im Auge behaltend, eine freie Entfaltung des Schulwesens gestatten.

Die Gründung und Erhaltung von Schulen erfordert pecuniäre Opfer von Seiten verschiedener Corporationen und Personen und berührt die Interessen verschiedener Lebenskreise: Familie, Gemeinde, Staat, Kirche u. s. w.

Soll aber die Schulerziehung Wurzel fassen, so muß das Verhältnis der Schule zu diesen verschiedenen Factoren sowohl in wissenschaftlicher als auch in rechtlicher Beziehung fest stehen.

Diese Kreise haben ihr natürliches Interesse an der Schule, dessen Wahrung ein Haupterfordernis eines geregelten Schulwesens ist.

Im Vordergrunde steht die Familie; ihr Interesse an dem Unterricht beruht darauf, daß er ein Theil der Erziehung ist, die vor allem der Familie zufällt. Das Schulwesen soll also den natürlichen Anforderungen der Familie an das Schulwesen Rechnung tragen und ihr einen bestimmten Einfluß auf die Schule einräumen. Dies geschieht dadurch, daß die Familienväter als Gemeindeglieder in den Schulämtern vertreten sind; und auch sonst soll die Schule Sorge tragen, daß sie stets im Contacte mit der Familie bleibe.

Anderer Interessen in Bezug auf die Schulerziehung hat wieder der Staat. Es ist die Aufgabe der Staatsgewalt die öffentliche Ordnung zu erhalten ein ruhiges Zusammenleben der Staatsbürger zu ermöglichen. Von diesem Standpunkte übt der Staat auch seinen Einfluß auf die Schule aus. Sobald der Staat bemerkt, daß einzelne Lehren den Staatsinteressen widerstreben, wird er den Eingang derselben in die Schulen verhindern, wenn dieselben auch vom ethisch-pädagogischen Standpunkte noch so sehr beachtenswert sind. Hierbei handelt er aber vollkommen correct und natürlich, da er alle seine Einrichtungen dem Staatsgedanken unterordnen muß. Ein Fehler wäre es aber, wollte sich der Staat eine Omnipotenz in allen Schulangelegenheiten vindicieren und die anderen Factoren, namentlich die Fami-

lie und die Gemeinde, unterdrücken. Es genügt, wenn sich der Staat die Gesetzgebung und die Schulaufsicht vorbehält.

Im Mittelalter herrschte die Kirche mit absoluter Macht über die Schule und auf diese Art wurde die Schule zur Dienerin der kirchlichen Interessen und sorgte namentlich für die Erziehung des nothwendigen Nachwuchses für den geistlichen Stand. Der Strom der Aufklärung und des Fortschrittes wurde dadurch freilich gewaltig aufgehalten. Die Reformation stellte das Motto auf, die Schule von der Kirche zu befreien. In Österreich erreichte in den fünfziger Jahren dieses Jahrhunderts die kirchliche Obermacht ihren Höhepunkt durch das Concordat, demzufolge alle Schulen — die Universitäten ausgenommen — der Aufsicht der Bischöfe unterworfen wurden. Hiedurch wurde jedoch zugleich der heutige Zustand der Schule vorbereitet, trotzdem der Kampf um dieselbe noch nicht aufgehört hat.

Heute wird der Kampf um die Schule zwischen den politischen und nationalen Parteien heftiger, denn je geführt. Die Lösung der Frage, wie weit die Sorge des Staates für die Schulerziehung reichen soll, hängt von den principiellen Ansichten über den Staat und dessen Bedeutung ab.

