



Lindner, Gustav A.

Allgemeine Erziehungslehre

Lehrtext zum Gebrauche an den Bildungs-
Anstalten für Lehrer und Lehrerinnen

Wien: Pichler 1882

Hauptbibliothek
I-62028

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.

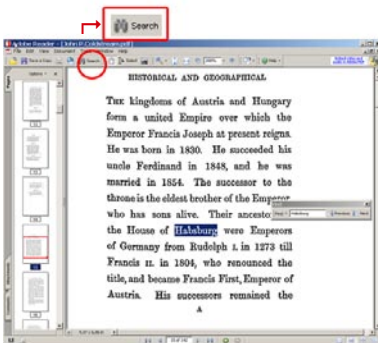
Build up your own collection

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
62028

Allgemeine
Erziehungslehre.

Lehrtext
zum Gebrauche an den Bildungs-Anstalten für Lehrer
und Lehrerinnen.

Von

Schulrath Dr. G. A. Lindner.

—
Vierte durchgesehene Auflage.



Übersetzungsrecht vorbehalten

—
Wien, 1882.

Verlag von **H. Bichler's Witwe & Sohn,**
Buchhandlung für pädagogische Literatur und Lehrmittel-Anstalt,
V. Margaretenplatz 2.

J
62028

~~No 185985~~

Vorwort zur ersten Auflage.

Bei der Anlage der gegenwärtigen Schrift waren die Bestimmungen des „Organisationsstatutes der Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen Volksschulen in Oesterreich“ (Verordnung des k. k. Unterrichtsministeriums vom 26. Mai 1874 Z. 7114) in erster Linie maßgebend. Diese Bestimmungen lassen eine selbständige Behandlung der psychologischen Grundlehren nicht zu, welche vielmehr nach §. 18 des Statutes den betreffenden Theilen der Erziehungslehre voranzuschicken sind. Diejenigen, welche demnach eine umfassendere psychologische Begründung der hier vorgetragenen Lehren anstreben, als sie im Sinne jener normierenden Weisung gegeben werden konnte, müssen an die betreffende psychologische Literatur, insbesondere an das hier mehrfach bezogene Lehrbuch des Verfassers (Dr. G. Lindner: Lehrbuch der empirischen Psychologie als inductiven Wissenschaft, Wien, C. Gerold's Sohn), welches sechsen in fünfter Auflage erscheint,*) gewiesen werden.

Die Eigenthümlichkeit der vorliegenden Schrift bringt es mit sich, daß es ihr an eigentlichen Vorbildern und Vorgängern in der pädagogischen Literatur mangelt. So überreich auch diese letztere sprudelt, der Mangel an **kurzgefaßten** **Han**d**bü**ch**e**r**n**, die man als Lehr-**T**e**x**t**e** dem Unterrichte in der allgemeinen Pädagogik zu Grunde legen könnte, bleibt immerhin sehr fühlbar. Der Verfasser mußte es als seine besondere Aufgabe ansehen, die außerordentliche Fülle des Stoffes, welche durch die gebotene Aufnahme des Wesentlichen aus den beiden pädagogischen Hilfswissenschaften, der Psychologie und Ethik, nur noch größer

*) Seither ist die sechste Auflage erschienen

wird, unter leitende Gesichtspunkte zu bringen, da die Natur einer „allgemeinen Erziehungslehre“ das Eingehen auf das Detail der verschiedenen pädagogischen Probleme nur insoferne gestattet, als dasselbe mit Rücksicht auf das Verständnis der Sache nicht umgangen werden kann.

Um die Verwendbarkeit des Buches beim Unterrichte an Lehrerbildungsanstalten zu erhöhen, würde eine Scheidung des eigentlichen Paragraphentextes von den kleingedruckten Anmerkungen und Zusätzen strenge und auch in der äußeren typographischen Anordnung durchgeführt. Der Paragraphentext umfasst dasjenige, was von den Zöglingen nach jeder Richtung vollständig angeeignet und auch verlangt werden soll; was zur nähern Ausführung der Sache gehört, und was zur weiteren Anregung des Denkens, insbesondere der vorgeschritteneren Zöglinge dienen soll, wurde den Anmerkungen zugewiesen. Ich halte dafür, daß es möglich ist, den dargebotenen Stoff in den 110 bis 120 Lehrstunden, die ihm lehrplanmäßig zukommen, nicht nur zu erschöpfen, sondern auch durch wiederholende Besprechung zum geistigen Eigenthum der Zöglinge zu machen. Was ich dem eigenen Rathun des Lehrers anheimstellen zu sollen glaubte, wird hoffentlich weder zu viel, noch zu wenig sein.

Obwohl die vorliegende Schrift den Herbart'schen Standpunkt nicht verleugnet, so wurden doch die hochverdienstlichen Arbeiten der Empiriker, insbesondere aus der Schule Pestalozzi's und Diesterweg's sorgfältig berücksichtigt, jedoch keineswegs compilatorisch zusammengetragen. Wo fremde Meinungen auftreten, wurde dies im Texte ersichtlich gemacht. Ich habe das selbstredende Auftreten der pädagogischen Bannerträger an einzelnen Stellen des Textes auch deshalb für ersprießlich gehalten, um die Zöglinge mit den gefeierten Namen derselben schon hier bekannt zu machen, obgleich die eigentliche Vorführung derselben der im vierten Jahrgange selbstständig zu behandelnden „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts“ angehört.

Was endlich die Beurtheilung dieser Schrift betrifft, so erlaubt sich der Verfasser auf die Kürze der Zeit, die ihm zu Gebote stand, sowie auf die Schwierigkeiten hinzuweisen, welche die Aufgabe mit sich führt, die „Allgemeine Erziehungslehre“ mit ihren Voraussetzungen, Hilfswissenschaften und Problemen in dem Raume von wenigen Druckbogen zur Darstellung zu bringen. Ihre Reife kam eine Schrift, wie die vorliegende, doch nur im Laufe der Erfahrungen finden, die sich an den unmittelbaren Gebrauch derselben in der Schule selbst knüpfen. In dieser Hinsicht wird es der Verfasser für seine Pflicht halten, bei der nächsten Wiederauflage dieser Schrift nicht nur die eigenen Wahrnehmungen, sondern auch jede, ihm von kompetenter Seite zukommende Mittheilung über wünschenswerthe Verbesserungen und Ergänzungen sorgfältig zu beachten.

Dr. G. H. Lindner.

Vorwort zur zweiten Auflage.

Bei der vorliegenden zweiten Auflage der Erziehungslehre wurde der Text mit Rücksicht auf die bei dessen Anwendung gemachten Erfahrungen einer sorgfältigen Revision unterzogen, und zwar sowohl im Sinne der Kürzung, wo eine gedrängtere Fassung der betreffenden Lehrsätze thunlich war, als in jenem der Ausführung und tieferen Begründung, wo wissenschaftliche Rücksichten eine solche erheischten. Dennoch blieb der Aufbau des Ganzen, wie er in der ersten Auflage angelegt war, unverfehrt, so daß die einzelnen Paragraphen beider Auflagen einander vollkommen entsprechen.

Ich übergebe diese schon binnen Jahresfrist nothwendig gewordene zweite Auflage dem pädagogischen Publicum mit der zuversichtlichen Erwartung, daß die vorliegende Schrift in der neuen Fassung dem Zwecke, dem sie dienen soll, noch mehr entsprechen werde, als es bei der ersten Ausgabe der Fall war.

Wien, August 1878.

Dr. G. H. Lindner.

Vorwort zur vierten Auflage.

Die aufeinander folgenden Auflagen dieses Lehrbuches — Übertragungen in fremde Sprachen und Nachbildungen desselben lassen mich hoffen, daß es sein Ziel, dem Lehrer eine willkommene Unterlage beim Unterrichte zu bieten, ohne seine freie Lehrthätigkeit zu hemmen, nicht ganz verfehlt habe. Obwohl daher zu einer Änderung dieses Lehrtextes in Anlage und Fassung auch bei der gegenwärtigen Wiederauflage desselben kein Grund vorlag: ließ ich dennoch diese Gelegenheit nicht vorübergehen, ohne von neuem die bessernde Hand an dasselbe zu legen, um zu ebnen, was nicht glatt genug scheinen mochte — um zu verschärfen, was irgendwie Unklarheit oder Mißdeutung zulassen könnte. Die Hervorhebung des Hauptsächlichsten schon durch die äußere typographische Ausstattung, dann durch übersichtliche Tabellen und versinnlichende Diagramme bei möglichst kurzer und adäquater Fassung der pädagogischen Lehren blieben auch hier die Hauptgesichtspunkte. Die neue, vorgeschriebene Orthographie wurde sorgfältig durchgeführt.

Denjenigen, welche über die hier angeregten pädagogischen Probleme Erschöpfenderes und Ausführlicheres suchen, wird mein eben erscheinendes, im gleichen Geiste gehaltenes „Encyclopädisches Handbuch der gesamten Erziehungskunde“ jene Wegweisungen und Behelfe liefern, welche zu einem eingehenderen und selbständigeren Studium der Erziehungswissenschaft wünschenswert sind.

Kuttenberg, September 1881.

Der Verfasser.

I n h a l t

Einleitung

Grundverhältnisse der Erziehung

	Seite		Seite
§ 1 Das Erziehungsbedürfnis des Menschen	1	§ 5 Möglichkeit Grenzen und Notwendigkeit der Erziehung	8
§ 2 Die allgemeinsten Voraussetzungen der Erziehung Begriff derselben	2	§ 6 Dauer der Erziehung	10
§ 3 Bestimmtheit des Zögling's Natürliche Anlagen	4	§ 7 Erziehungskunde Quellen und Hilfswissenschaften derselben	13
§ 4 Unterziehende Bildungsmomente	6	§ 8 Erziehung und Unterricht	15
		§ 9 Grundriß der Erziehungslehre	17

Erstes Hauptstück

Von dem Subjecte der Erziehung.

Stadien der geistigen Entwicklung des Menschen

	Seite		Seite
I Abschnitt Anschauungsperiode			
§ 10 Bewußtsein und Selbstbewußtsein	20	§ 17 Die Aufmerksamkeit	39
§ 11 Ursprung der Vorstellungen	22	§ 18 Das Gedächtnis	41
§ 12 Anschauungen	24	§ 19 Die Einbildungskraft	43
§ 13 Die Gemüthsseite des Kindes, Verbindungen der Gemüthsbildung	28	§ 20 Charakteristik der Fernperiode	45
§ 14 Natürliche Entwicklung des Kindes an der Hand der Sprache	30	III Abschnitt Denkperiode.	
II Abschnitt Fernperiode			
Schulzeit			
§ 15 Reproduction der Vorstellungen	34	Ubergang zur Reife	
§ 16 Die Heftigkeitsbildung	37	§ 21 Ubergang vom Lernen zum Handeln	47
		§ 22. Die Geschmacksbildung	49
		§ 23 Die Apperception	50
		§ 24 Charakterbildung	53

Zweites Hauptstück

Von dem Zwecke der Erziehung

Teleologie

	Seite		Seite
§ 25 Zweck der Erziehung	57	§ 29 Nützlichkeit	64
§ 26 Gewissenhaftigkeit	59	§ 30 Billigkeit	66
§ 27 Vollkommenheit	60	§ 31. Der sittliche Charakter	68
§ 28 Wohlwollen	62		

Drittes Hauptstück
Von dem Verfahren der Erziehung
 Methodologie

I Abschnitt Von den Mitteln der Erziehung		Seite		Seite	
§ 32	Die Erziehungsmittel	70	§ 47	V Die Erziehung sei nicht	101
§ 33	Schwarzung und Befragung	72	§ 48	VI Die Erziehung sei einheitlich	103
§ 34	Der Befehl	73	§ 49	VII Die Erziehung sei verständig d. h. sie mache von den Erziehungsmitteln den richtigen Gebrauch	104
§ 35	Der Auftrag die Aufgabe Der Rath	76			
§ 36	Belohnungen und Strafen Nothwendigkeit derselben	78		III Abschnitt Von den Methoden der Erziehung	
§ 37	Vorschriften hinsichtlich der Belohnungen und Strafen	80	§ 50	Die Erziehungsmethode	107
§ 38	Von den Belohnungen insbesondere	81	§ 51	I Methode der Aufsicht	109
§ 39	Von den Strafen insbesondere	83	§ 52	II Methode der Regierung	110
§ 40	Die Belehrung	86	§ 53	III Die Methode der Pflege (Aufziehung)	113
§ 41	Das Beispiel	87	§ 54	IV Methode der Beschäftigung	117
§ 42	Einflußnahme auf die Rectüre des Zöglings	90	§ 55	V Methode des Umganges	117
	II Abschnitt Von den Grundsätzen der Erziehung		§ 56	VI Methode der Übung und Gewöhnung	118
§ 43	I Die Erziehung sei vernunftgemäß	92	§ 57	VII Methode der Cultur	120
§ 44	II Die Erziehung sei naturgemäß	94	§ 58	VIII Methode des Unterrichts	122
§ 45	III Die Erziehung sei culturgemäß	98	§ 59	IX Vollständigkeit des Interesses	124
§ 46	IV Die Erziehung habe die Mitte zwischen Realismus und Idealismus	100	§ 60	IX Methode der Führung	126
			§ 61	X Methode der Charakterbildung	128

Viertes Hauptstück
Von den Formen der Erziehung.

	Seite		Seite		
§ 62	Uebersicht der Erziehungsformen	131	§ 71	Erziehung durch die Mitschüler	149
§ 63	Einzel und Massenerziehung	132	§ 72	Schule und Haus	151
	I Abschnitt Von der Hauserziehung			III Abschnitt Von der Institutserziehung	
§ 64	Die Familienerziehung	135	§ 73	Erziehungsanstalten	154
§ 65	Die erziehende Macht des Hauses	137		I Abtheilung Von der Taubstummenerziehung	
§ 66	Der Kindergarten	138	§ 74	Der Taubstumme Französische und deutsche Schule	156
	II Abschnitt Von der Schulerziehung		§ 75	Laut und Gebärdensprache	176
§ 67	Der Lebenskreis der Schule	142	§ 76	Unterricht der Taubstummen	161
§ 68	Die Schule als Erziehungsanstalt	143		II Abtheilung Von der Blindenerziehung	
§ 69	Von der Schulzucht (Disciplin)	145	§ 77	Das Geistesleben bei Blinden	163
§ 70	Die Autorität des Lehrers als erziehende Macht	148	§ 78	Der Blindenunterricht	165

Einleitung.

Grundverhältnisse der Erziehung.

§. 1.

Das Erziehungsbedürfnis des Menschen.

Von dem Thiere unterscheidet sich der Mensch zunächst durch seine **natürliche Hilflosigkeit** im Kindesalter. Während sich das junge Thier an der Hand des Instinctes sehr bald in seiner Umgebung zurechtfindet: bleibt das Kind lange Zeit hindurch an die Handreichung der Erwachsenen angewiesen.

Zu dieser äußeren Hilflosigkeit des Kindes gesellt sich noch die große **Gestaltlosigkeit seines geistigen Inneren**. In der Wiege läßt sich von den Fähigkeiten, Neigungen und Schicksalen des künftigen Menschen nicht das geringste entdecken. Aus dem Kinde kann alles werden; was thatsächlich aus demselben wird, hängt von dem Verlaufe eines langen, die Hälfte seines Lebens umfassenden Entwicklungsprocesses ab, an welchem sich die inneren Anlagen und die äußeren Einwirkungen maßgebend betheiligen.

Der Verlauf dieses Entwicklungsprocesses, an dessen Ausgang Glück oder Elend, Tugend oder Entfittlichung geknüpft ist, darf nicht dem Zufalle, d. h. dem Walten blinder Mächte anheimgestellt bleiben.

Von jeher haben es die Erwachsenen für eine ihrer edelsten Aufgaben angesehen, auf die Unmündigen einzuwirken, nicht nur um ihrer Hilflosigkeit durch Handreichung und Pflege entgegenzukommen, sondern auch um vom Standpunkte ihrer gereifteren Einsicht und Erfahrung dem Innern derselben eine bestimmte Ausgestaltung zu geben.

Die erstere Thätigkeit, die sich vornehmlich auf den Körper bezieht, nennt man das „**Aufziehen**“ (Großziehen, Starkmachen);

die letztere, welche vorzugsweise auf den Geist gerichtet ist, wird das „Erziehen“ genannt.

Der Erziehungsbedürftigkeit entspricht aber auch als eigenthümlicher Vorzug des Menschen vor dem Thiere die Erziehungsfähigkeit desselben, die sich auf eine weitgehende Bildungsamkeit der Menschennatur stützt.

Anmerkung. Das Wort „Erziehen“, nachgebildet dem lateinischen educere, educare (herausziehen), deutet an, dass das im Kinde Enthaltene durch eine äußere Einwirkung zu Tage gefördert werden solle. Das, was der Möglichkeit nach in dem Innern des Züglings als Anlage im weitesten Sinne bereits enthalten, aber noch nicht entfaltet ist, soll durch eine äußere Einwirkung zur Wirklichkeit werden. So entwickelt sich das Samentorn zur Pflanze, wenn Sonnenschein, Feuchtigkeit, atmosphärische Einflüsse und Bodenbestandtheile hinzutreten. Alle diese äußeren Einwirkungen vermögen jedoch den Artcharakter (Typus) der Pflanze nicht zu ändern; sie entwickelt sich entweder so, wie es der organische Keim erfrischt, oder sie entwickelt sich gar nicht. Alles Rathun des Gärtners besteht darin, die Natur wachen zu lassen, den Keim zur Entwicklung zu bringen. Pflanzen und Thiere werden nur als das, was sie sind, großgezogen. Bei dem Menschen ist dies nicht der Fall. Die oberflächlichste Erfahrung lehrt, dass der Erzieher den Zügling bis zu einem gewissen Grade nach sich selbst, d. h. nach seinen eigenen Ideen und Grundsätzen formen kann, und dass in der Wiege noch keineswegs entschieden ist, was aus dem Kinde werden soll. Die Erziehung ist also ein edles Vorrecht der Menschennatur.

§. 2.

Die allgemeinsten Voraussetzungen der Erziehung. Begriff derselben.

Bei der Erziehung soll der Erzieher auf den Zügling einwirken, um dem Inneren desselben eine bestimmte **Ausgestaltung** zu geben. Der Zügling soll durch die Selbständigkeit des Erziehers seiner eigenen Unselbständigkeit entrissen werden, indem er dasjenige **wird**, was der Erzieher bereits ist. So zieht der gebildete Geist den ungebildeten zu sich empor.

Aus diesem natürlichen Verhältnisse ergeben sich folgende Voraussetzungen aller Erziehung:

1. Der **Erzieher** als diejenige Person, die erzieht. Derselbe muß **erziehungstüchtig**, und daher selbst bereits **erzogen** sein, da sich der Zügling nach ihm bilden soll. Er soll daher zum mindesten ein **mündiger Mensch** sein, der bei einem gewissen **Abschlusse** seiner eigenen geistigen Entwicklung angelangt ist. Unerzogene können nicht erziehen.

2. Der **Zögling** als diejenige Person, die erzogen wird. Derselbe muß erziehungsfähig, d. h. bildsam sein. Er ist es während seiner Unmündigkeit, wo sein geistiges Innere noch keine feste Gestalt angenommen hat. Ältere Personen lassen sich nicht mehr erziehen.

3. Eine **planmäßige Einwirkung**, die vom Erzieher ausgeht, und auf den Zögling übergeht. Diese Einwirkung wird nur dann einen gewissen Erfolg haben, wenn sie mächtiger ist, als die übrigen bildenden Einflüsse, welche von außen her auf den Zögling einwirken. Eine Erziehung wäre weder möglich, noch nothwendig, wenn die Natur stärker wäre, als die Erziehungskunst.

4. Das **Ziel**, welches durch die planmäßige Einwirkung des Erziehers auf den Zögling angestrebt wird. Da man nicht wissen kann, was dereinst aus dem Kinde wird, so kann dieses Ziel kein anderes als die allgemeine menschliche Bestimmung d. h. die Vernünftigkeit sein.

Die Erziehung ist demnach die **planmäßige Einwirkung des mündigen Menschen auf den unmündigen**, um dem Inneren desselben eine der menschlichen Bestimmung entsprechende **selbständige Ausgestaltung** zu geben.

Anmerkung 1. Es kann nicht die Aufgabe der Erziehung sein, den Zögling zur vollen Erreichung seiner Bestimmung hinzuführen, da diese Erreichung die Lebensaufgabe des erwachsenen Menschen bildet; sie hat ihn vielmehr nur in die Lage zu setzen, daß er dereinst, wenn er selbständig geworden sein wird, der Erreichung seiner Bestimmung mit Erfolg nachstreben kann.

Anmerkung 2. Das Subject der Erziehung ist der Mensch, welcher aus Leib und Seele besteht. Von diesen zwei Seiten der Menschennatur ist es jedoch nur die geistige, welche den eigentlichen Gegenstand der Erziehungsthätigkeit bildet. Dies ergibt sich schon aus der hier gegebenen Definition der Erziehung, nach welcher eine gewisse Ausgestaltung des Inneren des Zöglings das Ziel derselben ist. Dieses Innere ist eben das geistige Innere des Zöglings, sein Bewußtsein. So groß auch die Wichtigkeit der körperlichen Gesundheit und Thätigkeit für den Geist ist, so kann doch die körperliche Pflege nicht die eigentliche Aufgabe der Erziehung sein, da der in körperlicher Hinsicht wohlgepflegteste, geistig jedoch vernachlässigte Mensch mit Recht für unerzogen gelten müßte. Allerdings muß der Erzieher die Mitwirkung des Körpers auf die Seele fortwährend im Auge behalten, und daher auch die Pflege des Körpers vielfach herführen: dagegen darf die physische Erziehung nicht als ein coordinirtes Gegenstück der geistigen auftreten. Der „Erzieher muß sich durch den Arzt ergänzen lassen, aber nicht selbst Arzt sein wollen“. (Dr. S. Kern.)

§. 3.

Bildsamkeit des Zöglings. Natürliche Anlagen.

Die wichtigste Voraussetzung der Erziehung ist die Bildsamkeit (Plasticität) des Zöglings.