Anmerkung 1. Die Befriedigung der pädagogischen Bedürfnisse durch die Organisation des Schulwesens erfordert materielle Mittel, d. h. einen *Kostenaufwand*; hierbei sind sowohl die didaktischen als auch die diätetischen und hygienischen Bedürfnisse zu berücksichtigen. Mit Befriedigung können wir constatieren, daß unser aufgeklärtes Jahrhundert viele Sünden der vorhergehenden gut machte, denen es nicht an hinreichenden Mitteln zur Erhaltung der Wehrmacht mangelte, aber die nur sehr wenig zur würdigen Einrichtung der Bildungsstätten verwendeten. Wie sahen vordem die Schulgebäude im Vergleiche mit den jetzigen Schulpalästen aus? „Zudringlich und beharrlich sein," sagt Stoy, „ist ein Vorzug der Kriegsmacht. Dieselbe kann die größten Opfer beanspruchen, indem sie ihr „*periculum in mora*" (es ist Gefahr im Verzuge) vorschützt. Anders verhält es sich mit den Institutionen des Friedens; die Schule sammt allem, was zu ihr gehört, muß es verstehen, von Zeit zu Zeit zu hungern." Dies hat sich freilich etwas gebessert. Die Schulen sind nicht mehr traurige, dumpfige Löcher, sondern lichte, geräumige und freundliche Gebäude, die nach hygienischen Vorschriften eingerichtet, gelüftet, erwärmt und erleuchtet werden. Jedes Schulkind hat wenigstens einen Quadratmeter Fläche, die Schulzimmer sind wenigstens 4 m hoch, die Schulbänke sind vernünftig gebaut u. s. w. Geräumige Vorzimmer und lichte Gänge dienen zur freien Bewegung der Kinder; und wenn das Auge der Schüler große Diagramme, welche die Wände schmücken und verschiedene Elemente des

Unterrichtes in großen in die Augen springenden Maßstäben veranschaulichen, erblickt, dann ist auch für geistige Erfrischung gesorgt. Dieser diätätische Comfort wird noch durch den Turnsaal und den Schulgarten vervollständigt.

Zu den sachlichen Bedürfnissen gehören noch die Schulgeräthe und die Unterrichtsbehelfe, welche sich wieder in Lehrmittel, d. h. Behelfe für den Lehrer und in Lernmittel, d. h. Behelfe, welche sich in der Hand des Schülers befinden, einteilen lassen.

Seit der Zeit, als sich das Princip der Anschaulichkeit Bahn gebrochen hat, muß jede Schule mit Lehrmitteln ausgerüstet sein. Da aber die Production solcher Lehrmittel eine massenhafte ist und nicht selten die innere Güte durch die äußere Ausstattung ersetzt wird und manche Lehrmittel wieder vieles Überflüssige enthalten, so ist hiebei eine genaue Wahl zu treffen, die einfachsten Lehrmittel pflegen die besten zu sein. Ferner haben solche Lehrmittel mit deren Hilfe man verschiedene Leistungen veranschaulichen oder ausführen kann, den Vorzug vor jenen, die nur zum einmaligen Ansehen verwendet werden. Das Thermometer und die Wage sind wichtiger als die Luftpumpe; die Rechenmaschine und der Inductions-Globus haben den Vorzug vor der bildlichen Darstellung des Decimal-Systems, oder Bildern aus der Erdkunde, trotzdem auch diese sehr nützlich sind. Das nützlichste und unentbehrlichste Lehrmittel ist die Schultafel mit Kreide und Schwamm, weil man durch dasselbe bis zu einem gewissen Maße alle andern Lehrmittel ersetzen kann. „Cabinetsstücke,“ die nur zu einmaligem Anschauen dienen, sind weniger wichtig.

Der Schulaufwand bezieht sich auch auf die im Schuldienste angestellten Personen, namentlich auf die Lehrer. Auch in dieser Beziehung haben sich die Zeiten wesentlich geändert. Der Lehrer hat aufgehört die Person zu sein, die vor allem gesund und im Stande sein soll, von Zeit zu Zeit zu hungern. Freilich sind auch hier bei weitem noch nicht alle berechtigten Klagen beseitigt, wie dies unter anderem in Oesterreich der Supplentenstand und die 4. Gehaltsklasse der Lehrer beweisen.

§. 54.

Die Schulaufsicht.

Zur Organisation des Schulwesens gehört auch die Verwaltung, Leitung und Beaufsichtigung derselben.

Wo mehrere Kräfte an einem gemeinsamen Werke arbeiten, ist eine ordnende oder leitende Kraft nothwendig. Es ließe sich denken, daß hiezu die Schulverwaltung ausreicht, die anordnet, auf welche Weise jede einzelne Kraft in das Ganze einzugreifen hat. Ein bloßes Anordnen genügt aber nicht, es ist vielmehr nothwendig, daß man nachsehe, ob die Anordnungen auch wirklich durchgeführt werden, und wie diese Durchführung geschieht. Es bedarf also der

Aufsicht. Selbst bei der sorgfältigsten Aufsicht geschieht es nicht selten, daß manche Sachen bloß am Papiere stehen, ohne auch in die Praxis übergangen zu sein, oder daß sie anders durchgeführt werden, als man bei der Bestimmung der Anordnungen beabsichtigt hatte. Häufig sündigt man gegen die Grundsätze des didaktischen Gleichgewichtes dadurch, daß man auf einzelne Unterrichtsgegenstände ein allzugroßes Gewicht legt und hiedurch einen unrichtigen Unterschied zwischen Haupt- und Nebengegenständen aufstellt. (1) Da alle Anordnungen von Personen ausgeführt werden, muß sich die Aufsicht auch auf diese Personen erstrecken. In Bezug auf die Schul-Inspection gilt als Grundsatz: die Inspection sei weder nachlässig noch oberflächlich, weder allzu ängstlich noch drückend. Ließe sich der Unterricht, wie manche der hervorragenden Schulreformatoren meinten, mechanisieren, dann hätte selbst eine übertriebene Inspection einen Sinn; da aber der Unterricht eine freie Kunst ist, deren Erfolg hauptsächlich von der Persönlichkeit des Lehrers abhängt, so muß die Schulinspection darauf Bedacht nehmen, daß sie die Freiheit der Lehrthätigkeit nicht überflüssig beeinträchtige.

Die Inspection beziehe sich nicht nur auf äußerlichkeiten, z. B. wie weit man in einem oder dem andern Gegenstande gekommen ist, ob die vorgeschriebene Anzahl der Schulaufgaben gegeben wurde, ob die äußere Form gebührend berücksichtigt wurde u. dgl., sie lenke vielmehr ihr Augenmerk auch auf den in der Schule herrschenden Geist.

Das Amt eines Schul-Inspectors gehört nicht zu den Stellungen, von denen das Sprichwort gilt: „Wem Gott ein Amt gibt, dem gibt er auch den Verstand,“ es stellt an die Persönlichkeit des Inspectors ganz besondere Anforderungen hinsichtlich seiner Eigenschaften; vor allem muß der Inspector eine gründliche pädagogische Bildung sowohl in philosophischer als auch in praktischer Beziehung besitzen. (2)

Anmerkung 1. Die Schulorganisation verlangt für jede Classe einen Classenlehrer, der in seiner Classe die pädagogische Einheit repräsentiert. Man kann gegen diese Anforderung doppelt fehlen u. z. entweder dadurch, daß der Classenlehrer ein solcher bloß dem Namen nach ist, insofern er z. B. nur einen Gegenstand in seiner Classe lehrt, oder aber dadurch, daß derselbe viele und auch solche Gegenstände trahiert, die er nicht vollkommen beherrscht, wodurch dann der sogenannte Dilettantismus im Unterrichte, gegen den Stoy berechnete Beschwerden erhebt, entsteht.