Unter Bildsamkeit versteht man im Allgemeinen die Nachgiebigkeit gegen Einwirkungen von außen. Ein ausgezeichnetes Beispiel von Bildsamkeit ist der plastische Thon, welcher jede Form annimmt, die man ihm aufdrückt.

Die geistige Bildsamkeit des Kindes ist eine sehr große, jedoch keineswegs unbeschränkte. Es sind ihr nämlich durch die natürlichen Anlagen gewisse, allerdings sehr weite Grenzen gezogen. Innerhalb dieser Grenze liegt der Spielraum für die Erziehung.

Die natürlichen Anlagen sind die durch Vererbung überkommenen und eben deshalb angeborenen Dispositionen (Angelegtheiten) des Kindes zu gewissen Thätigkeiten. Sie hängen mit gewissen Eigenthümlichkeiten der körperlichen Organisation zusammen, welche das Gelingen einzelner Verrichtungen begünstigen und daher das Individuum durch die Freude des Gelingens gerade zu diesen Verrichtungen hinführen. So ist eine gewisse erbliche Beschaffenheit des inneren Ohres eine Hauptbedingung der musikalischen Anlage.*)

Die sogenannten Seelenvermögen: Verstand, Vernunft, Gedächtnis, Einbildungskraft u. s. w., gehören nicht zu den Uranlagen, es sind dies vielmehr abgeleitete Vorgänge, die sich aus der Wechselwirkung der Vorstellungen in der Seele ergeben.

Dem der Inhalt unserer Vorstellungen ist in keiner Weise angeboren, sondern kommt uns von außen zu durch die Sinne (§. 11). Angeboren sind uns nur die formellen Verschiedenheiten der Art, wie die Seelenzustände im Bewußtsein auftreten, und wie sie verlaufen. Der eine faßt lebhaft und tief auf, der anderen matt und leicht; der eine begreift augenblicklich, während der andere mit seiner Auffassung nur nachhinkt. Die Ursache hiebon liegt zumeist in der ererbten Beschaffenheit des Nervensystems, welche wir das Temperament (§. 44.) und Naturell nennen.

Ein höherer Grad der Anlage heißt Talent, und wenn er durch besondere Originalität hervorsticht, Genie. Die Unterschiede

*) In der Familie Bach zählte man 22 Mitglieber mit hervorragender musikalischer Anlage.

der Begabung sind Unterschiede in der Leichtigkeit (Geschwindigkeit) des Auffassens und Energie des Festhaltens der Vorstellungen. Wenn der eine in der Secunde 10, der andere 20 Vorstellungen auffasst, ist dieser doppelt so scharfsinnig, wie jener. Dabei kommt es allerdings auch auf die Tiefe und Nachhaltigkeit der Auffassung an. Mancher Schüler lernt leicht, vergißt jedoch ebenso schnell das Gelernte; ein anderer lernt langsam, behält aber das einmal aufgefaßte lange. So kann anhaltender Fleiß bis zu einem gewissen Grade das Talent ersetzen. Die besten Köpfe sind allerdings jene, die schnell auffassen und lange behalten.

Anmerkung 1. Die Beschaffenheit der natürlichen Anlagen hängt zusammen mit der ganzen Ahnenreihe, von welcher der Einzelne abstammt. In ihnen werden deshalb vor allem diejenigen bestimmenden Züge hervortreten, die allen Gliedern dieser Ahnenreihe gemeinsam sind, d. h. die allgemein menschlichen, die zum Gattungstypus des Menschen gehören, als da sind: der aufrechte Gang, die Sprachfähigkeit, die vollkommene Hand, das hochentwickelte Gehirn, die freie Beweglichkeit und gegenseitige Bestimmbarkeit der Seelenzustände, das Überwiegen der höheren Sinne über die niederen u. dal. — Zu diesen allgemein menschlichen Anlagen treten dann jene besonderen Dispositionen hinzu, welche bei einzelnen Gliedern der Ahnenreihe des betreffenden Individuums, insbesondere den Eltern, d. h. den Eltern desselben aufgetreten sind. So erben die Kinder von den Eltern (theilweise auch von den Großeltern) Statur und Physiognomie, Neigungen und Gewohnheiten, aber auch Krankheiten und Abnormitäten (sechs Finger, Anlage zu Geisteskrankheiten)*).

Anmerkung 2. Alle Anlagen sind ursprünglich körperliche Anlagen, d. h. gewisse angeborene Beschaffenheiten des leiblichen Organismus. Insofern jedoch die letzteren einen Einfluß haben auf das Austreten und den Verlauf der Seelenzustände, kann man auch von geistigen Anlagen sprechen.

Anmerkung 3. Dasjenige, was aus dem Menschen wird, ist durch die besonderen natürlichen Anlagen keineswegs im vorhinein bestimmt; denn die Anlage schließt nur die Möglichkeit einer gewissen geistigen Entwicklung, keineswegs jedoch irgend eine innere Nothigung in sich. Unter den zahllosen Anlagen, die der Mensch besitzt, gelangen jene zur Ausbildung, denen die äußeren Verhältnisse des Lebens oder die Einwirkungen der Erziehung ein besonderes Übergewicht über die andern verschaffen.**) Nur wo die individuelle Organisation von der normalen Beschaffenheit der Menschennatur sich entfernt, wie z. B. bei Stumpfsinnigen, Idioten, Blinden, Taubstummen u. s. w., machen sich die Schranken der natürlichen Anlage fühlbar.

*) Vom Vater hab' ich die Natur,
Des Lebens ernstes Führen,
Vom Mutterlein die Frohnatur
Und Lust zum Fabulieren.

Goethe.

**) Rousseau, im Besitze einer vortrefflichen musikalischen Anlage, schwankte eine Zeit lang über seine künftige Bestimmung, und hätte ebenso gut ein Tonkünstler werden können, als er ein Philosoph geworden ist.

Anmerkung 4. Anlagen sind keine Triebe; sie sind kein Keim, in welchem der künftige Mensch bereits vorgebildet wäre; sie sind auch kein Instinct, von dem der Mensch nicht abgehen könnte. Der Organismus der Thiere ist in Folge einer, durch zahllose Generationen constanten Vererbung in einer sehr einseitigen Richtung erstarrt, so daß er nur Verrichtungen einer bestimmten Art, wie z. B. das Schwimmen beim Fische, das Fliegen beim Vogel, das Spinnen bei der Spinne begünstigt, und je niedriger das Thier organisiert ist, desto auffallender und größer ist diese Einseitigkeit. Es ist natürlich, daß das Thier nur in dieser einseitigen Richtung sich entwickelt, für welche sein Organismus angelegt ist. Diese Erscheinung ist der Instinct. Die Menschen natur ist von dieser Einseitigkeit frei und kann sich nach Umständen in den verschiedensten Fertigkeiten ausprägen. Der Mensch läßt sich zu den mannigfaltigsten Berufsarten und Künsten ausbilden. Dagegen stoßen wir auf die größten Schwierigkeiten, wenn wir die Thiere zu Verrichtungen abrichten wollen, welche ihren natürlichen Instincten entgegengesetzt sind. — Die natürliche Anlage beschränkt den Erzieher in ähnlicher Weise, wie den Künstler die Beschaffenheit des Stoffes beschränkt, den er bearbeitet. Nicht aus jedem Holze läßt sich ein Merkur schnitzen.

Anmerkung 5. Vieles, was angeboren scheint, ist erworben. Durch frühzeitige Übung der Sinne in einer bestimmten Richtung werden dem Menschen gewisse Fertigkeiten angebildet; z. B. Farbensinn u. dgl. Das wichtigste Moment der menschlichen Entwicklung, die Sprache, ist nicht angeboren, sondern erworben.

§. 4.

Miterziehende Bildungsmomente.

Abgesehen von den natürlichen Anlagen hat der Erzieher bei seiner Erziehungsthätigkeit drei stille, unbewußte und unverantwortliche Mitarbeiter zur Seite; es sind dies die **Natur**, die **Gesellschaft** und das **Schicksal**.

Unter „Natur“ verstehen wir hier alle Einflüsse der Außenwelt abgesehen von den Menschen; vor allem also die klimatischen und atmosphärischen Einwirkungen insbesondere jene der Wärme und Feuchtigkeit, sowie die Verhältnisse der Nahrung und Wohnung. Diese Einflüsse wirken unmittelbar auf den Körper und mittelbar auf den Geist ein. Durch unmittelbare geistige Einwirkung erzieht aber die Natur den Menschen mittelst der Dinge und Erscheinungen, die sie ihm zur Anschauung darbietet, und durch die sie seine Seelenkräfte in vielfacher Weise anregt. Denn aus Anschauungen baut sich das ganze Seelenleben auf (§§. 11 und 12). Die natürliche Entwicklung des Menschen unter dem Äquator ist eine ganz andere, wie unter den Tropen. Nur die gemäßigste Zone ist der Kultur günstig. Der landschaftliche Charakter des Wohnortes hat auf das Gemüth des Menschen einen

großen Einfluß, wie sich dies in den Dichterwerken nordischer und tropischer Völker (Ossian und Dante) ausdrückt. Die halbinselförmige Lage und der ewig heitere Himmel Griechenlands blieben nicht ohne Einfluß auf die geistige Entfaltung der Griechen.

Die Erziehung durch die Natur ist einförmig und stetig; sie geht sehr langsam vorwärts, wie wir dies bei Kindern bemerken, welche unter dem alleinigen Einflusse der Natur außerhalb der Schule und der Gesellschaft aufwachsen, z. B. bei Hirtenknaben, Zigeunerkindern u. j. w.

Mächtiger als die natürliche Außenwelt ist die **Menschenwelt**, d. i. die gesellschaftliche Umgebung des Kindes, insbesondere der Einfluß der Erwachsenen. Diese gehen mit dem Kinde um und theilen ihm dadurch ohne jede erziehliche Absicht ihre Sprache und mit derselben auch ihre Gedanken, Gefühle und Gesinnungen mit. *) Sie nehmen es in ihrem eigenen Vortheile zu Dienstleistungen in Anspruch und bringen ihm dadurch verschiedene Fertigkeiten bei. Sie wehren um ihrer eigenen Bequemlichkeit willen keinem Übermuth und halten es dadurch in Schranken. Dies ist insbesondere innerhalb der engsten natürlichen Menschengemeinschaft, der Familie, der Fall, wo Pflege und Hausordnung, Umgang und Beispiel, sowie die Gemeinschaft in Liebe und Noth von selbst in Erziehung umschlägt.

Aber auch die weiteren gesellschaftlichen Kreise: **Gemeinde, Staat** und **Kirche**, üben auf jeden Einzelnen einen unbeabsichtigten Einfluß aus, indem sie durch ihre Maßnahmen und Einrichtungen für die äußere und innere Lebensordnung der Menschen sorgen, und durch das gesellschaftliche Beispiel gewisse Grundsätze, Gewohnheiten und Sitten zu Ehren bringen.

Der dritte der unbewußten Erzieher ist das **Schicksal**. Jeder Mensch gehört durch die Geburt dieser oder jener Familie, diesem oder jenem Lebenskreise an, unterliegt bald günstigen, bald ungünstigen äußeren Einflüssen -- dies ist eben sein Schicksal. Das Schick-

*) Arthur ist ein Kind braver und gottesfürchtiger Eltern, die ihm die sorgfältigste Erziehung zukommen lassen. Man kann darauf wetten, daß aus ihm ein braver Mensch wird. Mit 6 Jahren wird er durch Zigeuner entführt, unter denen er aufwächst. Er wird mit ihnen Gauner und Dieb. Nach 15 Jahren würden ihn die Eltern nicht mehr als ihren Sohn anerkennen, wenn er ihnen zurückgegeben würde. Dies ist die pädagogische Accommodation.

ja! erzieht den Einzelnen, indem es ihm vieles gewährt und noch mehreres versagt, indem es seine Bestrebungen bald hemmt, bald fördert, und ihn für seine Fehler züchtigt. Auf diese Weise wird es für ihn bald eine Schule der Noth, bald ein Schifflein des Glückes. Ganz entgegengesetzt dem stillen und ruhigen Walten der Natur wirkt das Schicksal meist rasch, plötzlich, energisch und „läßt, wie aus dem Nichts, mit einem Schlage eine neue Schöpfung hervortreten“.

Anmerkung 1. Die Erziehung durch die äußere Natur ist diejenige, welche am allgemeinsten und am meisten ununterbrochen ihren Einfluß ausübt, allein sie schreitet, wo sie allein wirkt, sehr langsam fort und wird bald erschöpft, wenn die unmittelbare natürliche Umgebung nicht künstlich erweitert wird. Ja sie kann später die Erziehung des Menschen noch hemmen. „Neben sie mit eben den Eindrücken, deren bildende Kraft erschöpft ist, doch fortwährend den Menschen zu sich hinzieht und an sich fesselt, zieht sie ihn von der inneren Verarbeitung und Durchbildung des früher Erworbenen ab“ (Benede.)

Anmerkung 2. Am wichtigsten ist die Gesellschaft, d. h. die Umgebung, in welcher der Jüngling lebt und deren unberechenbaren Einflüssen er mit der vollen Wildsamkeit seines Wesens offen steht. Denn der Mensch ist nicht nur das gelehrtste, sondern auch das nachahmungseligste der Geschöpfe, und in überraschend kurzer Zeit sehen wir ihn die Formen und Sitten, ja selbst die Überzeugungen und Gesinnungen seiner Umgebung annehmen. Ideen und Sitten verbreiten sich in der Gesellschaft mit ansteckender Kraft von einem Ende zum anderen. Daher findet man, daß die wirkliche Beschaffenheit der Menschen nicht so sehr von ihren Lehrmeistern, als von der Umgebung abhängt, in der sie groß gezogen worden sind.

Dieser Einfluß der Gesellschaft läßt sich von Seite der Erziehung nicht ganz beseitigen; denn da der Jüngling für die Gesellschaft erzogen wird, so muß er auch in derselben erzogen werden. Jede Isolierung würde sich hier rächen. Da sich also die Erziehung des Einzelnen von der Erzogenheit der Übrigen nicht trennen läßt, so erscheint sie als die gemeinschaftliche Angelegenheit der Gesellschaft und des ganzen Geschlechtes, was zu dem Begriffe der hier nicht weiter in Betracht kommenden *Sociälpädagogik* hinführt.

§. 5.

Möglichkeit, Grenzen und Nothwendigkeit der Erziehung.

Die Bedeutung sowohl der natürlichen Anlagen (§. 3) als der blinden Erziehungsgewalten (§. 4) ist so groß, daß die Frage einerseits nach der Möglichkeit und dem Umfange der Erziehung, andererseits nach der Nothwendigkeit derselben vollen Sinn bekommt. Wäre nämlich die dreifache Schule der Natur (einschließlich der angeborenen Anlage), der Gesellschaft und des Schicksals, durch welche jeder hindurchgeht, so übermächtig, daß das absichtliche

Walten des Erziehers dagegen nichts auszurichten vermöchte: so würde mit der Möglichkeit der Erziehung auch die Nothwendigkeit derselben entfallen.

Dies ist jedoch keineswegs der Fall. Denn die Verschiedenheit der Anlagen bezieht sich nur auf die größere oder geringe Leichtigkeit der Auffassung und Aneignung der Vorstellungen. Der **Inhalt** der letzteren ist durch die natürliche Anlage keineswegs bestimmt, sondern **stammt von außen her und fällt daher der Erziehung anheim**. Ein jeder Mensch mit normalen Sinnes- und sonstigen Organen ist vollkommen fähig, in den geistigen Entwicklungsgang einzutreten, und sich selbst zu den erhabensten Ideen zu erheben.

Dazu kommt noch, dass der Haupthebel aller menschlichen Entwicklung, nämlich die **Sprache** (§. 14, insb. Anm. 1.), keineswegs angeboren, sondern erworben ist. Alles, was das Kind mittelst der Sprache überkommt, gehört also in das Gebiet der äußeren Einwirkungen (Erziehung im weitesten Sinne).

Was nun innerhalb dieses letzteren Gebietes das Verhältnis der eigentlichen Erziehung zu den miterziehenden Bildungsmomenten (§. 4) betrifft, so befindet sich der Erzieher ihnen gegenüber in einem wesentlichen Vortheile; er ist nämlich ein selbstbewusstes Wesen, sie sind blinde Gewalten. Da ihre Wirksamkeit durch kein Princip geregelt wird, so heben sich ihre Wirkungen vielfach auf, wogegen der zielbewusste Erzieher in gerader Linie vorwärts geht.

Als zweiter Umstand kommt in Betracht, dass es dem Erzieher frei steht, wenigstens die beiden ersteren Erziehungsgewalten bis zu einem gewissen Grad in den Dienst der Erziehung zu stellen, soweit es nämlich der dritte Erziehungsfactor, das Schicksal, gestattet. Der Erzieher kann z. B. die natürliche und gesellschaftliche Umgebung bestimmen, die ihren erziehenden Einfluss auf seinen Zögling auszuüben hat. *)

Dagegen ist der Erzieher gegen jene miterziehenden Bildungsmomente insofern im Nachtheile, als er nur zeitweise auf den Zög-

*) Die Eltern können das Kind in der Stadt oder auf dem Lande wohnen lassen; sie können es mehr in der Stube oder im Freien halten; sie können es ins Haus einschließen oder mit ihm Reisen machen; sie können ihm diesen oder jenen Menschenkreis zum Umgange anweisen, soweit es nämlich ihre Mittel gestatten, was allerdings von Verhältnissen des Schicksals abhängt. In der That werden wir die Benützung der blinden Erziehungseinflüsse in der Form der Gewährung und Verjaugung als das erste der Erziehungsmittel kennen lernen (§. 32).

ling Einfluß nimmt, während diese ununterbrochen wirken. Diesem Uebelstande kann er nur dadurch begegnen, daß er durch Lehre und Beispiel, sowie durch die übrigen Erziehungsmaßregeln im Bewußtsein des Züglings Vorstellungskreise und Antriebe begründet, die auch während seiner Abwesenheit nach Art der natürlichen Anlagen fortwirken.

Unter diesen Umständen muß man sagen, daß die blinden Erziehungsgewalten in Verbindung mit der Summe des Angeborenen (Anlage) die Erziehung allerdings derart einschränken, daß der Erzieher für den Erfolg des Erziehungswerkes nicht in vollem Umfange verantwortlich gemacht werden kann; daß dagegen dessenungeachtet seiner zielbewußtesten Thätigkeit ein sehr weiter Spielraum offen bleibt, daß daher eine Erziehung schon mit Rücksicht auf die Bedeutung des Unterrichts dem Menschen unbedingt nothwendig sei.

Die Erfahrung bestätigt es auch, daß eine sorgfältige Erziehung gute, eine verkehrte Erziehung schlechte Früchte trage, und daß durch Lehre und Beispiel, Übung und Gewöhnung, Lohn und Strafe etwas Positives ausgerechtet werden könne.

Anmerkung 1. Die Erziehung ist deshalb mit besonderen Schwierigkeiten verknüpft, weil der Erzieher einen geistigen Stoff zu bearbeiten hat, der auch ohne sein Zutun in einer lebendigen Fortentwicklung begriffen ist. Die geistige Natur des Menschen sieht keinen Augenblick still; „sie wartet nicht wie der Marmor oder die Leinwand auf die gelegentliche Thätigkeit des Künstlers“. Zudem ist die Thätigkeit des Erziehers über eine lange, auf Jahre hinaus sich erstreckende Zeit gespannt, während welcher er seine Aufmerksamkeit unverwandt auf den Zögling gerichtet halten muß; ein Verhältnis, welches bei keiner anderen Kunst wiederkehrt.

Anmerkung 2. Die Erziehung ist nicht eine Schöpfung des Erziehers, sondern ein Product mehreren Factoren, deren einer der Erzieher ist. Sie ist zum Theile Naturproduct, zum Theile Kunstproduct. Dieser Umstand mildert die Verantwortlichkeit des Erziehers und bietet zugleich ein Correctiv gegen die Verkehrtheiten der eigentlichen Erziehung. Anlage, Natur, Gesellschaft und Schicksal hindern es sehr oft, daß der Zögling nicht vollends in falsche Bahnen gerathe. Die Folgen schlechter Erziehung treten uns im Gerichtssaal und in der Statistik der Verbrechen auffallend entgegen.

§. 6.

Dauer der Erziehung. Erziehungsperioden.

Der Anfang der Erziehung fällt mit dem Anfange des Lebens zusammen. *) Die Erziehung selbst dauert im allgemeinen so lange,

*) Pestalozzi sagt vom Kinde: „Die erste Stunde seines Unterrichts ist die Stunde seiner Geburt. Von dem Augenblicke, in dem seine Sinne für die

als das körperliche Wachstum, also etwa bis zum 24. Lebensjahre, mit welchem auch die bürgerliche Minderjährigkeit endet.

Die 24jährige Erziehungsperiode läßt sich in drei Hauptzeiten eintheilen, denen ebensoviele Stadien der körperlichen und geistigen Entwicklung entsprechen, und zwar:

1. Das **Kindesalter** von der Geburt bis zum vollendeten sechsten Lebensjahre als Periode der vorherrschenden Sinnlichkeit und Leiblichkeit, wo sich die geistige Entwicklung mit der körperlichen ins Gleichgewicht setzt, zugleich das Stadium der **Aufnahme** des ersten und rohesten geistigen Bildungstoffes, nämlich der **sinnlichen Anschauungen** so wie der **unbeherrschten** als **Spiel** sich kundgebenden **Bewegungen** des Körpers, also: die **Anschauungsperiode** oder die **Spielzeit**.

2. Das **Knabenalter** (Mädchenalter) bis zum vollendeten vierzehnten Lebensjahre als Periode der ersten **gedächtnis-**, wohl auch **schulmäßigen Verarbeitung** des aufgenommenen Erziehungsstoffes in der Form des **Lernens**, sowie der **Aneignung** der ersten mechanischen Fertigkeiten, also: die **Lernperiode** oder die **Schulzeit**.

3. Das **Jünglingsalter** (Jungfrauenalter), welches sich in die der Erziehungszeit nicht mehr angehörende Selbstbestimmungsperiode unbestimmbar verliert, als Zeit der höheren **denkgemäßen** Verarbeitung des aufgenommenen Erfahrungs- und Lehrstoffes entweder in der Form eigentlicher Studien oder des einfachen gesunden Menschenverstandes — sowie der **anhebenden Selbstbestimmung** in Handlungen und Thaten als **Denkperiode**.

Die erste Erziehungsperiode, das **Kindesalter** ist die Zeit der ersten Orientierung innerhalb der sinnlichen Umgebung, sowie der ersten allgemeinsten Beherrschung des Körpers von Seite der Seele. Aus dem Chaos des Bewusstseins treten die ersten Vorstellungsgebilde inselartig hervor; das Kind lernt die Dinge kennen, unterscheiden und benennen; es stellt sich auf die Füße und eignet sich die einfachsten Handgriffe und Geschicklichkeiten an; es lernt sprechen. Dies ist die Periode der **Hauserziehung** und des **Kindergartens**.

Die zweite Periode des **Knabenalters** beginnt und endet mit der **Schulpflichtigkeit** und ist die Zeit des eigentlichen **Lernens** und der **Volksschule**.

Einbrücke der Natur empfänglich werden, von diesem Augenblicke an unterrichtet es die Natur.“ Lindner's pädagogische Klassiker, Band III, S. 13.

Die dritte Periode, das Jünglingsalter, ist gekennzeichnet durch das Hervortreten der Pubertät, wodurch sich die Geschlechter in ihrer weiteren Entwicklung scheiden; es ist die Periode der beginnenden Selbstständigkeit und des Heraustretens aus Schule und Haus in die höheren Studien (Obergymnasium), sowie in die Gesellschaft und das Leben.

In ihrem Verlaufe vollzieht sich die Emancipation des Jünglings von der Erziehungsgewalt durch allmähliche Beschränkung derselben, bis endlich durch den Eintritt desselben in den praktischen Berufskreis die Erziehung gleichzeitig mit dem körperlichen Wachstum ihren natürlichen Abschluß erreicht.

Der Mensch hat demnach unter allen besetzten Geschöpfen die längste Erziehungsdauer, denn sie umfaßt so ziemlich die Hälfte seines ganzen Lebens.

Comenius theilt diesen vierundzwanzigjährigen Zeitraum in vier sechsjährige Abschnitte ein, nämlich:

1. Die **Mutterschule** für die Kindheit;
2. Die **Volksschule** für das Knabenalter;
3. die **Lateinschule** für das frühere;
4. **Akademie** nebst **Wanderschule** für das spätere Jünglingsalter.

Anmerkung 1. Die gegebene Eintheilung gibt nur eine allgemeine Übersicht der geistigen Entwicklung des Jünglings, welche selbstverständlich nicht sprunghaft vor sich geht, weshalb z. B. die den einzelnen Perioden zugewiesenen Hauptthätigkeiten auch in den übrigen, wenn auch nur als untergeordnetes Element wiederkehren. So fängt schon das Kind an zu denken und fährt der Jüngling fort, zu lernen. Wie schwierig eine solche Eintheilung ist, geht aus dem Umstande hervor, daß das hervorstechende Merkmal des Menschen, die **Sprache**, in ihrer Entwicklung allen drei Perioden zukommt.

Anmerkung 2. Die Wachstums- und Zuchtperiode der Thiere ist absolut und relativ genommen viel kürzer als jene des Menschen. Das Pferd, eines der intelligentesten Thiere, welches 30 Jahre alt wird, ist mit 4 Jahren ausgewachsen und ausgebildet; seine Bildungsperiode ist also etwa ein Siebentel seines Lebens. Bei dem Menschen beträgt sie fast die Hälfte seines Lebens, da er bis zum 24. Jahre physisch und geistig wächst. Eigentlich beginnt die Erziehung des Menschen mit dem ersten Athenzuge, und ist in den ersten sechs Lebensjahren, welche Comenius die Mutterschule nennt, am intensivsten — der Mensch wächst hier am schnellsten und lernt auch das meiste. Nur ist diese Erziehung minder auffallend, da sie an der Hand der Natur unvermerkt ausgeübt wird. Die schulmäßige Erziehung beginnt mit dem sechsten und endet nach Comenius mit dem vierundzwanzigsten Jahre. Von da ab wird also der Mensch, um in volkswirtschaftlichen Sinne zu reden, activ oder productiv; von da ab soll er in der Form des Handelns und der productiven Arbeit den bedeutenden Aufwand an Kosten und Mühe, den seine Erziehung verschlungen hat, an die Gesellschaft zurück-

zahlen. Ja er soll es strenge genommen nicht nur für sich thun, sondern auch für jene zahlreichen Individuen, die vor dem Abschlusse der Erziehungsperiode sterben. Das volkswirtschaftliche Gleichgewicht zwischen den Kosten der Erziehung und der Production der Erzogenen kann in der Gesellschaft leider nur dadurch hergestellt werden, daß man bei ganzen Volksschichten einen großen Bruchtheil der Böglinge noch vor Abschluß der Erziehungsperiode zur wirtschaftlichen Arbeit heranzieht. Die Kinder des Armen müssen oft unerzogen in die Werkstätten und Fabriken hinaus, weil man die Kosten ihrer Erziehung nicht erschwingen kann.

§. 7.

Erziehungskunde. Quellen und Hilfswissenschaften derselben.

Die **Erziehungskunde** oder **Pädagogik** ist einerseits eine Wissenschaft, anderseits eine Kunst, deren Gegenstand die Erziehung ist. Vom Standpunkte der Theorie oder des Wissens ist sie Erziehungslehre, vom Standpunkte der Praxis oder des Könnens ist sie Erziehungskunst.

Die Praxis ist viel älter als die Theorie, da sich diese aus jener entwickelt. Die Praxis liefert nämlich die **Erfahrungen**, aus denen die Lehrsätze der Erziehungswissenschaft mittelst des Nachdenkens abgeleitet werden.

Jene Erfahrungen sind theils Erinnerungen an die eigene Erziehung, theils Beobachtungen beim Erziehungsgefchäfte, theils Mittheilungen Anderer. Da die Erinnerungen an die eigene Erziehung selten ganz unparteiisch ausfallen können, die Mittheilungen Anderer aber erst durch die eigenen Beobachtungen beim Erziehungsgefchäfte verständlich gemacht werden: so müssen diese letzteren als die wichtigste Quelle der pädagogischen Erfahrung angesehen werden.

Die Beobachtungen beim Erziehungsgefchäfte beziehen sich auf die Wirkung der angewandten Erziehungsmittel. Diese Wirkung ist aber nicht bloß von den Mitteln selbst, sondern von den geistigen Eigenthümlichkeiten des Böglinge abhängig und durch gewisse Gesetze des Seelenlebens bedingt. Die pädagogischen Beobachtungen können also nur dann zu allgemeinen Lehrsätzen hinführen, wenn sie von dem Verständniß der geistigen Natur des Menschen begleitet sind.

Die **Psychologie** ist demnach eine Hilfswissenschaft der Pädagogik. Ohne diese Wissenschaft würde die Erziehungslehre nur eine Sammlung empirischer Vorschriften für besondere Fälle der Erziehungspraxis ohne tiefere Begründung sein und bleiben. Die Schicksale der Pädagogik sind mit der Entwicklung der Psychologie aufs engste verbunden.

Pädagogische Erfahrung und Psychologie können jedoch nur darüber Auskunft ertheilen, wie die geistige Entwicklung des Menschen in Folge der natürlichen Einflüsse und der angewandten Erziehungsmittel *thatsächlich* beschaffen ist, keineswegs aber wie sie beschaffen sein soll. Dem Erzieher schwebt bei der Gestaltung des Züglings ein Ideal vor, durch dessen Verwirklichung der Persönlichkeit des Züglings nicht bloß ein vorübergehender und bedingter, sondern ein unbedingter, rein menschlicher Wert verliehen werden soll.

Die Bestimmung dessen, was dem Wollen und Handeln des Menschen den unbedingten Wert ausdrückt, ist Sache der *Ethik* oder *Moral* (Sittenlehre); sie ist die andere Hilfswissenschaft der Pädagogik. Die Ethik gibt den *Zweck*, die Psychologie gibt die *Mittel* der Erziehung an die Hand.

Als Schöpfer der neueren, auf Psychologie und Ethik gegründeten wissenschaftlichen Pädagogik ist der Philosoph *Herbart* anzusehen.

Anmerkung 1. Die Pädagogik gehört zu den praktischen (anwendbaren) Wissenschaften. Sie ist eine praktische Kunstlehre. Gleich wie die Moral lehrt, wie man leben, die Harmonielehre, wie man musizieren, die Diätik, wie man sich gesund erhalten — ebenso lehrt die Pädagogik, wie man erziehen soll.

Anmerkung 2. Die pädagogischen Erfahrungen sind deshalb so unzuverlässig und schwierig, weil erstens die pädagogischen Erfolge aus dem Zusammenwirken bewusster Erziehungsthätigkeit mit der angeborenen Anlage und den blinden Erziehungsgewalten hervorgehen, daher die Wirkungen der ersteren von den Folgen der letzteren nicht leicht gesondert werden können; und weil zweitens in der Erziehung Ursache und Wirkung soweit auseinanderliegen, daß sich ihr Zusammenhang nicht so leicht nachweisen läßt. Leichter als in der Biographie des Einzelnen, läßt sich die Wirkung der Erziehungseinflüsse an den statistischen Ergebnissen des Völklerlebens im Großen verfolgen, wo es sich zeigt, daß Verbesserungen im Erziehungswesen dem Nationalwohlstande und der öffentlichen Sittlichkeit zu gute kommen, und daß die Zahl der Zuchthäuser sinkt, wenn die Zahl der Schulen zunimmt und die Familienerziehung sich hebt.

Anmerkung 3. Es gibt eine natürliche und wissenschaftliche Pädagogik, wie es eine natürliche und wissenschaftliche Logik, Psychologie, Moral und Beredtsamkeit gibt. Die überwiegend große Mehrzahl der Menschen wird auf Grundlage der natürlichen Pädagogik erzogen, welche fast sämtliche Eltern und sehr viele Lehrer zur Richtschnur ihrer Erziehungsthätigkeit machen. Die Erziehungslehre als Wissenschaft befähigt noch nicht zum Erzieher, da die Anwendung ihrer allgemeinen Lehrrätze auf die Mannigfaltigkeit der gegebenen Verhältnisse, unter denen sich das Erziehungswerk in Wirklichkeit abwickelt, *persönlichen Tact* und ein durch die Praxis zu erwerbendes Erziehungstalent voraussetzt, d. h. eine Kunst ist. Dessenungeachtet ist wissenschaftliche Pädagogik dem praktischen Erzieher im hohen Grade nothwendig, weil sie ihn in die Lage setzt, sich in kürzester Zeit die nöthige Erziehungsgeschicklichkeit anzu-

eignen, ohne erst lange im Finstern tappen und sich die nöthigen Erfahrungen auf Kosten des Bgglungs sammeln zu müssen. Demjenigen, der wie der Lehrer aus der Erziehung einen Lebensberuf macht, ist es unbedingt nothwendig, sich in dieselbe einzunweisen. *)

Literatur. Die Anführung der pädagogischen Hauptwerke gehört in die Geschichte der Pädagogik. Von neuern Schriften können empfohlen werden: Beneke: Erziehungs- und Unterrichtslehre. Nuegg: Die Pädagogik in übersichtlicher Darstellung. Wais: Allgemeine Pädagogik. Drittes: Grundriss der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Diesterweg: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Dier: Erziehungs- und Unterrichtskunde (praktisch, vom kirchlichen Standpunkte). Kellner: Volksschulkunde. Schumann: Lehrbuch der Pädagogik; und viele andere. — Unter den pädagogischen Handbüchern der Herbart'schen Schule, welche die Pädagogik in streng wissenschaftlicher Weise als angewandte Psychologie behandelt, wären zu nennen: Ziller: Einleitung in die allgemeine Pädagogik, und Vorlesungen über allgemeine Pädagogik. Dann Kern: Grundriss der Pädagogik. Sehr zu empfehlen ist das Studium der Werke von Comenius, Pestalozzi, Niemeyer, Schwarz, Diesterweg u. A., deren Benützung durch die neueren Ausgaben der „pädagogischen Klassiker“ außerordentlich erleichtert worden ist.

§. 8.

Erziehung und Unterricht.

Die bedeutendste geistige Thätigkeit des Menschen ist das **Wollen**, welches sich durch Handlungen und Thaten ausdrückt. Wichtig für den Menschen ist es allerdings, was er weiß; viel wichtiger aber ist es, was er will. Wenn wir über den Wert oder Unwert des Einzelnen abprechen, so beurtheilen wir ihn nicht nach seinem Wissen oder nach seinem Reden, sondern nach seinem **Wollen** und Handeln. Der Charakter ist nicht eine Gestaltung des Wissens, sondern eine Frucht des **Wollens**.

Zudem die Erziehung dem Innern des Menschen eine feste Ausgestaltung im Sinne des Erziehungszweckes zu geben sucht: ist sie auf die **Ausbildung des Willens** gerichtet.

Allein der **Wille** ist kein unabhängiges Seelenvermögen, sondern er wurzelt im ganzen **Gedankenkreise** so wie im **Gemüthe** des Men-

*) „Kein angeblihes pädagogisches Genie darf sich vermessen, die Lehren der Erziehungswissenschaft ignorieren zu wollen. Die gesammte Menschheit hat Jahrtausende gebraucht, um von dem hohlen Baumstamme zu dem Segel- und zu dem Dampfsschiffe zu gelangen, Anker, Compass, Seetarten u. dgl. zu construieren, und sich den Gebrauch dieser Hilfsmittel einzüben; der Einzelne würde dazu Millionen von Jahren bedürfen. Eine Menschenseele richtig zu bilden aber ist doch wohl schwieriger als die schwierigste Meeresfahrt. Der gewissenhafteste, begabteste, mutigste Erzieher (ohne Kenntnis der wissenschaftlichen Pädagogik) gleicht im besten Falle dem Schiffer im hohlen Baumstamme.“ (F. W. Fricke.)

sehen. 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 Gemüth entwickelt haben. 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. Sie ist unter dem Namen des (erziehenden) Unterrichts bekannt und findet auf Schulen die weiteste Anwendung. *)

Die Erziehung wird also eingetheilt:

1. In die **unmittelbare Erziehung** oder Erziehung im engeren Sinne als Einwirkung auf das Wollen;
2. in die **mittelbare Erziehung** oder den **Unterricht** als Einwirkung auf die Einsicht.

Mit der ersteren beschäftigt sich die eigentliche **Erziehungslehre** (Pädagogik im engeren Sinne) — die letztere bildet den Gegenstand der **Unterrichtslehre** (Didaktik).

Anmerkung. Die Einwirkung auf das Wollen durch Erziehung im engeren Sinne ist kürzer und unmittelbarer; die Einwirkung auf die Einsicht durch Unterricht ist tiefer und nachhaltiger. Auch sind die Wirkungen des Unterrichts, weil sie auf eine Ausgestaltung (Bildung) des ganzen Bewußtseins vom Grunde aus gerichtet sind, gegen die störenden Einflüsse der blinden Erziehungsgewalten mehr gesichert, als die Erfolge der unmittelbaren Erziehung, welche nicht selten durch die elementare Macht der Natur, der Gesellschaft und des Schicksals über den Menschen geworfen werden. Endlich bietet der Unterricht auch noch den Vortheil dar, daß er sich äußerlich viel leichter regeln und ordnen läßt, als die eigentliche Erziehung. Diese letztere schließt sich nämlich unmittelbar an irgend einen praktischen Lebenskreis (Haus, Gesellschaft) an, dessen Verhältnisse, wenn auch noch so einfach, dennoch ziemlich mannigfaltig, von Fall zu Fall verschieden und keineswegs in die Hand des Erziehers gelegt sind; der Unterricht dagegen wird in einem künstlich geschlossenen Erziehungskreise, nämlich in der Schule erteilt, und nach einem feststehenden Unterrichtsplane mittelst Glockenschlag geregelt. Diese Umstände erklären es, daß die Erziehung im wirklichen Leben am liebsten die Form des Unterrichts annimmt. Zudem ist auch die Kunst der Erziehung schwieriger als jene des Unterrichts.

*) Das Weitere über das Verhältnis zwischen Erziehung und Unterricht ist enthalten im §. 58 und §. 59 dieser Erz.-L.

Andererseits ist zu erinnern, daß die Ueberfüllung des Bewußtseins mit Unterrichtsstoff noch keine Erziehung ist und ernste Gefahren mit sich bringt, wenn man nicht zugleich für die innere Verarbeitung und Anwendung des aufgehäuften Stoffes Sorge trägt. Denn das letzte Ziel der Erziehung, der Charakter, kann nicht durch Lernen, sondern durch Handeln erreicht, also nicht in der Schule, sondern im Leben herausgebildet werden, nach dem Wort Goethe's:

„Es bildet ein Talent sich in der Stille — Sich ein Charakter in dem Strom der Welt!“

§. 9.

Grundriß der Erziehungslehre.

Die Untersuchungen, mit denen sich die allgemeine Erziehungslehre befaßt, drehen sich um folgende Fragen:

1. **Wer** soll erzogen werden?
2. **Wozu** soll er erzogen werden?
3. **Wie** soll er erzogen werden?
4. **Wo** und **von wem** soll er erzogen werden?

Der 1. Theil handelt von dem Subjecte der Erziehung, dem Zögling. Als Mensch ist derselbe keineswegs ein todtet Stoff, sondern ein belebtes, in einer ursprünglichen Entwicklung begriffenes Wesen. Die Gesetze dieser Entwicklung sind eben die psychologischen Gesetze; sie muß der Erzieher vor allem anderen kennen. Der erste Theil der allgemeinen Erziehungslehre ist also die **pädagogische Psychologie**, welche von der geistigen Natur des Zöglings und den Gesetzen ihrer Entwicklung handelt.

Der 2. Theil handelt von dem Zweck der Erziehung und stützt sich auf die Sittenlehre oder Ethik. Nach dem griechischen Worte Telos (τέλος) Zweck kann man diesen Theil die **pädagogische Teleologie** nennen.

Der 3. Theil handelt von dem Verfahren der Erziehung, also von den Mitteln und Wegen, welche die Erziehung einzuschlagen hat, um ihr Ziel zu erreichen. Da das Verfahren nach dem griechischen Worte Hodos Weg, auch Methode heißt (μετὰ τὴν ὁδὸν gemäß des Weges), kann man diesen Theil die **pädagogische Methodologie** nennen.

Der 4. Theil endlich handelt von den besonderen Formen, d. h. Stätten und Personen, auf welchen und durch welche die Erziehung im wirklichen Leben vor sich geht. Diese Gliederung ist ersichtlich aus folgendem

Grundriß der Erziehungslehre:

I.

Von dem Subjecte der Erziehung.

Pädag. Psychologie.

- A. Epoche der Anschauung — Spielzeit.
- B. Epoche der Aneignung — Schulzeit.
- C. Epoche der Verarbeitung — Denkzeit.

II.

Von dem Zwecke der Erziehung.

Teleologie.

III.

Von dem Verfahren der Erziehung.

Pädag. Methodologie.

- | | |
|---------------|------------------|
| A. Mittel | } der Erziehung. |
| B. Grundsätze | |
| C. Methoden | |

IV.

Von den Formen der Erziehung.

Erziehungspraxis.

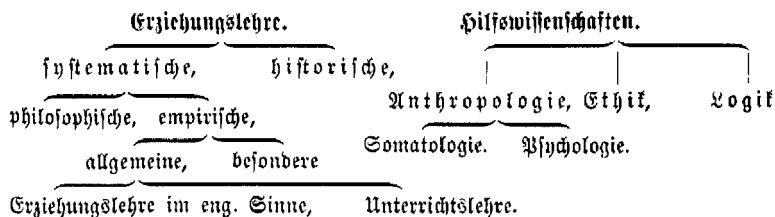
Personen und Stätten:

- A. Häuserziehung.
- B. Schulerziehung.
- C. Anstaltsziehung.

Anmerkung. Die Erziehungslehre oder Pädagogik im weitesten Sinne wird eingetheilt in die allgemeine und besondere. Die erstere handelt von der Erziehung überhaupt, ohne Rücksicht auf die besondere Beschaffenheit des Zögling's nach Geschlecht, Alter, Stand, bürgerlicher und geistiger Thätigkeit u. s. w. und ohne Rücksicht auf die besonderen Verhältnisse (Formen), unter denen sich das Erziehungsgeſchäft vollzieht. Die besondere Pädagogik, welche auf diese Eigenthümlichkeiten Rücksicht nimmt, ist daher nach dem Subjecte der Erziehung: Knabenpädagogik, Mädchenpädagogik, Kleinkinder-Erziehungslehre, Idioten-, Blinden-, Taubstunnen-Erziehungslehre u. dgl.; nach den Formen der Erziehung umfaßt sie die besonderen Erscheinungen Haus-, Schul-, Institutspädagogik. Nach der Art und Weise der Gewinnung der pädagogischen Lehren ist sie eine systematische oder historische, wovon jene die Verhältnisse der Erziehung an sich, diese jedoch am Faden der Geschichte betrachtet. Je nachdem die erstere hierbei entweder von der Erfahrung oder vom Nachdenken über das Subject der Erziehung ausgeht, ist sie eine empirische (praktische) oder philosophische. Da sich ferner die Erziehung im weiteren Sinne eintheilen läßt in die unmittelbare und mittelbare, oder in Erziehung im engeren

Sinne und Unterricht -- so zerfällt auch die Erziehungslehre im w. S. in eigentliche Erziehungslehre und in Unterrichtslehre. Die Gesamtheit aller Wissenschaften und Lehren, die sich auf das Erziehungsgeschäft beziehen, wird die Encyclopädie der Pädagogik genannt.

Encyclopädie der Pädagogik umfaßt:



Erstes Hauptstück.

Von dem Subjecte der Erziehung.

Skizze der geistigen Entwicklung des Menschen.

I. Abschnitt.

Aufschauungsperiode.

§. 10.

Bewußtsein und Selbstbewußtsein.