Anmerkung 2. Gräfe faßt das Charakteristische der Schulinspektion in drei Momente zusammen; erstens, daß sie sich mehr auf die inneren Verhältnisse der Schule bezieht; zweitens, daß sie auf diese Verhältnisse nur unmittelbar einwirkt, d. h. sie soll in des Lehrers Wirksamkeit nicht direct, sondern nur indirect eingreifen, wodurch sie sich eigentlich von der Leitung unterscheidet; drittens endlich, daß sie eine persönliche Einwirkung voraussetzt, d. h. der Inspector soll nicht nur auf Grundlage der Acten antieren, sondern auf Grundlage der eigenen Anschauung und des persönlichen Verkehrs mit den Lehrern. Des Inspectors Autorität basiere nicht auf seiner äußeren Stellung, sondern auf seinem geistigen Übergewicht.

§. 55.

Freie und gebundene Erziehung. Zucht und Führung.

So lange die Erziehung in einem bestimmten, streng abgeschlossenen Kreise, wie z. B. im Hause in der Schule oder im Institute, vor sich geht, ist sie gebunden; stützt sich dieselbe aber auf die Öffentlichkeit und das wirkliche Leben selbst, tritt also der Zögling als Mitglied der Gesellschaft auf, dann ist die Erziehung eine freie.

Der verschiedenartige Typus dieser beiden Erziehungsformen ist klar. Die gebundene Erziehung ist strenger, indem sie sich wirksamerer Erziehungsmittel wie z. B. der Befehle und Strafen bedient, andererseits ist sie aber zugleich auch leichter, da sie sich in scharf begrenzten Geleisen bewegt. Demgemäß eignet sich dieselbe mehr für die zwei ersten Erziehungsperioden, für das Kindes- und das Knabenalter. Die freie Erziehung dagegen ist nicht so streng, sie zieht gelindere Erziehungsmittel wie z. B. den Rath, die Belobung, die Ermahnung vor; zugleich ist dieselbe aber auch beschwerlicher, da ihr Schauplatz die unberechenbaren Verhältnisse des menschlichen Lebens sind. Die freie Erziehung ist nur für die dritte und letzte Erziehungsperiode, das Jünglingsalter beziehungsweise das jungfräuliche Alter anwendbar. Die Erziehung kann auch eine gemischte Form annehmen, indem die Haus- oder Schulerziehung mit der Erziehung durch das Leben, sei es nur gleichzeitig oder abwechselnd zusammenwirkt.

Die gebundene Erziehung kann auch die Zucht, die freie die Führung genannt werden.

Zwischen dem 14. und 18. Lebensjahre — dies hängt von der individuellen Entwicklung ab — erlangt der Zögling die Fähigkeit

zu einem gewissen Auftreten in der Gesellschaft, zuerst freilich nur in engeren, später aber auch in weiteren Kreisen derselben. Denn in diesem Alter erwachen in ihm Begierden und Leidenschaften, die in der Gesellschaft die herrschenden sind und die ihren Ursprung nicht mehr in der Eigenart des Kindes, sondern in der Eigenart des Jünglings haben. Es sind dies nämlich die Jahre der beginnenden Geschlechtsreife.

Mit dem Knaben geht eine große Veränderung vor sich; er wird zum Jünglinge. Ihm genügt nicht mehr die geschlossene Häuslichkeit, es zieht ihn in das öffentliche Leben, wohin ihn neben Anderem auch die Beziehungen zum andern Geschlechte locken.

In der Gesellschaft trifft er auf dem Boden der Gleichberechtigung mit seinen Altersgenossen zusammen, welche von denselben Bestrebungen beseelt sind, wie er. Er beginnt seine Kräfte mit den andern zu messen, er concurrirt mit ihnen. Jeder will sich vor den Übrigen auszeichnen, sie übertreffen. Da entwickelt sich die zweite mächtige Triebfeder der menschlichen Thätigkeit, die zweite und bedeutungsvollste Äußerung der Individualität, der Ehrgeiz, welcher sich zum Geschlechtstriebe gesellt. Der dritte Trieb, die Sucht nach Gütern (Habsucht), der Geiz, gehört erst dem reiferen Alter an und wächst mit demselben.