Das Seelenleben des Menschen ist ein **Entwicklungsproceß**, welcher durch die Wechselwirkung zahlloser Elemente zustande kommt

Diese Elemente sind die **Vorstellungen**. Was die Buchstaben in der Schrift, was die Grundstoffe in der Chemie, was die Zellen*) in der Physiologie sind: das sind die Vorstellungen im Seelenleben.

Die Gesamtheit der Vorstellungen, welche ein Mensch in einem gewissen Augenblicke hat, nennen wir das (momentane) **Bewußtsein** dieses Menschen. Obwohl dieses auf zahllosen Vorstellungen beruht, so stellt es doch in jedem einzelnen Augenblicke eine strenge organische Einheit dar. Jeder Augenblick hat sein eigenes Bewußtsein, indem er andere Vorstellungen herbeiführt. Die den einzelnen Momenten des Seelenlebens zukommenden Formen des Bewußtseins

*) Nur daß die Zellen sich von Zunen heraus durch Wucherung und Wachstum entwickeln; die Vorstellungen dagegen durch äußere Eindrücke hervorgerufen werden.

sind also inhaltlich verschieden. Jetzt lese ich, vordem unterhielt ich mich, alsdann gehe ich ins Theater u. dgl. Allein diese verschiedenen Formen werden dennoch strenge auf einander bezogen, indem wir sprechen: Ich lese — ich unterhalte mich u. s. w. Die Identität der wechselnden Formen des Bewußtseins ist das Selbstbewußtsein. Mittelft desselben beziehen wir die Seelenzustände der entlegensten Zeitperioden aneinander. Thiere haben ein Bewußtsein, aber kein Selbstbewußtsein, d. h. sie haben Vorstellungen, ohne sich der Einheit derselben bewußt zu sein.

Das Bewußtsein des Jünglings ist das eigentliche Angriffsobject für die Wirksamkeit des Erziehers.

Bei dem neugeborenen Kinde bildet es eine gestaltlose Masse von Vorstellungen, ein **Chaos** (§ 6). Durch die allmähliche Entwicklung desselben an der Hand der Erziehung, des Umganges und der Erfahrung treten nach und nach bestimmte Gebilde hervor.

Die Entwicklung des Bewußtseins geht im allgemeinen in einer zweifachen Richtung vor sich, nämlich in der Richtung des **Geistes** und in jener des **Gemüthes**.

Die **Geistesbildung** umfaßt das Vorstellungsleben als solches; sie ist Bildung des Erkennens, der Einsicht, des Verstandes; die **Gemüthsbildung** bezieht sich auf das Fühlen und Streben (Wollen); bei jenem waltet die Empfänglichkeit, bei diesem Selbstthätigkeit vor.

Beim reinen Vorstellen gibt sich die Seele an den Vorstellungsinhalt hin, verhält sich also objectiv — beim Fühlen und Streben wird sie ihres eigenen Zustandes inne, verhält sich also subjectiv.

Vorstellungen sind ursprüngliche, Gefühle und Streben abgeleitete Seelenzustände.

S e e l e

als

I. Geist.

II. Gemüth.

Objectives Vorstellen,

Subjectives

A. Bewußtsein.

A. Fühlen, intransitiv.

B. Selbstbewußtsein.

B. Streben, transitiv.

Von den Gefühlen unterscheiden sich die Streben dadurch, dass jene auf sich selbst beruhend, unübergehend, diese dagegen auf ein Anderes hinausgehend, übergehend (transitiv) sind.

Anmerkung 1. Das Bewußtsein zeichnet sich durch seinen Reichthum und durch seine Mannigfaltigkeit aus. Der Inhalt des Seelenlebens ist nicht bei zwei Menschen, ja er ist bei einem und demselben Menschen nicht durch zwei Augenblicke ein und derselbe. Es sind immer andere Vorstellungen und Gedanken, die uns beschäftigen, andere Stimmungen, die uns beherrschen, andere Ziele, die wir uns vorsetzen. Wie in einem Kaleidoskop die Bilder, so lösen sich bei uns die Vorstellungen und überhaupt die Seelenzustände ab. Jeder Augenblick unseres Seelenlebens hat sein eigenthümliches Bewußtsein. Dies nehmen wir sehr deutlich wahr, wenn wir den Inhalt unseres Bewußtseins aus verschiedenen Zeitepochen mit einander vergleichen.

Anmerkung 2. Inmitten all des Wechsels und des Flusses gibt es aber in unserm geistigen Inneren ein Etwas, was stets unveränderlich beharrt, weil es inmitten aller Gegensätze und aller Veränderungen nur sich selbst bejaht — dieses Etwas sind wir selbst, ist — unser Ich. Mögen wir arbeiten oder spielen, heiter sein oder weinen, mögen wir der Tugend oder dem Laster uns hingeben: wir beziehen doch alle, selbst die widersprechendsten Seelenzustände als die „unseren“ auf uns selbst, auf unser Ich. Dieses Ich, in welchem sich alle veränderlichen Zustände der Seele wie in einem gemeinschaftlichen Mittelpunkte durchkreuzen, stellt eine strenge, beständige Einheit dar, welche durch keinen Wechsel und durch keine Mannigfaltigkeit der Seelenzustände, aus denen es entstanden ist, berührt werden kann. So zeigt uns die Stromstelle immer das nämliche Bild, während es doch in jedem Augenblicke andere Wassertheilchen sind, welche sie bilden.

§. 11.

Ursprung der Vorstellungen.

Es gibt keine angeborenen Vorstellungen. Durch diesen wichtigen Satz hat der große Britte John Locke (1632 — 1704) der Psychologie und Pädagogik eine neue Zukunft eröffnet.

Alle unsere Vorstellungen kommen uns von außen zu durch die Sinne. Sie treten als sinnliche **Empfindungen** in die Seele, wirken hier mannigfaltig auf einander und setzen sich schließlich in **Bewegungen** um, durch welche die Seele nach außen wirkt. Dieser Verkehr zwischen Seele und Außenwelt wird durch das **Nervensystem** vermittelt. Dieses besteht aus zuführenden (centripetalen) Leitungen für die Empfindungen und aus abführenden (centrifugalen) Leitungen für die Bewegungen. Jene heißen **Empfindungs-**, diese **Bewegungsnerven**. Das Gehirn ist die Stätte, wo die auf diesen Leitungen zu- oder abgeführten Erregungen zur Wechselwirkung gelangen. Am einfachsten geschieht dies in der Form der **Reflexbewegung**, wo auf einen zugeführten Empfindungsreiz sogleich die entsprechende Bewegung folgt. (Abwehren einer Fliege mit der Hand.)

Der nächste Gegenstand der sinnlichen Wahrnehmung ist der eigene Körper. Sein Gesamtbefinden kündigt sich uns durch einen breiten Strom von Körperempfindungen an, welche in ihrer Gesamtheit die dunkle, aber stark betonte Lebensempfindung bilden.

Die äußeren Gegenstände kündigen sich uns auf dem Wege der fünf Sinne durch deutlicher gesonderte Sinnesempfindungen an.

Die zahllosen dunklen, und eben deshalb auch unbezeichnenbaren Körperempfindungen einerseits, dann die Sinnesempfindungen andererseits, als da sind: Farben, Töne, Gerüche, Geschmäcke, Arten der Glätte und Rauheit, der Härte und Weichheit, sowie Grade der Wärme bilden das geistige Material, aus welchem sich durch einen allmählichen Bildungsprocess alle höheren Gebilde des Seelenlebens entwickeln.

Die einfachen ursprünglichen Seelenzustände sind die Empfindungen. Sie sind entweder Körperempfindungen oder Sinnesempfindungen. Diese setzen ein eigenes Sinnesorgan voraus. Der Mensch hat fünf Sinne, daher auch fünf Classen von Sinnesempfindungen.

Nur die Körperempfindungen sind unablässig von unserem Gesamt-Bewußtsein. Sie bilden in ihrer Vereinigung zur *Lebensempfindung* (Gemeinempfindung) den dunklen Hintergrund des Bewußtseins, von welchem sich nur jene Vorstellungsgelbilde abheben, welche durch ihre Stärke oder durch ihren Ton am meisten hervorragen. Der Ton dieser Gesamt-Empfindung tönt als Annehmlichkeit oder Unannehmlichkeit (Lust oder Schmerz) fortwährend in unser Geistesleben hinein und äußert sich als Gemüthsstimmung, Naturell und Temperament.

Von feinen Körperempfindungen und ihren Wirkungen kann sich der Mensch ebenso wenig losmachen, wie von seinem eigenen Körper. Durch ihre Mitbegleitung beeinflussen sie den Verlauf aller übrigen Seelenzustände, indem sie denselben bald begünstigen, bald hemmen. Im Bereiche derselben liegt alles dasjenige, was in unserer Geistesverfassung angelegt ist (Anlage, Talent, bleibende Stimmung, Disposition). An diesem Thatbestande kann die Erziehung nicht viel ändern.

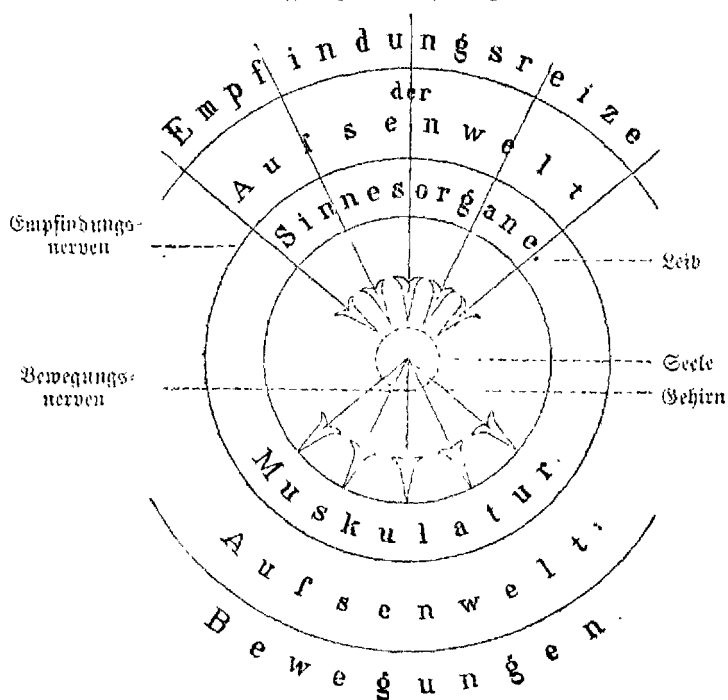
Dagegen rührt der bedeutendere Theil der Elemente unseres Seelenlebens, nämlich die Gesamtheit unserer Sinnesempfindungen

von dem Einflusse der jeweiligen Umgebung her, und alles, was aus diesem Bereiche stammt, ist **erworben**. Hier ist auch das Gebiet, wo die Erziehung ihre Hebel anzusetzen hat.

Auf dem großen Umfange und auf der Bedeutung dieses Gebietes der erworbenen Seelenzustände beruht die **Überlegenheit der Menschennatur** im Gegenjase zur starren Angelegtheit des thierischen Wesens. Das Thier (der Ochs an der Krippe, der brütende Vogel) ist durch seine Körperempfindungen derart eingenommen, daß die meisten äußeren Sinnesindrücke an ihm spurlos vorübergehen, wenn es ihm auch an Organen zum Auffangen derselben (Sinnesorganen) keineswegs fehlt.

Anmerkung 1. Mittels des Nervensystems steht die Seele in Wechselwirkung mit der Außenwelt. Man unterscheidet an demselben die Centraltheile: Gehirn und Rückenmark von den peripherischen Verzweigungen, den eigentlich so genannten Nerven. Diese sind Leiter von Eindrücken (Erregungen) entweder von der Außenwelt zur Seele, d. h. von der Peripherie zum Centrum, also centripetal — oder aber von der Seele zur Außenwelt, d. h. vom Centrum zur Peripherie, also centrifugal. Centripetal leitende Nerven sind die Empfindungsnerven; ihrer Erregung entspricht am Centrum eine Empfindung in der Seele. Centrifugal leitende Nerven sind die Bewegungsnerven; ihrer Erregung entspricht an der Peripherie eine Zusammenziehung der Muskeln, d. h. eine Bewegung der Gliedmaßen.^{*)} Mittels der Empfindungsnerven wirkt die Außenwelt auf die Seele; mittels der Bewegungsnerven wirkt die Seele auf die Außenwelt zurück. In der Form der Reflexbewegung folgen diese zwei Acte wie Schlag und Rückschlag unbewußt auf einander; sonst schiebt sich die bewußte Vorstellung dazwischen. Diese Wechselwirkung, die sich mit der Wirksamkeit eines Telegraphensystems vergleichen läßt, wird durch folgendes Schema anschaulich:

^{*)} Die nähere Betrachtung dieses Gegenstandes gehört in die Somatologie des Menschen.



Anmerkung 2. Jede einzelne Veränderung in jedem Theile des Körpers, der von Empfindungsnerven durchsetzt ist, drückt sich in unserem Bewusstsein durch eine entsprechende Körperempfindung aus. In jedem Augenblicke unseres Daseins treffen demgemäß zahllose Körperempfindungen aus den verschiedenen Gegenden unseres Körpers zusammen. Wegen der Einfachheit der Seele ist an ein gesondertes Nebeneinanderbestehen dieser Körperempfindungen nicht zu denken, sie fließen vielmehr wie die vielen Wassertropfen der Quelle in einen einzigen Empfindungsstrom zusammen, in welchem sich nicht mehr die einzelne Empfindung als solche, sondern nur der Jubegriff aller als eine resultierende Gesamtempfindung des körperlichen Lebens geltend macht. Diese Gesamtempfindung nennen wir die Gemein- oder Lebensempfindung. Sie zeichnet sich durch ihre Dunkelheit aus. So empfinden wir fort, dass wir leben, aber wir sind nicht im Stande, den Inhalt dieser dunklen Gesamtempfindung anzugeben. Dagegen nehmen wir sehr bestimmt wahr, ob die vielen Einzelpfindungen, welche die Lebensempfindung zusammensetzen, und die ihnen zu Grunde liegenden Zustände zu einander passen oder nicht, ob sie einander fördern oder hemmen, d. h. ob sie angenehm oder unangenehm sind.

Anmerkung 3. Der körperliche Zustand, in welchem alle vitalen Vorgänge einander fördern, weil sie so beschaffen sind, wie sie beschaffen sein sollen, gibt uns das Gesamtbild des normalen gesunden Körperlebens, welches sich psychisch durch eine angenehme Lebensempfindung ankündigt, während die krankhaften, abnormen, d. h. aus gegenseitigen Störungen und Hemmungen hervorgehenden Zustände des Körpers eine unangenehme Lebensempfindung geben.

Man hat deshalb die Lebensempfindung nicht unpassend ein Barometer unseres Lebensprocesses, oder auch das „vitale Gewissen“ genannt.

Anmerkung 4. Die Sinnesorgane stehen vom ersten Anbeginn des Lebens den äußeren Reizen offen; allein die Sinnesempfindungen, welche dadurch in der Seele hervorgerufen werden, gehen im Chaos der stark betonten Lebensempfindung bedeutungslos unter. Der Säugling sieht und hört, ohne etwas zu vernehmen. Es ist ein bedeutungsvoller Wendepunkt in seinem Leben, wenn sein Auge zum erstenmale auf einem bestimmten äußeren Gegenstande, z. B. auf einem glänzenden Knopfe, einer Kerzenflamme u. s. w. haften bleibt, oder wenn sich sein Kopf nach der Stimme der Mutter hinkehrt, oder wenn gar seine Hand einen ihm gereichten Gegenstand zu erfassen im Stande ist.

§. 12.

Anschauungen.

Aus den Empfindungen entstehen Anschauungen.

Derjelbe Gegenstand kann auf mehrere Sinne einwirken; dadurch erhalten wir von ihm mehrere verschiedenartige Vorstellungen. Jeder Sinn sagt uns auf eine andere Weise (gleichsam in der ihm eigenthümlichen Sprache) aus, was der Gegenstand ist, z. B. das Auge, wie er leuchtet, das Ohr, wie er tönt u. dgl.

Die Gesamtheit der Sinnesempfindungen, die sich auf einen und denselben äußeren Gegenstand beziehen, ist die **Anschauung** dieses Gegenstandes; „Anschauung“ deshalb, weil die Gesichtswahrnehmung es ist, welche die Grundlage der betreffenden Gesamtvorstellung bildet, zu welcher jeder Sinn seinen Beitrag liefert. Zur Anschauung eines Gegenstandes gehört also nicht bloß das Aussehen desselben, d. h. seine Farbe und seine Form, sondern auch sein Klang oder seine Stimme, seine Härte oder Weichheit, Glätte oder Rauheit, Wärme oder Kälte (Temperatur), Trockenheit oder Feuchtigkeit, dann sein Geruch und sein Geschmack. Alle diese sinnlichen Wahrnehmungen gruppieren sich um die Gesichtsvorstellung als „Merkmale“ des Außendinges zur „Anschauung“ desselben.

Der Inbegriff der sinnlichen Anschauungen, die sich ein Mensch erworben hat, bildet den Kreis der **sinnlichen Erfahrung**. Diefem Kreise eine möglichst weite Ausdehnung zu geben, ist eine Hauptaufgabe der Erziehung in der ersten Lebensperiode des Zöglings.

Diese Aufgabe erfüllt die Erziehung durch Cultur der Sinne und durch Herbeischaffung der Anschauungsobjecte.

Je vollkommener die Werkzeuge und je zahlreicher die Objecte der

Anschauung sind, desto reichhaltiger wird der sinnliche Erfahrungskreis sein.

Die Kultur der Sinne ist eine negative, wenn sie zu verhüten sucht, was die Sinneswerkzeuge verwöhnen, verderben oder abstumpfen könnte; sie ist eine positive, wenn sie durch besondere Übungen dieselben schärfen will. *)

Derlei Übungen beziehen sich beim Sehen auf die Abschätzung von Längen, Höhen und Tiefen, auf die Unterscheidung von Farben und deren Schattierungen, auf die Wahrnehmung von geringen Merkzeichen, besonders in der Entfernung; beim Hören auf das Erkennen der Tonhöhe, der Tonquelle und ihrer Entfernung; beim Tastsinne auf die Schätzung von Gewichten und Temperaturen; beim Geschmack auf den Concentrationsgrad von schmeckbaren Lösungen u. s. f. Sie stellen sich als Gymnastik der Sinne den Turnübungen zur Seite.

Was die Anschauungsobjecte betrifft, so muß man dieselben, insoferne die Natur sie nicht von sich selbst darbietet, eigens herbeischaffen, und zwar entweder im Original, oder in getreuen Copien und Bildern - oder man muß den Zögling in Lagen hineinführen, die ihm neue Anschauungen eröffnen. Reisen in die Fremde, Umgang mit Menschen, der Besuch von Ausstellungen, Theatern, Galerien, Museen, Menagerien, Kunstsammlungen, Fabriken und Werkstätten, Bergwerken und Industrie-Anlagen . . . haben eine große bildende Kraft, weil sie den Kreis der sinnlichen Erfahrung erweitern. Nur muß man sich hüten, den Geist des Zöglings durch die Fülle des Dargebotenen zu erdrücken, oder seine Gemüthsbildung durch Unstetigkeit der sinnlichen Einwirkungen zu hemmen. **)

Anmerkung 1. Die Anschauungen sind die ersten, bleibenden Zusammenfassungen der Elemente unserer Vorstellungsthätigkeit, nämlich der Sinnesempfin-

*) Auch die Sinne bedürfen einer Kultur. Das Auge, durch Vernachlässigung des Ausblickens in die Ferne kurzichtig geworden, wird untauglich zur Orientierung innerhalb größerer Dimensionen; das Ohr, nur an der Klangfarbe und an der conventionellen Bedeutung der Schalleindrücke hängend, verliert seine Empfänglichkeit für Tonverhältnisse und hört auf, ein Sinn für Musik zu sein. Welcher Bervollkommnung der Tastsinn fähig ist, zeigt die Vollendung desselben bei den Blinden, wo er das Auge vertritt (vicariert).

**) Daher sind großartige Weltausstellungen selten eine passende Gelegenheit für die Erweiterung des Anschauungskreises bei noch ungebildeten Leuten, weil sie durch die Fülle und bunte Allerleiheit des Gebotenen das Gemüth erdrücken.

bungen, aus denen sie ebenso wie die Worte der Sprache aus den einzelnen Buchstaben hervorgehen. Die Anschauungen gruppieren sich aber wieder unter einander zu höheren, zusammengesetzteren Vorstellungsgebilden, so wie sich die Worte der Sprache zu Sätzen zusammensügen. Dasjenige, was diese höheren Verbindungen stiftet, ist die räumliche Nachbarschaft und die zeitliche Folge. Die Vorstellung der vor unserm Auge sich behnenden Landschaft ist ein sehr compliciertes Vorstellungsgebilde, zu dessen Auffassung keineswegs das bloße Öffnen des Auges gegen den Lichtstrom hinreicht; denn Thiere, Kinder, Idioten kehren ihr Auge gegen die Landschaft, ohne eine „Anschauung“ derselben zu erhalten. Man muß vielmehr vorerst die Anschauung des Blattes, des Baumes, des Gebüsches u. s. f. sich erworben haben, bevor man dahinkommt, sich mittelst des Auges innerhalb der Landschaft zu „orientieren“.

Anmerkung 2. Die „Orientierung“ in der Außenwelt ist demnach eine Mosaikarbeit unseres Vorstellens, wobei die einzelnen Anschauungen die Bausteine bilden. Natur und Kunst liefern unserer Sinnlichkeit diese Bausteine; sie werden durch das Gedächtnis ausgewählt und durch die Einbildungskraft in neue, von der ursprünglichen Form abweichende Zusammenfassungen (Gruppen) gebracht. Die Anschauungen bilden den im ersten Grade verarbeiteten Rohstoff für alle höheren Seelengebilde. Sie sind die sinnlichen Illustrationen im Bilderbuche unseres Vorstellens, ohne welche Illustrationen unsere höheren, übersinnlichen Vorstellungen keinen Sinn hätten.

§. 13.

Die Gemüthsseite des Kindes. Bedingungen der Gemüthsbildung.