Das ganze Verhalten des Jünglings verändert sich in dieser Periode der Mannbarkeit. Früher als Knabe rücksichtslos und ausgelassen, beginnt er jetzt mehr auf sein Äußeres zu achten, da er sich von andern beobachtet sieht; zugleich widmet er selbst seinen Genossen mehr Aufmerksamkeit, theils um sich ihnen gefällig zu erweisen, theils um sie zu copieren oder zu übertreffen. An Stelle der Zügellosigkeit und Unbändigkeit des Knaben tritt eine gewisse Zurückhaltung, Gefälligkeit und ritterliche Tugenden.

Freilich ergeht es dem Jünglinge auf diesem neuen Boden anfangs nicht gerade gut, seine Versuche gelingen nicht immer und die Erfolge entsprechen den Erwartungen keineswegs; es läßt sich ja die knabenhafte Wildheit nicht mit einemmale ablegen. Die auf den Jüngling in dieser Zeit von allen Seiten des so bedeutend erweiterten Schauplatzes heranstürmenden Eindrücke sind so mächtig, so massenhaft und so hinreißend, daß sie bei ihm eine gewisse Ungeschicklichkeit und Blödigkeit, ein Hauptmerkmal der sogenannten Flegel-

jahre, zurücklassen. Nur langsam weichen diese Jahre einer gewissen ruhigeren Verfassung, womit auch die Erziehungsperiode allmählich in die Reisezeit übergeht.

Wenn je, so ist dem Menschen gerade in dieser Übergangszeit eine gewisse Führung nothwendig; denn alles, was er sieht, ist ihm so neu, so ganz verschieden von dem, womit er sich als Knabe beschäftigte; die Welt erscheint ihm so ganz anders, als sie ihm die Schule geschildert hat, so daß er eiligst zu vergessen sucht, was er in der Schule erlernt hat und sein Bewußtsein mit Vorstellungen auszufüllen beginnt, die ihm viel wichtiger erscheinen als der gesammte Unterrichtsstoff. Inmitten dieses Strudels steht nun der Jüngling ohne jedwede Erfahrung den verlockenden Beispielen seiner Umgebung preisgegeben und schwankt im Kampfe zwischen dem Idealismus der Schule und dem Realismus des Lebens.

Gar mancher Jüngling ist in diesem Stadium moralisch und physisch nur deshalb zugrunde gegangen, weil ihm keine Führung zutheil wurde.

Selbstverständlich muß diese Führung ganz anderer Art sein, als die Regierung beim Kinde und die strenge Erziehung beim Knaben war. Der Erzieher wird hier mehr der väterliche Freund als der gestrenge Mentor sein. Er wird den Jüngling, gestützt auf seine größere Erfahrung, über das wahre Wesen des gesellschaftlichen Lebens belehren, das dem unerfahrenen Auge beim ersten Anblicke meist entgeht; vor vielen Gefahren wird er den Jüngling warnen, was recht, edel und anständig ist, wird er gutheißen und was verlockend aber unsittlich ist, wird er mißbilligen.

Anmerkung 1. Für die Zeit, in der beim Jünglinge der Geschlechtstrieb, der Ehrgeiz und die Sucht nach Auszeichnung erwacht, betont schon Helvetius die Wichtigkeit der zweiten Erziehung, nämlich die gesellschaftliche, die mächtiger ist als die erste, von dem persönlichen Erzieher geleitete.

Anmerkung 2. Führung — bei Herbart „Sucht“ — ist der unmittelbare Einfluß des Erziehers auf das Wollen des Jünglings zum Zwecke der Charakterbildung. (Siehe Anmerkung 3. S. 45.) Die Führung ist eine Ergänzung einerseits der Regierung, andererseits des Unterrichts. Die Regierung strebt dahin, daß der Jüngling den Rücksichten der geselligen Ordnung sich füge, sie hat also nur das äußere Verhalten desselben zum Gegenstande; der Unterricht sucht den Vorstellungskreis zu bilden, bezieht sich also ausschließlich auf das geistige Innere; die Führung umfaßt beides, ihr Gebiet ist die

Art und Weise, wie sich die inneren (geistigen) Zustände des Zöglings mittelst der Willensentschließungen als Handlungen und Thaten äußern.