Dem Bewußtsein als Inbegriff der Vorstellungen stellen wir das Gemüth zur Seite als Gesamtheit der Gefühle, Interessen und Bestrebungen, welche sich durch das Vorstellungsleben der Seele entwickeln. Ohne Gemüth würde der Mensch kalt, gleichgiltig und unthätig bleiben.

Die Gefühle sind nichts Selbständiges, sie bestehen nur an und mit den Vorstellungen. Durch das Zusammentreffen der letzteren wird nämlich die vorstellende Kraft der Seele bald gehoben, bald herabgedrückt; im ersteren Falle erfahren wir eine Förderung, im letzteren eine Hemmung unseres Vorstellens. Das **Innewerden einer Förderung unseres Vorstellungslebens** ist ein Lustgefühl; das **Innewerden einer Hemmung** desselben ein Unlustgefühl.

Es ist natürlich, daß die Vorstellungen die auf ihnen lastende Hemmung zu überwinden, und das mit ihr verbundene Unlustgefühl zu beseitigen suchen. Dadurch verwandelt sich die Gemüthslage in ein Streben, welches als Begehren auf bestimmte Gegenstände gerichtet ist. Wenn es, von der Einsicht geleitet, diese Gegenstände zu erreichen versteht, wird es zum Wollen, welches in Handlungen und Thaten nach außen tritt.

Was nun die Gemüthsbildung betrifft, so hat die Erziehung dafür zu sorgen, daß sich das Gemüth des Bögling's erstens überhaupt den Regungen des Fühlens und Strebens erschließe, zweitens, daß dieses in ruhiger, geordneter Weise ohne heftige Gefühlsaufregungen geschehe, und drittens, daß sich sein Fühlen und Streben den höheren, mehr geistigen Gegenständen zutheile.

Das Gemüth des Kindes zeichnet sich im allgemeinen durch die außerordentliche Weichheit aus, mit welcher es dem Andränge äußerer Eindrücke ohne jeden inneren Halt offen steht. Daher die heftigen Affecte (Gemüthsbewegungen) der Freude, der Unlust und des Unwillens, die sich bei ihm so leicht einstellen und wechselweise in Lustigkeit 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.

Dieser stürmische Entwicklungsproceß wird gebrochen, wenn es im Bewußtsein des Kindes Sammel- und Ruhepunkte gibt, in denen sich seine Vorstellungen sammeln, und in denen sein Gemüth sich beruhigen könnte. Solche Vorstellungen sind die ruhigen, sich selbst gleichbleibenden Eindrücke des Wohnhauses, der Schule, der Heimat; *) dann jene stetig wiederkehrenden Eindrücke, welche ein wohlgeordnetes Familienleben (§. 65) oder die strengere Zucht der Schule (§. 69) mit sich führen.

Auch die Bestrebungen werden sich beim Kinde von selbst einstellen, indem sich sein Interesse sehr frühe den verschiedenen Arten des Angenehmen zuwendet. Es sucht die Vergnügungen der Sinne besonders in den Geschmacksempfindungen und die Annehmlichkeit ungehemmter Bewegung in seinen verschiedenen Spielen.

Die Erziehung wird schon auf dieser Stufe, noch mehr jedoch auf den höheren Stufen darauf bedacht sein, daß sich das Gemüth des Kindes auch den höheren Gefühlen, insbesondere den sympathetischen (Mitgefühl) und religiösen erschließe (vgl. §. 22).

Anmerkung 1. Hemmungen und Förderungen, daher auch die sie begleitenden Gefühle sind Zustände, welche von dem Verlaufe des Seelenlebens unzertrennlich sind: und zwar ist die Hemmung das ursprünglichere, indem sich die Förderung meist nur als Überwindung der vorausgehenden Hemmung

*) Das Herumziehen mit den Kindern auf Reisen und in Gasthöfen müßte alle Ansätze der Gemüthsbildung bei ihnen zerstören (Zigeunerleben).

darstellt. Mein Freund starb; die Vorstellung desselben als eines Lebenden wird gehemmt durch andere unabweisliche Vorstellungen, die mir seinen Tod zum Bewußtsein bringen. Diese Hemmung erzeugt ein lebhaftes, drückendes Unlustgefühl, die Trauer um den verstorbenen Freund. Wird diese Hemmung durch irgend eine andere stärkere Vorstellung, z. B. durch den Widerruf der Todesnachricht beseitigt, stellt sich sofort ein Lustgefühl ein. — Suchen und Finden, Erwartung und Erfüllung, Anstrengung und Überwindung, Aufgabe und Lösung sind Veranlassungen zu Lust- und Unlustgefühlen.

Anmerkung 2. Das Kind ist unftet; 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 (heftigen Gefühle) zum anderen, vom Lachen zum Weinen plötzlich übergehen. Es liebt die Veränderung, darum wirft es sein Spielzeug weg, wenn es an demselben nichts ändern kann, oder es sucht dasselbe zu zerstören. (Zerstörungstrieb des Kindes.) Weil es noch nicht im Stande ist, einen Gedanken festzuhalten oder auch nur durch längere Zeit ruhig zu sitzen, ist es in dieser Zeit noch nicht schulfähig. Am meisten sagen ihm die Spiele zu, bei denen es im raschen Wechsel von einem Zustande zum anderen übergeht, also vor allem die Bewegungsspiele. Bleibt es sich selbst überlassen, so stürzt es sich blind in die mannigfaltigsten Unternehmungen, indem es jedem äußeren Antriebe folgt. Daher die Nothwendigkeit der Aufsicht, insbesondere dort, wo viele Kinder beisammen sind.

Anmerkung 3. Noch wichtiger als die Dinge, sind jedoch die Personen. Es ist von der größten Wichtigkeit, daß sich das Kind nicht in den Zauberkreis des eigenen „Ich“ einschließe, sondern vielmehr Personen seines Umganges in dasselbe aufnehme. Die Theilnahme an den Menschen ist die Hauptquelle der Gemüthsbildung. Sie wird gefördert durch Offenheit, Wahrhaftigkeit und Innigkeit des Umganges im Gegensatz zur Selbstverschließung und Verstellungskunst. Kinder müssen angehalten werden, sich zu geben, wie sie sind, und sich um die Gemüthszustände nicht nur ihrer Blutsverwandten, sondern auch ihrer Spielgenossen und der Fremden zu interessieren. Dies führt zu den sympathetischen Gefühlen der Mitsreunde und des Mitleids, welche die Brücke zum Wohlwollen bilden.

§. 14.

Natürliche Entwicklung des Kindes an der Hand der Sprache.

Mit dem Anshauen geht schon in der frühesten Lebensperiode das Sprechen Hand in Hand. Das Bindeglied zwischen beiden ist das Hören; der Taube bleibt stumm.

Mit vortrefflichen Sprachwerkzeugen ausgestattet, fängt das Kind sehr frühe an, von denselben Gebrauch zu machen. Da es die Laute, die es hervorbringt, auch hört: so fängt es an, dieselben mannigfach abzuändern und zu gliedern (artikulieren), und zwar durch Nachahmung dessen, was es bei Andern hört. So wird die Sprache der Erwachsenen, welche in der Umgebung des Kindes gesprochen wird, das Vorbild für den Gebrauch der Sprachwerkzeuge.

Das Gesprochene bleibt aber keineswegs ein leerer Schall, sondern es gewinnt nach und nach Bedeutung. Während das Kind die Gegenstände anschaut, vernimmt es auch (von Anderen) die Namen derselben. Es merkt sich diese. Anschauung und Benennung verschmelzen bei ihm zu einer Gesamtvorstellung so innig, als ob auch der Name ein Merkmal des Dinges wäre und zur Anschauung desselben gehörte. Mit der Anschauung des Vaters, der Mutter, des Tisches, des Baumes verschmelzen bei deutschen Kindern die Namen: „Vater“ — „Mutter“ — „Tisch“ — „Baum“.

Ohne jeden absichtlichen Unterricht von Seite der Erwachsenen eignet sich das Kind durch bloße Nachahmung einen großen Theil des Sprachschatzes an. Jedes Wort, welches es gewonnen hat, wird zu einem Anhaltspunkte für seine Weiterbildung; denn dieses Wort überträgt es sofort auf jeden neuen Gegenstand, welcher die gleichen Merkmale hat, wie jener, auf den es ursprünglich angewendet wurde. Das Wort „Tisch“ wird auf jedes Zimmergeräthe dieser Art, das Wort „gut“ wird auf jeden Gegenstand bezogen, welcher seinem Zwecke entspricht und den man daher in irgend einer Beziehung vorzieht. Dieser Proceß vollzieht sich in der Form der Urtheile: dieses Ding ist ein Tisch; dies ist gut.

Der ganze Vorgang bewegt sich also in folgenden Stufen:

1. Das Kind schaut an, z. B. den Pfau.
2. Das Kind vernimmt (hört) das hörbare Wort: „Pfau“.
3. Das Kind verbindet mit der Anschauung des Gegenstandes (hier des Pfauen) die Vorstellung des hörbaren Lautes als dessen Namen und versteht fortan die Bedeutung dieses Namens.
4. Es wendet fortan diesen Namen auf jeden neu wahrgenommenen Vogel an, welcher die Eigenschaft des Pfauen hat.

Indem das Kind anfängt, mit Worten zu arbeiten, d. h. zu sprechen, fängt es auch an, die Dinge und ihre Eigenschaften mit einander zu vergleichen, Gleichartiges in (logische) Classen zusammenzufassen (Classe der Pfauen, der Hausthiere, der Zimmergeräthe, der Speisen, der Getränke u. dgl.) und Entgegengesetztes auseinander zuhalten, d. h. zu urtheilen und eben dadurch zu denken. Allein nur die wenigsten Urtheile werden von ihm selbst entdeckt, wie z. B. „der Schnee ist kalt“; bei der überwiegenden Anzahl derselben verhält es sich nur nachahmend, d. h. es spricht die Urtheile (Sätze) nach, die es aussprechen hört, sowie es früher die einzelnen Worte (Namen)

nachgesprochen hat. Dadurch nimmt es die Kenntnisse und den Verstand an, der in seiner Umgebung herrscht.*)

Alles, was das Kind hier vernimmt, ist ein Unterricht, der unbewußt ertheilt und unbewußt empfangen wird. Dieser Unterricht ist sehr mächtig, weil das Bewußtsein des Kindes wie ein unbeschriebenes Blatt seiner Einwirkung offen steht. Wenn das Kind zur Schule kommt, ist es schon mit einer Fülle von Kenntnissen und Fertigkeiten ausgerüstet, so daß Jean Paul Recht hat, wenn er sagt: „Der Mensch lernt in den ersten drei Jahren mehr als in den drei akademischen.“

So hat sich das Kind in der ersten Lebensperiode einen Schatz von Kenntnissen in der Form von Anschauungen und Worten, sowie Verbindungen derselben zu Urtheilen und Sätzen angeeignet; es haben sich aber auch gewisse Geistesthätigkeiten, als da sind: Aufmerksamkeiten, Behalten, Vergleichen, Denken und Sprechen — bei ihm, wenigstens in ihren einfachsten Formen herausgebildet. Auf dieser Grundlage soll in der Lernperiode weiter gebaut werden.

Anmerkung 1. Dafs die Sprache ein Product der Nachahmung dessen ist, was das Kind in seiner Umgebung vernimmt, beweist der Umstand, dafs das Kind gerade jene Sprache sich aneignet, welche in seiner Umgebung gesprochen wird, also in Deutschland die deutsche, in Spanien die spanische und zwar jede gleich leicht. Ja, man kann das Experiment sogar wiederholen und dem Kinde, nachdem es die Muttersprache erlernt hat, durch Versetzung in eine fremde Umgebung eine zweite Sprache beibringen. — Die Sprache ist also erworben, nicht angeboren; und es ist bei der Geburt des Menschen noch nicht ausgemacht, welche Sprache er sprechen, und was er mit der Sprache alles in sein Bewußtsein aufnehmen werde. Ist aber die Sprache ein erworbenes Gut, so gehört auch alles dasjenige, was der Mensch mittelst der Sprache in sich aufnimmt, in die Sphäre des Erworbenen; dies ist aber so ziemlich alles, was unsere Bildung ausmacht, und worauf die geistige Eigenart des Individuums beruht. Nehmen wir dem Menschen die Sprache, und er sinkt sofort zum Thiere herab. Die Sprache ist das allmächtige Werkzeug, durch welches der Erzieher auf den Zögling wirkt, um ihm seinen eigenen Geist auszudrücken. In dem Besitze dieses Werkzeuges liegt seine Übermacht über die anderen Bildungseinflüsse. Man kann also von diesem Punkte aus einsehen, welches große Gebiet durch das Mittel der Sprache der erzieherlichen Einwirkung offen gelassen ist, und wie wenig die Erziehung durch das Angeborene beschränkt wird.

Anmerkung 2. Warum haben Thiere keine Lautsprache, wie die Menschen, da doch einige derselben, wie die Vögel, Sprach- und Singwerkzeuge haben? — Die Ursache hievon ist ihre körperliche Organisation, vermöge welcher bei ihnen die Körperempfindungen im hohen Grade überwiegen (vgl. §. 11), so

*) Was man bisweilen, obwohl sehr mit Unrecht, als „Mutterwitz“ bewundert.

dass es schwer hält, ihre Aufmerksamkeit auf äußere Gegenstände zu lenken. Nur das, was unmittelbar mit *Körperempfindungen* im Zusammenhange steht, wie z. B. Futter oder Schläge, regt sie an. Da sie nun ihre Aufmerksamkeit auf einzelne Dinge frei zu heften nicht imstande sind, kann auch der Proceß der Verschmelzung der Namen mit den Anschauungen bei ihnen nicht vor sich gehen. Die Anschauungen sind da, aber ihre Ablösung vom Hintergrunde des Bewusstseins, nämlich von der Lebensempfindung, gelingt nicht. Thiere fassen die Umgebung nur unvollkommen, nämlich nur in der Richtung ihrer körperlichen Bedürfnisse auf.

II. Abschnitt.

Lernperiode.

Schulzeit.

§. 15.

Reproduction der Vorstellungen.

Wenn das Kind einen Gegenstand zum zweiten- oder drittenmale sieht, so erkennt es denselben; offenbar deshalb, weil die ursprüngliche Vorstellung des Gegenstandes, welche mittlerweile aus dem Bewußtsein entwichen war, wiedererweckt wird, um sich mit der neuen ihr gleichen Vorstellung zu vereinigen. So bleibt das Auge, unter vielen fremden Menschen herumschweifend, plötzlich auf den Zügen eines Bekannten haften, den wir als solchen „erkannt“ haben. Wir würden ihn nicht erkannt haben, wenn wir ihn nicht früher schon gesehen hätten und wenn die ältere Vorstellung durch die jüngere, ihr gleiche, nicht ins Bewußtsein zurückgerufen worden wäre.

Hierbei kehrt jedoch nicht allein die ältere Vorstellung unseres Bekannten ins Bewußtsein zurück — sondern sie bringt noch eine ganze Gruppe anderer Vorstellungen mit sich, mit denen sie damals durch Gleichzeitigkeit verbunden war. Wir „erkennen“ nicht bloß unseren alten Bekannten wieder, sondern wir „erinnern uns“ zugleich an alle die Umstände, unter denen wir ihn das erstmal gesehen haben, wie z. B. an den Ort, wo er war, an die Begleiter, die um ihn waren u. s. f.

Diese Thatfachen beweisen, daß Vorstellungen, welche einmal im Bewußtsein da waren und aus demselben durch was immer für Ursachen verdrängt, d. h. verdunkelt worden sind, nicht völlig verloren gehen, sondern vielmehr unter günstigen Umständen ins Bewußtsein zurückkehren können. Die Wiederkehr verdunkelter Vorstellungen ins Bewußtsein führt den Namen der *Reproduction*, und die Vorstellungen,

welche dadurch zum wiederholten Male ins Bewußtsein treten, heißen reproducirte Vorstellungen oder Vorstellungen im engeren Sinne, im Gegensatz zu den Empfindungen, welche nur durch den unmittelbaren sinnlichen Eindruck erzeugt werden können.

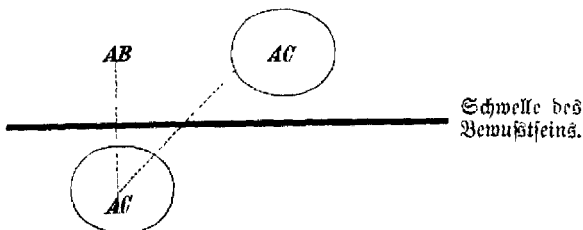
Die Ursache der Reproduction der Vorstellungen ist eine doppelte: 1. Die Gleichheit (Ähnlichkeit) des Inhaltes und 2. die Verknüpfung (Association) in Folge von Gleichzeitigkeit. Vorstellungen reproducieren einander, wenn sie gleich (oder ähnlich) sind; sie reproducieren einander aber auch dann, sie, ohne ähnlich zu sein, irgend einmal im Bewußtsein zusammen waren und durch Gleichzeitigkeit zu einer einzigen Gesamtvorstellung oder Reihe verschmolzen sind.

Die Reproduction wegen Gleichheit heißt die unmittelbare, die wegen Gleichzeitigkeit die mittelbare. Das Gesetz der unmittelbaren Reproduction lautet: A reproducirt A; das Gesetz der mittelbaren Reproduction lautet: A reproducirt B, und B reproducirt A, vorausgesetzt, daß beide einmal gleichzeitig im Bewußtsein dagesewen und in Folge dessen mit einander verschmolzen sind. Aus A und B entsteht alsdann eine Gesamtvorstellung $AB = M$, die man, wenn A und B frei von Gegensatz sind, eine Gruppe (Complexion), sonst eine Verschmelzung nennt.

Das Gesetz der mittelbaren Reproduction kann also auch in folgender Weise ausgesprochen werden: Jedes Glied einer Gesamtvorstellung reproducirt die ganze Gruppe. Die Anschauung (§. 12) ist eine Gesamtvorstellung. Deshalb vermag der Anblick eines gemalten Fruchtstückes den Geschmack der Früchte sehr lebhaft zu reproducieren, und wenn Castor und Pollux stets mit einander gesehen wurden, wird uns die Begegnung jedes einzelnen derselben gewiß an den anderen erinnern. Ebenso verschmelzen Namen und Dinge durch Gleichzeitigkeit, und werden die Namen dadurch zu Zeichen der betreffenden Gegenstände.

Die Reproduction erfaßt aber nicht bloß die gleichen, sondern auch die ähnlichen Vorstellungen. Vorstellungen sind ähnlich, wenn sie theilweise gleich sind, wie AB und AC, z. B. Original und Bild. Das A der Gesamtvorstellung AC wird von AB aus durch unmittelbare, das C durch mittelbare Reproduction reproducirt. Sind B und C starke Gegensätze, so heißen die ähnlichen Vorstellungen AB und AC Contraste. Geizhals und Verschwender sind Contraste.

Diese Reproduction findet nach folgendem Schema statt:



Die in unserem Bewußtsein gedachte Scheidewand zwischen den daselbst wirklich auftretenden klaren und den daraus verdrängten oder verdunkelten Vorstellungen heißt die **Schwelle des Bewußtseins**.

Anmerkung 1. Verdunkelung und Reproduction gehören zu den gewöhnlichsten Vorgängen des Seelenlebens. Ununterbrochen entweichen Vorstellungen aus dem Bewußtsein, indem sie anderen Vorstellungen das Feld räumen; allein diese neuen Vorstellungen rufen bald diese, bald jene verdunkelten Vorstellungen hervor, d. h. sie sind von beständigen Reproductionsacten begleitet. Beim „Wiedererkennen“, beim „Sich-Erinnern“ sind wir uns des Vorganges der Reproduction bewußt; indem wir die reproducirte Vorstellung von der neuen unterscheiden; allein selbst dort, wo wir uns dieses Vorganges nicht bewußt werden, findet eine beständige Reproduction der alten Vorstellungen durch die neuen statt. Eine Gegend gefällt uns, weil sie, ohne daß wir es merken, die Vorstellungen der Heimat in uns hervorruft; ein Mensch spricht uns sympathetisch an, weil seine Stimme Anklänge an uns theuere Persönlichkeiten in uns erweckt.

Anmerkung 2. Eine Vorstellung, welche imstande ist, eine andere Vorstellung zu reproducieren, heißt eine Hilfe dieser letzteren. Als Hilfe einer bestimmten Vorstellung kann man also alle Vorstellungen ansehen, welche der ersteren Vorstellung gleich oder ähnlich und dann solche, welche mit ihr durch Gleichzeitigkeit verknüpft sind.

Anmerkung 3. Seit Aristoteles pflegt man vier specielle Reproductionsgesetze in der Psychologie anzuführen, nämlich: das Gesetz der Ähnlichkeit, des Contrastes, der Gleichzeitigkeit und Reihenfolge. Die Verknüpfung und Reproduction unserer Vorstellungen nach den vier Reproductionsgesetzen führt den Namen der Ideen-Association.

Anmerkung 4. Da die verdunkelten Vorstellungen jeden Augenblick durch Hilfen reproducirt werden können, so gehören sie gleichfalls zum Bewußtsein im weiteren Sinne. (vgl. §. 10). In diesem hat man demnach die wirklichen oder wirksamen Vorstellungen, die uns eben beschäftigen, zu unterscheiden von jenen verdunkelten Vorstellungen, die nur der Möglichkeit nach zu demselben gehören. Man sagt, daß sich jene oberhalb, diese unterhalb der Schwelle des Bewußtseins befinden.

§. 16.

Die Reihenbildung.

Die Verknüpfung (Verschmelzung) der Vorstellungen und daher auch deren Reproduktion erstreckt sich nicht bloß auf Gesamtvorstellungen, sondern auch auf Reihen.

Treten nämlich die Vorstellungen

A, B, C, D Z —

nach einander, also reihenweise ins Bewußtsein, so verknüpft sich das Anfangsglied A mit dem nachfolgenden B deshalb, weil beide, obwohl aufeinanderfolgend, dennoch einen Augenblick zusammen, d. h. gleichzeitig im Bewußtsein da waren. Ebenso verknüpft sich das B mit dem nachfolgenden C, das C mit D u. s. f.

In demselben Maße, als Vorstellungen mit einander verschmelzen, reproducieren sie einander.

Das Anfangsglied einer Reihe reproduciert also die nachfolgenden Glieder in der ursprünglichen Reihenfolge; also der Montag die ganze Woche, der Jänner sämtliche Monate, die Zahl Eins die ganze Zahlenreihe, das Schlagwort das ganze Gedicht oder die ganze Lection u. s. f. „Die Reihe entwickelt sich.“

Dieser Umstand wird zu einem wichtigen und bequemen Mittel, um ganze Massen von Vorstellungen, die wir mit uns im verdunkelten Zustande herumtragen, zu beherrschen. Man verwandelt nämlich die Massen in Reihen, die sich bei gegebener Veranlassung übersichtlich entwickeln und in denen jedes Glied von seinem Anfangsgliede aus leicht erreicht werden kann. Dadurch kommt in den Gedankenlauf Ordnung und Zusammenhang.

Darauf beruht das bekannte Verfahren beim (mechanischen) Lernen. Der Schüler prägt sich den Lehrstoff an der Hand des Unterrichtes in der Form von Reihen ein, die sich beim Examinieren infolge der Hervorhebung der Anfangsglieder durch die gestellte Frage entwickeln. (§. 18). —

Die Vorstellungen des Kindes bilden ursprünglich ein wirres Chaos, in welchem sich zahllose Empfindungen mit noch zahlreicheren Reproduktionen drängen.

Die allmähliche Gestaltung dieses Vorstellungsmaterials wird dadurch eingeleitet, daß sich

1. **Sammelunkte** des Vorstellens bilden, an welche sich größere Vorstellungskreise anschließen, wie z. B. die Vorstellung des eigenen Leibes, des Hauses, der Schule u. s. w., und

2. daß die Vorstellungen in die Reihenform eintreten.

Besonders wichtig ist die **Anordnung** in Reihen. Dadurch gelangt das gleichzeitige und auf einander folgende Viele zu einem regelmäßigen Ablaufe und kann von uns überblickt werden. Indem wir die Anfangsglieder der Reihen unserem Willen zugänglich erhalten, lernen wir den Ablauf der Vorstellungen beherrschen.

Auch der Unterricht sucht den Lehrstoff in Reihen zu bringen.

Die gebildeten Reihen gewinnen an Festigkeit, wenn sie öfter durchs Bewußtsein gehen. Darauf beruht die Macht der Wiederholung, der **Gewöhnung** und **Übung**. Die Festigkeit solcher Reihen zeigt sich dadurch, daß ihr Ablauf durch keine entgegengesetzten Vorstellungen, die etwa plötzlich ins Bewußtsein treten, ins Stocken gerathen kann, daß sie also **mechanisch** ablaufen. So kam man ein Gedicht aufzusagen, ohne an dessen Inhalt zu denken. Ein ungeübter Kanzelredner kann ins Stocken gerathen, wenn er bemerkt, daß eine vornehme Person, z. B. der Bischof, in die Kirche tritt.

Mit den Gliedern einer Vorstellungsreihe können körperliche Bewegungen verknüpft sein, die sich bei der Reproduktion derselben von selbst einstellen wie z. B. die Bewegungen der Sprachwerkzeuge beim Aufsuchen von Lectionen, Gedichten und Gebetsformeln. Die **Gewohnheit** ist eben nichts anderes als eine durch öftere Wiederholung gefestigte Reihe von Vorstellungen, mit denen körperliche Bewegungen parallel laufen.

Es gibt **Verrichtungen**, die sich täglich in derselben Folge wiederholen; z. B. Aufstehen, Waschen, Anziehen, Ausgehen u. dgl. Aus ihnen bilden sich die **Gewohnheiten**. Andere Verrichtungen werden **absichtlich** öfter wiederholt, um sie uns geläufig zu machen — diese werden alsdann zu **Fertigkeiten**.

Die Bewegungen des Sprechens, Singens, Zeichnens, Schreibens, Turnens, Clavierpielens u. dgl. gehen anfangs sehr schwerfällig vor sich, bis sie durch fortgesetzte Übung (Wiederholung der Reihenreproduction) zu **Fertigkeiten** werden. Die Übung ist eine **künstliche Gewöhnung**.

Anmerkung. Die Reihenreproduction ist einer weitem Ausbildung und **Perfektion** fähig dadurch, daß 1. mehrere Reihen gleichzeitig durchs

Bewußtsein gehen, welche mit ihren gleichvielten Gliedern verschmelzen, wie z. B. die Reihen der Noten, der Töne, der Fingerbewegungen und der Tasten beim Clavierpiel; 2. daß die Glieder der Hauptreihe Anfangspunkte von Nebenreihen werden, die sich entweder zwischen die Glieder der Hauptreihe einschoben oder zeitwärts laufen, und 3. daß eine Reihe nicht bloß in der ursprünglichen Richtung AZ, sondern auch umgekehrt, also in der Richtung ZA zur Reproduction gelangt. Dies letztere ist bei den Raumreihen der Fall.

§. 17.

Die Aufmerksamkeit.

Durch die Reproduction werden die Vorstellungen nicht bloß ins Bewußtsein zurückgerufen, sondern es findet auch eine Verstärkung der neuen Vorstellungen durch die alten statt. Darauf beruht die **Aufmerksamkeit**, welche die erste geistige Voraussetzung alles Lernens und die wichtigste Eigenschaft des Zögling's in der Lernperiode ist.

Die Aufmerksamkeit beginnt mit der Sammlung der Gedanken, indem man sich auf einen engeren Kreis von Vorstellungen beschränkt, welcher nur dasjenige umschließt, „was zur Sache gehört“. Diese Concentration der Vorstellungen ist das Gegenheil der Zerstreuung, bei welcher das Bewußtsein allen Eindrücken unterschiedslos offen steht. Der Aufmerksame muß sich in einen Gegenstand vertiefen und alles Fremdartige zurückweisen. Dies ist eine geistige Disciplin, welche das Kind sich noch nicht gefallen läßt, und deren Aneignung den Knaben erst schulfähig macht.

Es sind zunächst die stärksten sinnlichen Eindrücke, welche unsere Aufmerksamkeit anziehen. Schon das Auge des Kindes verweilt auf einem glänzenden Knopfe oder an 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.

Die **willkürliche Aufmerksamkeit** kommt dadurch zustande, daß einer neu eintretenden, wenn auch schwachen Vorstellung aus verschiedenen Gegenden des Bewußtseins Reproductionshilfen zufließen, welche diese Vorstellung heben und zum Mittelpunkte des Aufmerksamkeitskreises machen. Selbst die leisesten Eindrücke können sich den Weg ins Bewußtsein bahnen, wenn ihnen aus der Tiefe des letzteren verwandte Vorstellungen als Hilfen entgegen kommen. Ohne

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 dieses, bald auf jenes Instrument zu achten.


Gegenstände, welche geeignet sind, unsere Aufmerksamkeit zu fesseln, nennen wir **interessant**. Je nach der Ausbildung des Bewusstseins erscheinen uns bald diese, bald jene Gegenstände interessant, sobald sie nämlich geeignet sind, in demselben verwandte Anklänge zu wecken. Der Anblick einer Pflanze ist interessant für denjenigen, welcher bereits ähnliche Pflanzen gesehen oder sich überhaupt mit Pflanzen beschäftigt hat. Eine Person, die ich kenne, ist mir interessanter als ein Fremder. Zudem der Unterricht unser Bewusstsein durch Kenntnisse über mancherlei Gegenstände bereichert, weckt er unser Interesse für dieselben. Mit der Zunahme des Unterrichtes wächst daher die Vielseitigkeit des Interesses.

Anmerkung 1. Die Menge äußerer Eindrücke, die auf unsere Sinne einwirken und sich uns zur Auffassung darbieten, ist in jedem Augenblicke größer, als die Menae des wirklich Wahrgenommenen. Sehr viele Veränderungen in unserer nächsten Umgebung gehen für uns deshalb verloren, weil unser Bewusstsein momentan anderen, entgegengesetzten Vorstellungen zugewandt ist. Sind wir z. B. mit einer geistigen Arbeit beschäftigt oder in ein Spiel vertieft, so kann manches um uns vorgehen, ohne daß wir darum wissen. Es tritt jemand ein, wir bemerken ihn nicht; die Uhr schlägt, wir hören sie nicht u. s. w. Die objectiven Bedingungen der sinnlichen Wahrnehmung fehlen hier nicht; die Schallwellen gelangen ins Ohr, die Lichtstrahlen ins Auge, und es unterliegt keinen Zweifel, daß auch gewisse, wenn auch dunkle Empfindungen in der Seele entstehen. Wohl mangelt es aber an der subjectiven Verfassung unseres Bewusstseins, welche dem Eintritte und dem Emporksteigen gerade dieser Empfindungen günstig wäre. Diese subjective Verfassung nennen wir die **Aufmerksamkeit**.


Anmerkung 2. Bei der Aufmerksamkeit findet eine Verengung des Bewusstseins auf einen einzigen Kreis von Vorstellungen statt, welcher um so heller erleuchtet ist, je enger er ist. Man kann sich dies vorstellen als eine **Zuspitzung der Wölbung**, wie aus folgender Darstellung erhellt:

Verknüpfung der Aufmerksamkeit.

Gleichgültigkeit, Schlaf:

1.  Schwelle des Bewußtseins.

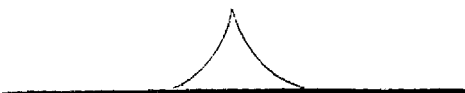
Zerstreuung:

2. 

Sammlung.

3. 

Spannung:

4.  Schwelle.

Die Erhebungen über die Schwelle sind der Stärke des Vorstellens proportional. In 3. und 4. bilden sich Mittelpunkte; in 1. und 2. fehlen dieselben.

§. 18.

Das Gedächtnis.

Vorstellungen, welche einmal im Bewußtsein da waren und verdunkelt worden sind, gehen nicht verloren, sondern werden von uns behalten, um bei gegebener Veranlassung reproducirt zu werden. Geschieht dies in unveränderter Weise, so schreiben wir diese Thätigkeit dem Gedächtnisse zu. Das **Gedächtnis** ist also **das Vermögen der unveränderten Reproduction**. Seine vorzüglichste Eigenschaft ist die **Treue**.

Die Gedächtnisthätigkeit spaltet sich in zwei Functionen, in das Behalten oder Merken und in das Wiedergeben des Gemerkten. Das Behalten (Aufbewahrtwerden) der Seelenzustände stellt sich von selbst ein und umfaßt alles, was einmal im Bewußtsein da war; das Wiedergeben des Behaltenen ist abhängig von dem Vorhandensein der Hilfen (§. 15. Num. 2.), welche die Handhaben der Reproduction bilden.

Die Gedächtnisthätigkeit erscheint als eine absichtslose, wenn, wie bei den verschiedenen Einfällen und Wendungen der Ideen-Affo-

ciation, eine Vorstellung die andere ins Bewußtsein zurückruft, ohne daß man es darauf angelegt hätte; sie erscheint als eine absichtliche, wenn man es, wie beim Einprägen und Besinnen, darauf anlegt, gewisse Vorstellungen willkürlich reproducieren zu können.

Auf dem letzteren Vorgange beruht das eigentliche Lernen. Dieses kommt dadurch zustande, daß man den Lehrstoff in Reihen bringt (§. 16) und die Anfangspunkte dieser Reihen an solche Vorstellungen anknüpft, die uns entweder überhaupt sehr geläufig sind, oder von denen wir doch wissen, daß sie damals, wo die Reproduction des Gemerkten vor sich gehen soll, im Bewußtsein anwesend sein werden. So knüpft der Schüler die Reihen des gemerkten Lehrstoffes an die Vorstellungen an, welche die Frage der Lehrers in ihm erwecken wird.

Für die Herstellung inniger Verbindungen zwischen dem Gedächtnisstoffe gibt es aber kein wirksameres Mittel, als die Wiederholung. Die Wiederholung ist die Seele des (mechanischen) Gedächtnisses, weil durch dieselbe das Zusammensein der benachbarten Glieder der Gedächtnisreihe, daher auch die Verschmelzung derselben gefördert wird.

Anmerkung 1. Für alle Vorstellungen, die einmal im Bewußtsein da waren, besteht die Möglichkeit der Reproduction, allein nur für wenige wird diese Möglichkeit zur Wirklichkeit, nämlich nur für jene, für welche unter den im Bewußtsein wirklich vorhandenen Vorstellungen wirksame Reproductions-Hilfen sich vorfinden.

Anmerkung 2. Durch öftere Wiederholung verschmelzen die Gedächtnisreihen so innig miteinander, daß sie vollkommen mechanisch, d. h. ohne alles Zutun der Aufmerksamkeit und der Intelligenz durch unser Bewußtsein laufen. Man kann die Reihe der natürlichen Zahlen hersagen, oder eine Gebetsformel recitieren, ohne sich im entferntesten mit dem Inhalte dieser Vorstellungen zu beschäftigen. Ein solches Gedächtnis, welches bloß auf der mechanischen Einprägung des Gedächtnisstoffes beruht, ohne auf den Inhalt des Gemerkten einzugehen, heißt ein mechanisches. Von diesem unterscheidet sich das s. g. judiciöse Gedächtnis dadurch, daß dieses den Gedächtnisstoff durch inneres Verständnis des zu Merkenden zu festzuhalten sucht, was insbesondere dort thunlich ist, wo die Theile des zu memorierenden Ganzen in einem logischen Zusammenhange stehen, wie z. B. bei einer wissenschaftlichen Abhandlung. Endlich unterscheidet man noch eine dritte Art des Gedächtnisses, nämlich das ingeniose, welches das zu Behaltende auf eine eigenthümliche, absichtliche Weise, und meist nicht ohne Wiß und Kunst zu verknüpfen sucht, indem es zwischen den Theilen desselben künstliche Bindemittel (Hilfen) herstellt. Diese Art des Gedächtnisses findet insbesondere in der durch den Dänen Otto Reventlov aufgestellten Gedächtniskunst, Mnemotechnik oder Mnemonik genannt, seine Anwendung. Außerdem unterscheidet man ein Sach-, Namen-, Zahlen-, Orts-, Personen- und Farbengedächtnis, wodurch man jedoch nur die Thatsache ausdrücken will, daß sich das Gedächtnis

vorzugsweise an Sachen, Namen, Zahlen, Örtlichkeiten, Personen oder Farben geübt und herangebildet hat.

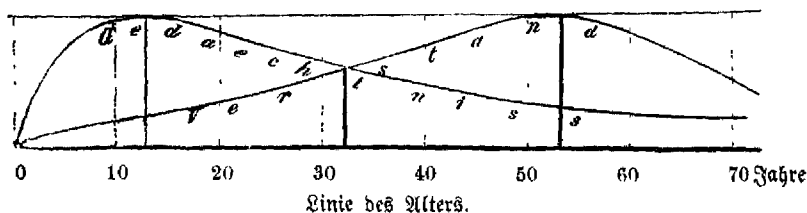
Anmerkung 3. Die Vollkommenheit des Gedächtnisses hängt außer der Treue noch von der Dauerhaftigkeit, Leichtigkeit, dem Umfange und der Dienstbarkeit ab. Das judiciose Gedächtnis empfiehlt sich vor allem durch seine Dauerhaftigkeit und Dienstbarkeit; beim ingeniosen ist das Merken des Gedächtnisstoffes in Folge der künstlichen Hilfen nicht leicht. — Die Ausbildung des Gedächtnisses nach Inhalt und Umfang hängt aufs engste mit dem Interesse zusammen. Wofür man sich interessiert, dafür hat man ein leichtes Gedächtnis. Ein wichtiges mnemonisches Mittel ist die Verknüpfung des Neuen mit dem Alten, insbesondere mit den uns geläufigen Hauptvorstellungen und Reihen. Der Unterricht muß immer an das Bekannte angeknüpft werden. Er soll sich vorzugsweise auf das judiciose Gedächtnis, also auf das Sachgedächtnis stützen. Das mechanische Gedächtnis wird unter anderm auch durch Einprägung von Gedächtnis versen beim Unterrichte herangezogen.

Anmerkung 4. Das Gedächtnis ist am stärksten während der Jugendjahre und nimmt mit dem Alter sehr ab. Darum ist die Jugend, insbesondere die erste Jugend, die eigentliche Zeit des Lernens und ein leichtes Gedächtnis das Anzeichen geistiger Begabtheit bei Kindern.

Das folgende Schema versucht das Entwicklungsgefeß des Gedächtnisses im Vergleich mit jenem des Verstandes graphisch darzustellen.

Ideale Darstellung der Entwicklung des Gedächtnisses und des Verstandes.

Maximum.



§. 19.

Die Einbildungskraft.

Im Verlaufe des Vorstellens werden die Vorstellungen verschiedener Zeitperioden mannigfach durcheinander gemengt, so daß die Reproduktion nicht mehr den Charakter der Wiedergabe des Alten, sondern vielmehr jenen der Hervorbringung des Neuen an sich trägt. Von den älteren Vorstellungen bleibt Einzelnes aus, Anderes tritt hinzu, Elemente verschiedener Gesamtvorstellungen und Reihen werden mit einander combinirt.

Bei den Kinderspielen bemerken wir, daß das Kind an seinem Spielzeug allerlei Veränderungen nach Maßgabe seiner Einfälle anzubringen sucht und ihm die mannigfaltigsten Rollen anweist. Von

den Erzählungen, die es gehört hat, läßt es oft Einzelnes absichtlich oder unabsichtlich hinweg, schmückt das Gehörte mit neuen Zuthaten aus, und bildet aus den Bestandtheilen verschiedener Erzählungen neue Geschichten. Die Menschen ergötzen sich an Veränderungen und Übertreibungen des Thatsächlichen und suchen aus den Anschauungen, die sie bei verschiedenen Anlässen in sich aufgenommen haben, Neues zu bilden. Wer ein Künstler ist, vermag den dadurch gebildeten neuen Vorstellungen durch Wort und That, durch Zeichnung, Schrift, Plastik u. dgl. Ausdruck zu geben.

Hier haben wir es ebenfalls mit einer Reproduktion zu thun, allein mit einer veränderten. Das Vermögen der veränderten Reproduktion nennt man die **Einbildungskraft**.

Die charakteristische Eigenschaft derselben ist die **Originalität**. Diese beschränkt sich allerdings nur auf die Schaffung neuer Combinationen aus dem vorhandenen Material der sinnlichen Wahrnehmungen und kann daher über das durch die Sinne gegebene absolut nicht hinausgehen. Alle Melodie und Harmonie besteht aus wenigen Tönen; alle Landschaften bestehen aus Bäumen, Flüssen, Häusern, Bergen und Thälern; alle Dramen aus gewissen Charakteren und Situationen; alle Worte aus etlichen der 24 Buchstabenlaute; keine Phantasie jedoch kann sich vermessen, die Mannigfaltigkeit der Musik und Sprache, der Landschaften und Dramen zu erschöpfen.

Anmerkung. Die Einbildungskraft ist die Bedingung alles geistigen Bildungsfortschrittes. Sie ist diejenige Geisteskraft, an welche sich jeder Unterricht wendet und von deren Mitwirkung jeder Unterrichtserfolg abhängt. Denn der Unterricht arbeitet, die Fälle sinnlicher Demonstration des Vorzutragenden abgerechnet, mit Worten und erwartet, daß der Zögling diese Worte mit seinen Vorstellungen beglei- te. Allein die Dinge, um die es sich bei diesen Worten handelt, sind dem Zöglinge noch neu; denn der Unterricht will ihm mittheilen, was er noch nicht weiß. Hier gilt es nun, im Bereiche des Bekannten die Bilder zu suchen, um aus ihnen die neuen, durch den Unterricht zu weckenden Vorstellungen zusammenzusetzen. So wie der Schriftsetzer im Setzkasten die nöthigen Typen zusammensucht, um an ihnen nach Vorschrift des Manuscriptes Worte zu bilden, so trägt die Einbildungskraft aus dem Vorrathskasten des Gedächtnisses die Bilder zusammen, welche der Unterricht im Bewußtsein des Zöglings durch Worte zu wecken sucht. Der Zögling „faßt“ die Worte des Unterrichts „auf“, wenn es seiner Einbildungskraft gelingt, dieselben durch die entsprechenden Vorstellungsbilder zu illustrieren. Die Einbildungskraft ist es daher, welche alle „Auffassung“ beim Unterrichte vermittelt. Wo sie außer Stande ist, die Illustration der vernommenen Worte durch ihre Anschauungsbilder zu vollführen, da werden die Worte als leere Klänge vernommen, und von dem mechanischen Gedächtnisse als schwerfälliger Ballast festgehalten, wie es bei dem gedankenlosen „Auswendiglernen“ nur allzuoft der Fall ist.

§. 20.

Charakteristik der Lernperiode.

Während der Lernperiode nimmt der Knabe oder das Mädchen alles leicht und willig auf, was ihm zur geistigen Aneignung entgegengebracht wird; denn seine Aufmerksamkeit ist geweckt, sein Gedächtnis steht auf dem Höhenpunkte der Leistungsfähigkeit. Der Erfahrungsstoff der Anschauungsperiode erfährt nur unbedeutende Erweiterungen, welche die Sammlungen der Schule und etwaige Reisen darbieten, dagegen kommt es jetzt darauf an, denselben zu sichten und zu ordnen, um ihn für die spätere Verwendbarkeit zur Geistesbildung in Sicherheit zu bringen. Das Gedächtnis bemächtigt sich unter der mächtigen Anleitung des Unterrichts des Erfahrungsstoffes, um ihn durch reihenförmige Anordnung zu sammeln; es wird hiebei gleichsam ein Inventar dessen angelegt, was das Kind an Anschauungen und Erfahrungen später benöthigen wird. Hiebei wird das Aufgenommene allerdings auch logisch gesichtet und innerlich verarbeitet, aber diese 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 Vorstellungsreihen so, wie sie ihm dargeboten werden, darum bemächtigt er sich am liebsten der Worte, welche den Unterrichtsstoff in der gehörigen Reihenfolge geordnet enthalten. Deshalb ist es auch Sache des Lehrers, theils durch Vorführung der Anschauungsobjecte selbst, theils durch Querfragen aller Art die mechanisch gebildeten Vorstellungsreihen zu zerreißen und das Verständnis des Gelehrten zu vermitteln. Einzelne selbstgefällige Urtheile treten auch hier schon auf; allein sie beschränken sich nur auf das Einfachste und Anschaulichste.