Die inneren Überzeugungen des Menschen, welche die Grundlage seiner Willensentschließungen und Handlungen bilden, nennen wir insgesammt die „Gesinnung“ deselben. Die Führung ist also auf die Gesinnung des Zöglings gerichtet. Darum erwartet sie von ihm nicht bloß, daß er das Rechte thue, sondern daß er es aus freiem Antriebe thue. Die Regierung steht dem Zöglinge als Macht gegenüber, der er sich fügen muß; die Zucht stellt sittliche Zumuthungen an denselben, denen er sich fügen soll. Sie ist es, die den Zögling mit ihrem Walten wie mit einem unsichtbaren Netze umfaßt, und seine ganze Beweglichkeit umschließt, um ihn unbemerkt auf die richtigen Pfade zu leiten — nicht durch äußeren Zwang, sondern durch Veranlassung freier Entschließungen. Sie unterscheidet sich von der Regierung so sehr, daß sie desto mehr hervortritt, je mehr die Regierung sich zurückzieht, bis sie bei vorgeschrittener Erziehung die Regierung vollständig ersetzt. Sie wirkt bald als Reiz, bald als Druck, hier als Sporn, dort als Zügel. Am liebsten nimmt sie die Form des Umganges an, um bei der persönlichen Begegnung mit dem Zöglinge durch Gewähren und Versagen, Lehre und Beispiel, Beifall und Mißfallen, Lob und Tadel, Beaufsichtigung und Hilfeleistungen auf seine Gedanken und Entschließungen zu wirken.

Sie schaut in die Zukunft des Zöglings und sucht ihn für die Zeit der Mündigkeit mit Grundsätzen der Selbstbestimmung auszurüsten. Zu diesem Behufe sucht sie durch das bald stillschweigende, bald offen ausgesprochene Urtheil, womit sie das Verhalten des Zöglings begleitet, jene richtige Werthschätzung der menschlichen Dinge und Verhältnisse bei demselben herbeizuführen, welche die Grundlage der Sittlichkeit und des Charakters bildet.