Unter diesen Umständen wird es dem Knaben leicht, eine zweite Sprache zu lernen, Namen und Formen zahlloser Pflanzen und Thiere zu behalten, eine Menge von Geschichten sich zu merken, ganze Bücher auswendig zu lernen und sich mit einer Fülle nützlicher Kenntnisse zu bereichern.

Was die Gemüthsseite betrifft, so führt der Umgang mit Schulgenossen zu freundschaftlichen Geselligkeitsverhältnissen, während die Beziehungen zum Familienleben zwar fort dauern, aber an Fröhlichkeit abnehmen. Hiebei hat man sich zu hüten, daß die Schule nicht

durch ein Uebermaß des Lernens einen nachtheiligen Einfluss auf die Gemüthsentfaltung ausübe; oder daß sich der Knabe für den Zwang, den ihm der Unterricht anthut, nicht durch Unbotmäßigkeit und Wildheit außerhalb der Schule entschädige.

Anmerkung 1. Die massenhafte Bewegung neuer und alter Vorstellungen durch Unterricht und Erfahrung während der Schulzeit des Kindes, sowie der Umstand, daß es für diese Bewegung an festen Haltpunkten noch fehlt, indem sich noch keine beherrschenden (apperzipierenden) Vorstellungsgebilde entwickelt haben, bringt in dieser Periode insbesondere bei den Knaben eine Art Tölpelhaftigkeit mit sich (Tölpeljahre). Bei dem Mädchen bleibt das Haus und die daran sich anschließende Sitte nach wie vor der Mittelpunkt des Gedankenkreises, an den sich die durch das Lernen erworbenen Vorstellungen immer nur wie etwas mehr Auserliches anschließen. Darum vertieft sich das Gemüth des Mädchens in dieser Periode mehr als jenes des Knaben, das Mädchen ist mehr orientirt in Bezug auf Sitte und Schicklichkeit, als der wilde Knabe, und es erscheint auch in geistiger Beziehung reifer, als derselbe.

Anmerkung 2. Die Urtheile, die der Zögling in dieser Periode fällt, sind meist nur scheinbar, nämlich Reproduktionen dessen, was er gehört hat. Die freie ruhige Überlegung, die den ganzen Kreis möglicher Prädicate umspannt, ist auf dieser Stufe durch den jugendlichen Ungestum ausgeschlossen; die Urtheile, wo sie auftreten, tragen noch den Charakter der Überstürzung an sich und werden daher ebenso schnell berichtigt oder zurückgenommen, als sie gefällt wurden. Nur wo der Unterricht in echt sokratischer Weise vorgeht, können durch Beistand des Lehrers einzelne selbstständige Urtheile dem Bewußtsein des Schülers entlockt werden.

III. Abschnitt.

Denkperiode.

Übergang zur Reife.

§. 21.

Übergang vom Lernen zum Handeln.

Das Resultat der Lernperiode besteht darin, daß der Zögling einen Vorrath von Kenntnissen in sich aufgenommen hat, den er noch nicht zu beherrschen vermag, und mit dem er nichts rechtes anzufangen weiß. Denn sein Wissen bildet ein starres Gewebe von Vorstellungskreisläufen, wie es der Unterricht in seinem Bewußtsein angelegt hat, ohne innere Regsamkeit und organisches Leben.

Ein neues Element muß hinzukommen, um in die starre Anordnung des Lehrstoffes eine gewisse Bewegung hineinzubringen. Dieses Element ist das **Denken**, welches die Vorstellungen nach dem Inhalte des Vorgestellten ordnet.

Schule und Haus sind es nicht mehr, welche diesen Proceß ausschließlich beherrschen; ein dritter Factor kommt hinzu — das Leben. Mag das Lernen endgiltig beschloffen sein, oder in der freieren Form der Studien fortgesetzt werden: der Jüngling sucht mit seiner Persönlichkeit in der Gesellschaft hervorzutreten, um sich in derselben geltend zu machen.

War er während der Lernperiode fast durchgehends auf Bildung aus zweiter Hand, nämlich aus der Hand des Unterrichts angewiesen, so fängt er jetzt selbständig an, die Natur zu beobachten, und in der Menschenwelt Erfahrungen zu sammeln. Er fällt Urtheile des Vorziehens und Verwerfens, welche allerdings sehr oft zurückgenommen werden müssen; er setzt sich Ziele

vor, die er jedoch nicht selten aufgeben muß, weil sie sich als unerreichbar herausstellen. Er ringt nach Selbständigkeit des Urtheilens und des Handelns, ohne sie noch erreichen zu können; darum schließt er sich an die Erwachsenen an, und bekommt durch Beispiel und Umgang, Sitte und Gewöhnung eine Art gesellschaftlicher Erziehung.*)

Aus dem Zusammenwirken der noch immer regen Einbildungskraft mit dem dieselbe regelnden Verstande geht die Phantasie hervor, welche sich dem Schönen in Natur und Kunst zuwendet und in der Bildung schöner und hoher Ideale ihre Befriedigung findet.

Endlich tritt auch das Wollen entschiedener hervor, um seine Kraft an der Erreichbarkeit des Gewollten zu messen, wobei es freilich sehr oft genöthigt ist, sich vor den äußeren Schranken zurückzuziehen, und andere Ziele zu suchen.

Durch wirkliches Wollen und Handeln treten die ersten Ansätze der Charakterbildung hervor. .

Anmerkung. Wollen heißt einen Erfolg begehren und desselben auch gewiß sein, oder wenigstens gewiß zu sein glauben. Das Wollen ist also eine Begierde, verbunden mit der Einsicht in die Erreichbarkeit des Begehrten. „Ich will!“ heißt so viel als: „ich werde!“ — Die Stärke des Wollens hängt ab von der Stärke des ihm zugrunde liegenden Begehrens und von der Zuverlässigkeit der Überzeugung, daß man das Begehrte auch wirklich erreichen werde. Am kräftigsten wird diese Überzeugung und daher auch das Wollen durch die wirkliche Erfahrung, daß das Angestrebte in der That erreichbar ist, d. h. daß es in ähnlichen Fällen wirklich erreicht wurde. Daher die Schlägternheit des Wollens bei den ersten Versuchen und die Kühnheit desselben mit zunehmendem Erfolge. — Nach Außen äußert sich das Wollen als Handlung und That, nach Innen als Beherrschung des Vorstellungslaufes (willkürliche Aufmerksamkeit). Bildung des Wollens ist sehr wichtig, weil auf derselben die Selbstbestimmung oder die psychologische Freiheit und der Charakter beruht. Diese Bildung ist jedoch nicht Sache der Schule, sondern des Lebens.

*) Eine bedeutende Umstimmung des Gemüthes ist es, welche diese Periode begleitet. Der Jüngling wird ernst, „er flieht der Brüder wilden Reihn“; er streift mit dem Kindischen auch das Kindliche von sich; sein Selbstbewußtsein erwacht und er sucht deshalb seine eigene Persönlichkeit zur Geltung zu bringen. Die Verklärung der Ideale, die er in sich trägt, mit dem wirklichen Leben führt eine Menge von Gefühlsconflicten mit sich; Affecte und Leidenschaften drohen hervorzubrechen; auf dem Scheidepunkte zwischen dem Idealen und dem Gemeinen wird nach Auswegen und Vermittelungen gesucht; das Zusammentreffen der Umstände führt die Entscheidung herbei, welche Wege der Jüngling im Leben fortan wandeln werde. An der Erziehung liegt es, durch Rath und Beispiel den Ausschlag zum Guten herbeizuführen.

§. 22.

Die Geschmacksbildung.

Zwischen dem Erkenntnisvermögen, welches in der Verstandesthätigkeit gipfelt, und dem Begehrungsvermögen, welches durch Wollen sich äußert, hält das Gefühlsvermögen die Mitte (13). Die Ausbildung des Gefühlsvermögens äußert sich als Geschmack.

Der Geschmack beruht auf Urtheilen des Vorziehens und Verwerfens; er gibt uns an, was schön oder hässlich, gut oder böse ist.

Mitteltst des Geschmacks suchen wir den inneren Gehalt des geistigen Lebens durch äußere Formen darzustellen.

Diese Formen können zur Anschauung gebracht werden:

1. an der Persönlichkeit des Menschen selbst

a) durch die leibliche Erscheinung desselben mittelst der Physiognomie im weitesten Sinne, der Mienen und Bewegungen; hierher gehört äußere Wohlstandigkeit und Artigkeit;

b) durch die Sprache;

c) durch Kleidung und Schmuck; hierher gehört das Gebiet der Mode.

2. An äußeren Gegenständen, insbesondere an Unrissen, Farben, Gestalten der Dinge, an Tönen und architektonischen Gebilden durch die künstlerische Bethätigung der Persönlichkeit; hierher gehört das Gebiet des Schönen und der Kunst.

3. Durch Handlungen und Thaten als Bethätigungen des Willens. Dadurch betritt der Mensch das Reich des Guten und Bösen, als derjenigen Maßstäbe, welche über seinen unbedingten Wert oder Unwert entscheiden. Ein Mensch von hässlichem Äußeren, ungeschicklichen Manieren, uncorreciter Redeweise und unmorbischer Kleidung ist deshalb noch kein verwerflicher Mensch. Er wird es erst durch seine Handlungen und Thaten als Äußerungen seiner Gesinnung, welche den wahren Kern seines Inneren bildet.

Dieses darf die Erziehung nie aus den Augen verlieren; sie darf nie vergessen, daß Formen nur insoferne einen Wert haben, als ein geistiger Gehalt hinter ihnen steht; daß demnach der Jüngling

gewarnt werden solle, unverstandene äußere Formen durch Nachahmung der Erwachsenen zu copiren. *)

Anmerkung 1. Die umfassendste Bethätigung findet wohl die Persönlichkeit des Menschen im Verreiche der Sprache. Der Inhalt der Sprache findet beim mündlichen Gedankenaußdruck 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 parlamentarische 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 2. Was die künstlerische Bethätigung der Persönlichkeit betrifft, so kann sich die Geschmacksbildung hier nur darauf beschränken, den Genuß der Natur- und Kunstwerke durch das ästhetische Verständnis derselben zu vermitteln. Wo der ästhetische Sinn, wie in gewissen reinen Fach- oder Berufsschulen nicht geweckt wird, zeigt sich eine in dem Benehmen des Schülers leicht bemerkbare Lücke.

Anmerkung 3. Als Mittel zu einer selbständigen künstlerischen Bethätigung der Persönlichkeit können die stilistischen Arbeiten gelten. Es ist nicht nothwendig, hier an poetische Versuche zu denken; jeder freie Aufsatz hat seine ästhetische Seite, insofern er gewisse Gefühle in dem Leser erregen soll. Der Stil ist der Mensch. Unter „Stil“ versteht man aber die mehr oder minder glückliche Art, seine Gedanken auszudrücken. Wo Ausdruck und Gedanke sich decken, ist das ästhetische Wohlgefallen schon da. Ein klarer und kurzer Stil ist schön, breite gewundene und schwerfällige Darstellungen sind häßlich.

§. 23.

Die Apperception.

Der psychologische Proceß, welcher die geistige Reife des Menschen allmählich zustande bringt, führt den Namen der Apperception.

*) Je mehr die gewöhnlichen Umgangs- und Höflichkeitsformen „zu einer allseitig bequemen, aber gänzlich entwerteten Münze gemacht werden, mit der man sich selbst ohne Unterschied an den Würdigen und den Unwürdigen megwirft“ (Walt): desto mehr muß die Einfachheit und Ungezwungenheit des Betragens als natürlicher Ausdruck des allgemeinen Wohlwollens und der Achtung jeder fremden Individualität dem Jünglinge empfohlen und durch die eigene Haltung der Erzieher vor Augen gestellt werden.

Die Apperception ist das Umgewandeltwerden einer neueren Vorstellung durch eine ältere, ihr an Macht überlegene.

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 sich jedoch über a erhebt, weil es mächtiger ist. Die Apperception besteht darin, daß sich das schwächere a nach dem stärkeren A richten muß. Es wird mittelst des letzteren „aufgefaßt“, durch dasselbe wie durch ein gefärbtes Glas angeschaut. Was sich an ihm mit dem älteren A im Einklange befindet, tritt lebhafter hervor; was diesem letzteren nicht entspricht, wird zurückgedrängt.

Dieser Proceß ist eine Art Assimilation der neueren Vorstellung an die ältere. Wie die Aufnahme der Speisen zur Verdauung derselben, so verhält sich die einfache Perception zur Apperception.

Appercipierende Vorstellungen sind jene, die unter den 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 (Apperception der Schriftzüge beim Lesen durch die reproducirten Wortbilder und Fehler hiebei beim ungeübten Kinde).

Die appercipierten Vorstellungen verlieren an Selbständigkeit, gewinnen aber an Stärke des Auftretens, sowie das ganze Seelenleben an Einstimmigkeit und innerem Halt gewinnt, indem das Einzelne dadurch an dem richtigen Orte in das Ganze eingefügt wird.

Mittelst der Apperception kommt die psychologische Bildung zustande. Die Fülle des Erfahrungstoffes, den uns die Sinne bieten, kann auf keine andere Weise gegliedert und zusammengefaßt, d. h. „gebildet“ werden, als dadurch, daß Verwandtes auf Verwandtes bezogen, das Neue an das Alte angeknüpft, Vieles unter einen gemeinsamen Gesichtspunkt gebracht, vor allem aber das Besondere und Einzelne dem Allgemeinen untergeordnet wird. Dies ist ein Verdichtungsproceß der Vorstellungen, an dem sich einerseits das Denken in der Form des Urtheilens, andererseits die Sprache durch Zusammenfassung mittelst der Namengebung (vgl. §. 14) theilhaftig. Beim Urtheilen wird das Subject mittelst des Prädicates appercipiert.

Das Vermögen zu denken ist der Verstand. Das Denken ist aber ein Vergleichen und Ordnen, ein Zusammenfassen und Auseinanderhalten der Vorstellungen nach dem Inhalte des Vorgestellten. Dieses Verknüpfen und Trennen vollzieht sich in der Form des Urtheilens. Das Urtheilen ist ein Unterordnen (Subsummieren) des Unbekannten unter das Bekannte, des Neuen unter das Alte, des Besonderen unter das Allgemeine, des Vielen unter das Eine, der Art unter die Gattung, des Subjectes unter das Prädicat. Dieses Unterordnen geht in der Form der Apperception vor sich, wobei das Prädicat die ältere, allgemeinere, apperzipierende Vorstellung bildet.

Anmerkung 1. Das Denken ist nichts als eine Art Apperception. Der eigentliche Denkproceß vollzieht sich in der Form des Urtheils, welches aus Subject und Prädicat besteht. Die Verknüpfung des einen mit dem anderen ist aber ein Act der Apperception, wobei das noch unbestimmte Subject durch das Prädicat apperzipiert wird. Wenn der Schüler eine ihm vorgelegte Pflanze, die er zum erstenmale erblickt, mittelst des Urtheiles: „Diese Pflanze ist Huzlattig“ bestimmt: so wird die neue Vorstellung dieses besonderen Pflanzengemplars durch die ältere ihm bekannte Vorstellung der Pflanzengattung apperzipiert, d. h. näher bestimmt; denn die Merkmale des Huzlattigs werden jetzt deutlicher vor seinem geistigen Auge stehen, als bei einem Menschen, welcher die Gattung Huzlattig nicht kennt.

Anmerkung 2. „Die Apperception beruht darauf, daß neu auftretenden Vorstellungen früher gewonnene entgegenkommen und mit ihnen Verbindungen eingehen. Werden die bereits vorhandenen Vorstellungen zum Empfang der neuen vorbereitet, die störenden zurückgedrängt, die fördernden hervorgerufen, so treten die neuen sogleich an ihren rechten Platz, gehen die richtigen Verbindungen ein, und wird dem Nichtverstehen, das auf mangelnder, und dem Mißverstehen, das auf falscher Apperception beruht, vorgebeugt. Das Vereitlegen der apperzipierenden Vorstellungen (beim Unterrichte) nennen wir analytische Vorbereitung.“ (O. Willmann.)

Anmerkung 3. „Auf geschickter Einleitung von Apperceptionen beruht die Kunst des Unterrichts; das Neue, dem sich freistehende Vorstellungen zur Apperception darbieten, wird innerlich erfaßt und bleibt hängen, das kalte Anstauen, bei dem dem Schüler die Gedanken vergehen, ist die dem wahren Vernern feindseligste Stimmung.“ (Volkmann.) Wo keine Apperception stattfindet, gehen die Erscheinungen gleichgiltig an uns vorüber. Sie ist es, welche die flüchtige Wahrnehmung festhält und zu einem bleibenden Eigenthume unseres Bewußtseins macht. — Die ersten Apperceptionen sind ungemein roh, da sie auf die allgemeinste Ähnlichkeit zwischen der apperzipierenden und der apperzipierten Vorstellung hinauslaufen, wie wir es bei der Mythenbildung des Volksthum und bei den Urtheilen der Kinder wahrnehmen. Erst durch wiederholte Acte der Apperception werden die apperzipierenden Vorstellungen selbst verhärtet, indem die Unterschiede hervortreten, und dasjenige was früher zusammengefaßt wurde, auseinandergehalten wird. (Apperception des Sternenhimmels bei fortschreitender Astronomie.) In Nachahmung dieses Vorganges hat auch der Unter-

nicht mit den allgemeinsten Apperceptionen anzuhängen und zu immer feinerer Unterscheidung fortzuschreiten, ein Vorgang, der sich mit Rücksicht auf das Fortschreiten vom Ganzen zu den Theilen als ein analytischer bezeichnen läßt.

Anmerkung 4. Ohne apperzipierende Vorstellungen würde der Mensch der Macht äußerer Eindrücke haltlos gegenüberstehen; seine Ansichten würden ebenso wechseln wie seine Umgebung, er würde alles anstaunen, wie das Kind, dessen Aufmerksamkeit beim Beginne der Schulzeit (erstes Schuljahr) deshalb so schwer zu erhalten ist, weil es keine apperzipierenden Vorstellungen besitzt. Es folgt daher den stärksten Eindrücken und läßt sich durch jeden störenden Zwischenfall (Musik, erster Schneefall) vom Unterrichte ablenken.

Anmerkung 5. Bisweilen geschieht es, daß sich die neueren Erfahrungen durch die älteren nicht apperzipieren lassen. Alsdann kehrt sich der Gang der Apperception um, indem die vormals apperzipierende Vorstellung nun selbst zur apperzipierten wird. Dies ist der Fall, wenn unsere Lebensanschauungen durch schlagende Erfahrungen berichtigt werden, wenn unsere religiösen Ansichten wechseln, wenn wir von der Untreue unseres Freundes überzeugt werden u. dgl. Solche Wandlungen gehen alsdann unter heftigen Gefühlsaufregungen vor sich.

Anmerkung 6. Eine wichtige Abänderung erfährt die Apperception in jenen Fällen, wo die Vorstellungen des einen Individuums durch jene eines anderen apperzipiert werden, wo also die apperzipierende und apperzipierte Vorstellung gleichsam an verschiedene Köpfe vertheilt sind. Bei der Erziehung werden die Vorstellungen des Zöglings durch jene des Erziehers apperzipirt. Zu diesem Behufe muß der Zögling erstens die Vorstellungen des Erziehers in sich aufnehmen, und diese Vorstellungen müssen zweitens in seinem Bewußtsein jenes Übergewicht erlangen, welches die apperzipierenden Vorstellungen vor den übrigen auszeichnet. Die erstere Bedingung wird durch den Unterricht, die zweite durch die Autorität des Erziehers hergestellt. Die unterrichtlichen Mittheilungen erhalten nämlich deshalb ihr Gewicht für den Zögling, weil sie von dem Erzieher ausgehen, d. h. weil die Vorstellungen derselben mit dem Bilde verschmelzen, welches sich der Zögling von dem Erzieher macht, und welches Bild eben durch die Autorität hochgehalten wird. Die Erziehung ist also eine fortdauernde Apperception; je größer ihre Erfolge sind, desto mehr wird das Bewußtsein des Zöglings jenem seines Erziehers ähnlich.

§. 24.

Charakterbildung.

Der **Charakter** ist die bleibende Art und Weise zu wollen und zu handeln; sein Kennzeichen ist **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 Umgebung 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 Willens. Grundsätze unterscheiden sich von Vorsätzen und Vorschriften dadurch, daß diese theoretisch, jene praktisch sind. Ein Grundsatz (Maxime) ist eine Regel des Willens 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 einem Male entstehen, sondern allmählich wachsen und erstarken.

Wir wollen diesen wichtigen Vorgang beispielsweise an dem praktischen Grundsatz: „Rede Wahrheit!“ nachweisen.

Dieser Grundsatz beherrscht ein bestimmtes Bereich des Willens, nämlich das Gebiet der Aussprüche über Thatsachen. 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 schweigen, er kann auch irren, aber er wird nicht lügen.

Dieser 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 Reproduction der früheren gleichartigen Willensentschliefungen bereits abgekürzt werden und im hundertsten Falle wird es eine selbstverständliche Sache sein, daß wir der Wahrheit selbst gegen die verlockendsten Überredungen des Vortheils und der Freunde treu bleiben, d. h. wir haben uns den praktischen Grundsatz „Rede Wahrheit!“ thatsächlich angeeignet.

Praktische Grundsätze sind also nichts als appercipierende Vorstellungen für bestimmte Willensgebiete, deren Macht auf einer Fülle einzelner 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 Wollens und Handelns mit der zunehmenden Übung und Gewöhnung.