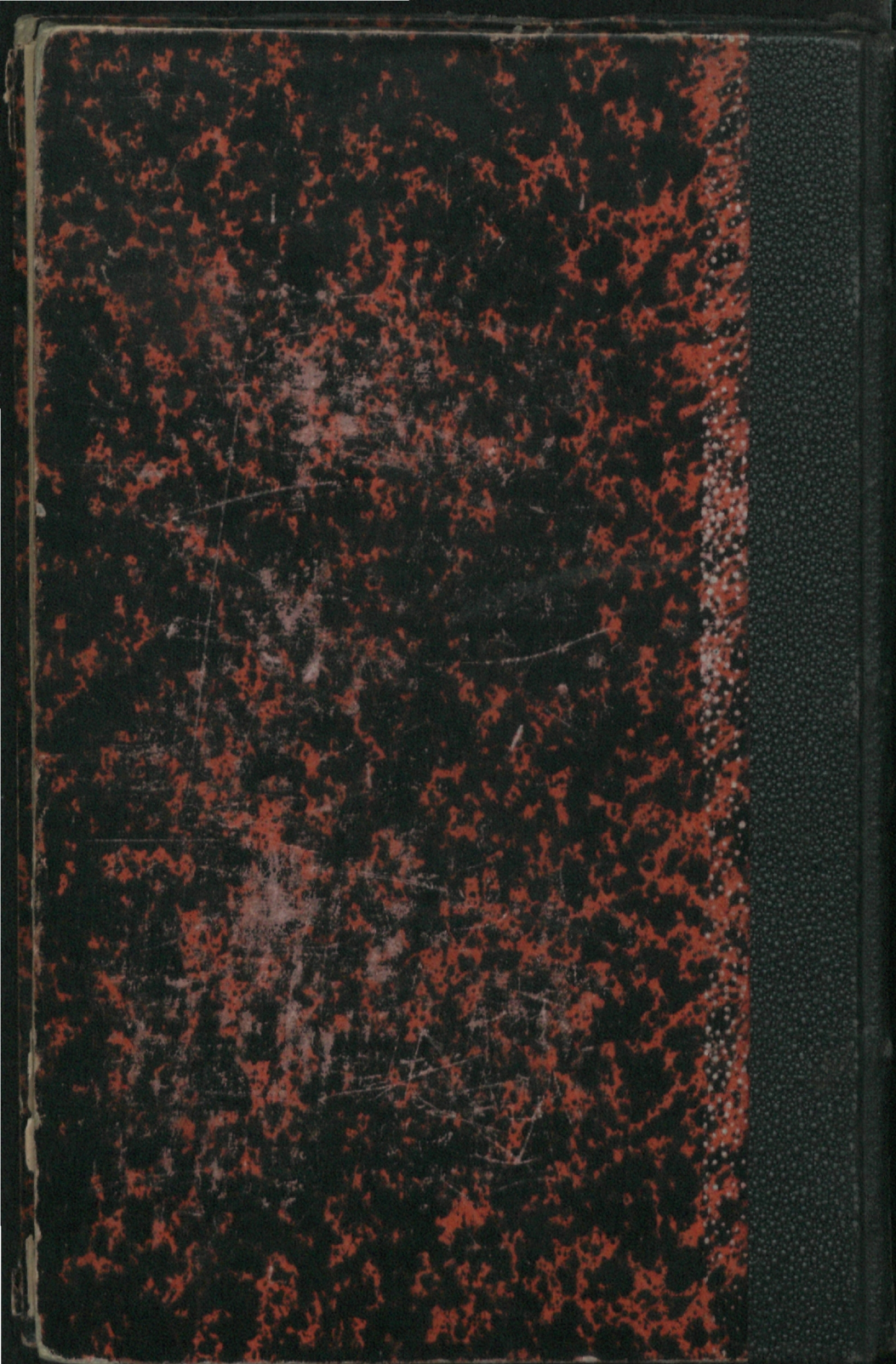
Die Maßregeln der Führung sind im allgemeinen milder als jene der Regierung und zwar deshalb, weil sie sich an die eigene Einsicht des Zöglings wenden, dem der Erzieher nicht als Zuchtmeister, sondern als erfahrener Freund zur Seite steht. Er wird daher eher rathen als befehlen, eher loben als tadeln, eher vorstellen als zwingen. Herbart sagt: „Der aufmerksame Erzieher läßt selbst, ohne es zu beabsichtigen, beständig etwas von Zufriedenheit oder Unzufriedenheit merken; dies genügt oft; zuweilen ist es bei empfindlichen Zöglingen schon zu viel.“ Diese Empfindlichkeit des Zöglings für Lob und Tadel ist ein Capital, mit welchem der Erzieher wuchern soll. Um dieses Capital zu Verfügung zu haben, muß der Erzieher vor allem trachten, daß der Zögling sein besseres Selbst finde. „Nicht eher kommt die Zucht in den rechten Schwung, als nachdem sie Gelegenheit gefunden hat, dem Zöglinge sein besseres Selbst durch einen tief eindringenden Beifall (nicht eben Lob) hervorzuheben. Erst dann findet der Tadel offene Ohren, wenn er aufgehört hat, als eine Minusgröße allein zu stehen; er muß nur den schon gewonnenen Beifall zum Theile aufzuheben drohen.“ (Herbart.)



UB WIEN



+AM342867004



www.books2ebooks.eu