Allein man kann in einem Gebiete, wie z. B. in jenem der Aussprüche über Thatfachen, consequent sein, und in einem anderen, z. B. in jenem der Verwendung der Geldmittel schwanken, indem man bald verschwenderisch, bald geizig ist. Der Charakter fordert aber vollständige Übereinstimmung des Wollens nach allen Richtungen und auf allen Gebieten. Dazu gehört nun zweierlei:

1. Dafs sich für jedes Reich des Wollens und Handelns, wie z. B. für Aussprache über Thatfachen, für das Verhalten gegen Nothleidende, für das Gebaren mit Geldmitteln, für die Beachtung bestehender Rechte, für die Erfüllung der Pflichten u. s. w. Grundsätze herangebildet haben, und

2. dafs man einer möglichen Collision (Widerstreit) der gebildeten Grundsätze z. B. „Sei sparsam!“ und „Sei mildthätig!“ dadurch vorbeugt, dafs man dieselben in eine Rangordnung bringt, indem man sie einem obersten praktischen Grundsätze unterwirft.

Der Charakter ist demnach die vollständige Consequenz des sämtlichen Wollens und Handelns durch Unterordnung desselben unter praktische Grundsätze und dieser wieder unter einen obersten praktischen Grundsatz.

Sind sämtliche praktische Grundsätze im Einklange mit dem Sittengesetze und steht an der Spitze derselben das Gewissen, so ist der Charakter ein sittlicher. (Siehe das Weitere in §. 31 und 61.)

Anmerkung 1. Die Schule des Charakters ist das Leben, d. h. das selbstständige unmittelbare Wollen und Handeln mitten in den Verhältnissen des wirklichen Lebens. In dieser Schule reift der Charakter unter glücklichen inneren und äußeren Verhältnissen allmählich heran, je nachdem der Krystallisationsprocefs der praktischen Grundsätze in der Atmosphäre der Gesellschaft vor sich geht. Zu dieser Krystallbildung des Charakters ist wie zur physikalischen eine gewisse Ruhe und Stetigkeit der Entwicklung erforderlich, damit die Ansätze der Charakterbildung nicht durch entgegengesetzte Kräfte zerstört werden.

Anmerkung 2. Die praktischen Grundsätze fordern von dem Menschen keineswegs ein bestimmtes Wollen, sie lassen ihm vielmehr in Bezug auf dasselbe die größte Freiheit, und verlangen nur soviel, dafs man in der Auswahl der bei einem bestimmten Anlasse sich anbietenden Wollen früher keine Entscheidung treffe, bevor man nicht die praktischen Grundsätze gehört hat. Die Consequenz des sittlichen Charakters ist demnach von einer monotonen Uniformität des Han-

deßns wohl zu unterscheiden; denn das Wollen, zu dem sich in einem bestimmten Falle der sittliche Charakter entschließen wird, hängt nicht bloß von der Natur der Grundsätze ab, sondern auch von der Beschaffenheit des Stoffes auf welchen diese Grundsätze anzuwenden sind. Dieser Stoff besteht aber in der Mannigfaltigkeit der Situationen, in denen sich der handelnde Charakter befindet und über die er nur zu einem sehr beschränkten Theile Herr ist. So wie diese Situationen unter einander individuell verschieden sind, so wird es auch das ungeachtet dessen charaktervolle Wollen und Handeln sein.

Zweites Hauptstück.

Von dem Zwecke der Erziehung.

Teleologie.

§. 25.

Zweck der Erziehung.

Der Zweck der Erziehung ist ein doppelter, ein formaler und ein sachlicher.

Der formale Zweck der Erziehung ist die Selbständigkeit des Zöglings; denn die Erziehung soll ja einmal aufhören und der Selbsterziehung weichen. Daher das formale Erziehungsprincip: „Erziehe den Zögling zu seinem eigenen Erzieher.“

Der sachliche Zweck der Erziehung kann kein anderer sein, als jener, den sich der selbständig gewordene Zögling dereinst wird vorzusetzen haben, wenn er auch vielleicht gegenwärtig dessen Nothwendigkeit nicht einsieht. Dieser Zweck ist offenbar — die Bestimmung des Menschen.

Daraus ergibt sich das sachliche Erziehungsprincip: „Erziehe den Zögling so, daß er, selbständig geworden, seine Bestimmung erreichen kann.“

Unter dieser „Bestimmung“ ist jedoch keineswegs der besondere Beruf zu verstehen, den der Zögling dereinst antreten soll, da sich dieser Beruf zur Zeit der Erziehung weder voraussehen, noch vorausbestimmen läßt, und jede vorzeitige Abrihtung für denselben bei einem immerhin möglichen Schicksalswechsel den Zögling höchst unglücklich machen würde; es ist hier vielmehr jene allgemein

menschliche Bestimmung gemeint, deren Erreichung der Einzelne unter den mannigfaltigsten Lebensformen anstreben kann, wenn er hierbei nur seinem besseren Selbst nicht ungetreu wird.

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 (Menschlichkeit), Gottähnlichkeit, Vernünftigkeit, Glückseligkeit, Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren und Guten“ (Diesterweg), „christliche Civilisation“ (Schwarz), „harmonische Entwicklung der menschlichen Anlagen und Kräfte“ (Pestalozzi, Niemeyer, Dittes), „sittliche Gestaltung des Lebens“ (Walt), „Charakterstärke der Sittlichkeit“ (Herbart) sind nur verschiedene Seiten, von denen wir das sittliche Ideal als die eigentliche Bestimmung des Menschen auf Erden auffassen.

Die wissenschaftliche (natürliche) Ethik erblickt den Inhalt des sittlichen Ideals in einer Reihe von Musterbegriffen, nach denen sich die Beurtheilung des Wollens in allen Fällen des menschlichen Lebens richtet. Es sind deren, wie Herbart nachgewiesen hat, fünf: **Gewissenhaftigkeit, Vollkommenheit, Wohlwollen, Recht und Billigkeit.**

Nach diesen fünfserlei Richtungen ist also der Erziehungszweck ins Auge zu fassen.

Anmerkung 1. Der Zweck der Erziehung kann offenbar nur ein solcher sein, den sich der mündig gewordene Zögling selbst vernünftiger Weise vorsehen wird und vorsehen soll. Der Zögling ist zunächst Person und darf daher einem außer ihm gelegenen Zwecke nicht geopfert werden. Hiedurch ist die Abrihtung des Kindes nach den vorgefassten Ideen des Erziehers oder für die Sonderinteressen einer physischen oder moralischen Person, einer Partei oder Rasse im Vorhinein ausgeschlossen, weil dadurch der Zögling zu einem bloßen Mittel herabgesetzt würde. Die in gewinnsüchtiger Absicht an die Stelle der Erziehung gesetzte Ausbeutung des Unmündigen für Speculationszwecke, die Erziehung zum bloßen Maschinenrade ist eine Barbarei. Jeder Mensch hat das Anrecht auf Erziehung.

Anmerkung 2. Der Zweck der Erziehung kann nicht dahin gehen, den Zögling an das eigentliche Ziel der menschlichen Bestimmung hinzuführen, da die Erreichung dieser Bestimmung in eine Zeit fällt, wo die Erziehung bereits aufgehört hat; ihre Aufgabe kann vielmehr nur darin bestehen, den Zögling für die dereinstige Erreichung seiner Bestimmung als Mensch und Mitglied der bürgerlichen Gesellschaft möglichst tüchtig zu machen, d. h. ihm hiezu möglichst günstige Dispositionen auf den Weg mitzugeben. So rüftet die besorgte Mutter den in die Fremde ziehenden Sohn mit allem dem

aus, was er benöthigen wird; vor allem aber mit weisen Ermahnungen und Grundsätzen, wie er sich während seiner Selbständigkeit zu verhalten haben wird.

Anmerkung 3. Worin der Sittlichkeitszweck besteht, hat nicht die Pädagogik zu bestimmen; sie entlehnt vielmehr diese Bestimmung einer anderen Wissenschaft, nämlich der Ethik, Sittenlehre oder Moral (§. 7), welche wieder zwei Zugänge hat, einen natürlichen oder philosophischen, und einen positiven oder confessionellen. Danach gibt es auch eine doppelte Ethik, eine natürliche und eine religiöse. Zwischen beiden besteht kein Widerspruch.

§. 26.

Gewissenhaftigkeit; innere Freiheit.

Im dem geistigen Wesen des Menschen ist eine doppelte Seite leicht zu unterscheiden: die **Einsicht** (die Überzeugung, das Wissen) und der **Wille**. Beide müssen nicht nothwendigerweise im Einklange stehen. *) Mancher Mensch sieht das Gute ein, allein er thut es nicht; die Überzeugung ist da, allein sie ist zu schwach, um den Lockungen zur Sünde Widerstand leisten zu können. Dieses Verhältnis soll nicht sein. Wo es vorkommt, ruft es unser sittliches Mißfallen hervor. Wo dagegen Einsicht und Wille, Überzeugungen und Handlungen mit einander im Einklange stehen, findet ein Verhältnis statt, welches sein (und bleiben) soll, und welches unbedingtes Lob verdient.

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 folgt nur seiner inneren Überzeugung. Wer also frei handelt, hat schon dadurch, abgesehen von allen sonstigen Verhältnissen, einen Anspruch auf sittliche Werthschätzung; denn mehr als nach seiner besten Überzeugung zu handeln, vermag kein Mensch.

Die innere Überzeugung von dem, was in jedem Falle zulässig oder unzulässig, geboten oder verboten, löblich oder schändlich, vorzüglich oder verwerflich, kurz — gut oder böse ist, nennen wir das **Gewissen**; und einen Menschen, der in seinem Verhalten jedesmal seinem Gewissen folgt, gewissenhaft. Die Gewissenhaftigkeit ist des sittlichen Beifalls unter allen Umständen gewiß.

*) Ein vortrefflicher Prediger muß nicht ebendeshalb ein sittlicher Charakter sein, und ein Richter, welcher die Strafgesetze sehr gut kennt, kann selbst auf die Anklagebank kommen.

Die **Übereinstimmung des Willens mit der Einsicht**, oder die **Gewissenhaftigkeit** als das erste Element der sittlichen Wertschätzung nennen wir die **Idee der inneren Freiheit**. —

Zu der Erziehungsperiode ist das eine Glied dieses Verhältnisses, die Einsicht, noch nicht vollendet in sich; sie steht noch keineswegs so fest, um die Grundlage einer Beurtheilung des Willens nach der Idee der inneren Freiheit bilden zu können. Während derselben muss demnach an die Stelle der Einsicht des Zögling's die Einsicht des Erziehers treten, welche sich in dem Maße zurückzieht, als die eigene Einsicht des Zögling's allmählich heranreift.

Die Unterordnung des Willens des Zögling's unter die Einsicht des Erziehers ist der **Gehorsam**. Als Vorspiel der einstigen Übereinstimmung zwischen der eigenen Einsicht und dem Willen in der Form der inneren Freiheit bleibt der Gehorsam die wichtigste Vorübung der Sittlichkeit während der Erziehungsperiode — die eigentliche Seele der Erziehung.

Indem wir den Zögling in der Schule des Gehorsams an die Folgsamkeit des Willens gegenüber der höheren Einsicht gewöhnen, erziehen wir denselben zur Gewissenhaftigkeit.

Anmerkung 1. Der Gehorsam ist ungemein wichtig; die Übung in demselben auf allen Stufen der Erziehung unerlässlich, und zwar nicht allein deshalb, um den Maßregeln des Erziehers Achtung zu verschaffen, sondern auch deshalb, um das Willen in der Folgsamkeit gegen die Einsicht zu schulen. Den Gehorsam aus der Erziehung eliminieren, hieße soviel, als der Erziehung die Lebensader unterbinden.

§. 27.

Vollkommenheit.

Obwohl von den beiden Factoren des Seelenlebens die Einsicht der höhere ist: so ist doch der eigentliche Gegenstand der sittlichen Wertschätzung nur der Wille. Nicht was er weiß, sondern was er will, entscheidet über den Wert und Unwert des Menschen.

Das **Gesamtwollen** einer Persönlichkeit unterliegt zunächst einer Beurtheilung nach Größenbegriffen, wobei es wieder auf drei Momente ankommt, nämlich:

1. auf die **Stärke** des einzelnen Willens;
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 gingen, so würde bei aller Stärke und Vielseitigkeit derselben die Gesamtwirkung gering bleiben, weil sich das Entgegengesetzte aufhebt.

Es ist eine unbestrittene Thatsache, dass das starke, euergische, vielseitige, in sich selbst übereinstimmende Wollen neben dem schwachen, matten, einseitigen und widerspruchsvollen unbedingt vorgezogen wird. Beweis dessen ist der Beifall, den wir allen kühnen Thaten, allen großen Unternehmungen (Nordpolfahrten) und allen bedeutenden Charakteren zollen, sowie die sittliche Verachtung, welche alles Schwache, Unentschiedene und Halbe in Gesinnungen und Thaten trifft.

Stärke, Vielseitigkeit und Zusammenstimmung des Wollens bezeichnen wir kurz als **Vollkommenheit** desselben. Wir fällen somit vom Standpunkte dieser Idee das Urtheil: **Das vollkommene Wollen gefällt unbedingt neben dem mindern vollkommenen.**

Die Erziehung zur Vollkommenheit stellt sich als **Cultur** dar. Sie sucht die vorhandenen Kräfte zu wecken und zur größtmöglichen Entfaltung ihrer Wirkungen zu bringen. Arbeitsamkeit, Fleiß, Ausdauer, Muth, Charakterfestigkeit sind die Tugenden, die sie anzulegen trachtet.

Allein sie geräth hiebei in eine eigenthümliche Schwierigkeit, welche darin besteht, dass sich die Stärke des Wollens mit der Vielseitigkeit desselben nicht leicht in Einklang bringen lässt, sobald wir uns auf ein einzelnes Individuum beschränken. Das starke Wollen kann nicht vielseitig, das vielseitige nicht stark sein; denn soll es jemand in irgend einem Fache zur Vollkommenheit bringen, muss er sich einseitig darauf verlegen, und wer alles betreiben will, wird es in keiner Hinsicht zu etwas Rechtem bringen — wie wenn er es versuchen wollte, fünf bis zehn Sprachen, sowie alle möglichen Wissenschaften, Künste und Fertigkeiten zu erlernen. Hierbei müsste er eines über dem anderen verlernen; er käme nicht dazu, eines solchen Besitzes, wenn er ihn auch erwerben und erhalten könnte, froh zu werden.

Da es nicht möglich ist, in der Form der individuellen Persönlichkeit die drei Forderungen der Vollkommenheit zu verwirklichen: so bleibt dem Einzelnen kein anderer Ausweg übrig, als durch den **Anschluss an die Gesellschaft** seine Einseitigkeit mittelst der

übrigen Gesellschaftsmitglieder zur **Vielseitigkeit** zu ergänzen. Dies geschieht dadurch, daß er einen besonderen **Beruf** ergreift, in welchem er es zur höchsten Vollkommenheit bringt. Auf Grundlage der allgemeinen Bildung, welche dem Zöglinge die Empfänglichkeit für alle Richtungen des gesellschaftlichen Lebens sichert, soll sich die besondere Berufs- oder Fachbildung erheben, die ihn zu höchst vollkommenen, wenn auch einseitigen Leistungen in der Gesellschaft tüchtig macht. (S. S. 57.)

Alle müssen Liebhaber für alles, jeder muß Virtuos in einem Fache sein.

Anmerkung 1. Dieses Vorziehen der Vollkommenheit stellt sich so sicher ein, daß wir es selbst unwillkürlich dort üben, wo das Wollen vom Standpunkte anderer Ideen als ein verwerfliches erscheint, seine Verwerflichkeit also mit der Größe und Vollkommenheit des selben zunimmt. Der Räuber, der sich eines Schates bemächtigt, ist verwerflicher, als der Dieb, der einige Kreuzer stiehlt, obwohl uns jener vom Standpunkte der Vollkommenheit mehr imponiert als dieser.

Anmerkung 2. Auf dieser Grundlage ist die ökonomische Gesellschaft zu dem hohen Grade von Vollkommenheit gelangt, den sie auf ihrer gegenwärtigen Stufe zeigt. Dieses System besteht darin, daß jedes Glied der Gesellschaft „außer einer eigenthümlichen Hervorragung (einseitiger Stärke) noch eine vielfache Empfänglichkeit besitze, vermöge welcher es sich jede fremde Vorzüglichkeit, einzeln genommen, wenn auch nicht die Gesamtheit aller würde aneignen können.“ (Herbart.) Also Theilung der Arbeit auf Grundlage allgemeiner Empfänglichkeit für alles, was die Gesellschaft hervorbringt. *)

§. 28.

Wohlwollen.

Durch die Idee der Vollkommenheit wird der Einzelne an die Gesellschaft gewiesen; allein das Naturgesetz der Individualität, nämlich die Selbstbejahung und Selbsterhaltung im Kampfe ums Dasein weist ihn auf sein eigenes Selbst zurück. Dadurch entsteht die natürliche Selbstsucht, welche die Gesellschaft in zahllose, einander abstoßende Mittelpunkte zu zerfallen, d. h. aufzuheben droht.

Diese natürliche Selbstsucht wird besiegt durch das Wohlwollen.

Unter dem **Wohlwollen** versteht man die **Aufnahme eines fremden Wollens in sein eigenes**. Ein fremdes Wollen in sich aufnehmen,

*) In der Schweiz gibt es Dörfer, wo man nur einen einzigen Bestandtheil einer Taschenuhr fabriciert. Die Einwohner wären sehr zu bedauern, wenn sie sich um nichts anderes als um diesen einen Bestandtheil der Taschenuhr interessiren würden.

heißt wünschen, daß das fremde Wollen sein Ziel erreiche, gerade so, als ob es unser eigenes wäre. Man will also einem Andern gut, wenn man ihm Gutes wünscht.

Das Gegentheil des Wohllwollens ist das Übelwollen, welches dem Andern Böses wünscht. Zum Begriffe des einen wie es anderen gehört es wesentlich, daß es unmotiviert sei.

An diese Willensverhältnisse knüpfen sich zwei wichtige sittliche Urtheile:

Das Wohllwollen ist unbedingt vorzüglich, es soll also da sein; **das Übelwollen ist unbedingt verwerflich**, es soll also nicht da sein.

Unter dem bekannteren Namen der Nächstenliebe bildet das Wohllwollen den Hauptgedanken des Christenthums und den größten Wendepunkt in der bisherigen Menschengeschichte, indem es der Menschheit das Evangelium der Erlösung von der Selbstsucht verkündigt.

Die Gesinnung des Wohllwollens steht im Mittelpunkte des sittlichen Ideals. Überall, wo sie sich zeigt, ist sie des höchsten sittlichen Beifalles gewiß. Das sittlich häßlichste dagegen ist das **Übelwollen**, welches wir als die eigentliche „**Bosheit**“ bezeichnen, die sich in teuflischer Schadenfreude, in unmenschlicher Grausamkeit und in Frevelthaten aller Art ausprägt.

Daraus folgt, daß die Idee des Wohllwollens auch im Mittelpunkte des Erziehungszweckes ihre Stellung zu nehmen habe. Herzensgüte, Mitleid, Nachgiebigkeit, Versöhnlichkeit, Dienstfertigkeit und Wohlthätigkeit sind jene christlichen Tugenden, welche die Erziehung vom Standpunkte dieser Idee im Gemüthe des Zöglings wird anzulegen haben.

Anmerkung 1. Die Grundbedingung des Wohllwollens besteht darin, daß es unmotiviert ist. Würde man nämlich das fremde Wollen deshalb in sich aufnehmen, weil man dadurch einen persönlichen Vortheil erreicht, so verliert diese Gesinnung den Namen des Wohllwollens und sinkt zur einfachen Selbstsucht (Eigennutz, Egoismus) herab. Auch die Zurückstoßung des fremden Wollens hört auf, Übelwollen zu sein und verliert somit ihren verwerflichen Charakter, sobald sie irgend ein Motiv hat. Ein solches ist z. B. beim Strafen die Besserung des Kindes. Man will dem Kinde nicht übel, wenn man ihm Übelthaten zufügt, indem man es straft.

Anmerkung 2. Die Selbstsucht nagt an dem Bestande der Gesellschaft und kann als die eigentliche gesellschaftliche Erbsünde bezeichnet werden. Sie erzeugt den Krieg aller gegen alle, indem jedes der zahllosen Iche, aus denen die Gesellschaft besteht, sich zum Mittelpunkte derselben macht. Die Besiegung der indivi-

duellen Selbstsucht ist die Liebe, welche der alten Welt fremd war, und deren Verkündigung durch das Christenthum den neuen Bund der Menschheit bildet. An der alten Civilisation des Griechenthums und Romerthums klebt der Makel der Sklavenhaltung und blutiger Gladiatorenspiele. Der alten Welt war der Begriff der Varmherzigkeit fremd. Dagegen hat das Christenthum die Idee des Wohlwollens bis zur Feindesliebe erhoben.

§. 29.

Rechtlichkeit.

Wenn zwei Willen auf einen Gegenstand gerichtet sind, welcher jedoch nur einem derselben folgen kann, so entsteht **Streit**. Der Streit ist sittlich mißfällig. Um ihn zu beseitigen, ist eine ausdrückliche oder stillschweigende Übereinkunft der Gesellschaftsmitglieder nothwendig, welche bestimmt, wem der Gegenstand zu folgen habe. Eine solche durch die allgemeine Anerkennung geheiligte Regel zur Vermeidung des Streites ist das **Recht**. Der Zweck der Rechtsgesellschaft ist kein anderer, als die Vermeidung des Streites durch Aufstellung der Rechte.

Jedes Mitglied einer solchen Gesellschaft anerkennt durch seinen Beitritt das System bestehender Rechte. Würde es eines dieser Rechte verletzen, so würde es einen Streit erheben, welcher um so mißfalliger wäre, weil er gegen alle Mitglieder, die diese Rechte anerkennen, d. h. gegen alle gutgesinnten Bürger der Gesellschaft gerichtet wäre.

Das **Recht** ist ein öffentliches, wenn es das Verhältnis der Staatsgewalt zu den Staatsbürgern regelt; es ist ein privates, wenn es sich auf das Verhältnis der Staatsbürger unter einander bezieht.

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 **Gesellschaftlichkeit** (Loyalität), in Beziehung zu den Privatrechten als **Redlichkeit** äußert. Vaterlandsliebe, Gemeinsinn, Pünktlichkeit bei Rechtsverbindlichkeiten, Verträglichkeit, Treue in der Haltung des gegebenen Wortes, Wahrhaftigkeit (weil sich Unterredende stillschweigend einen Vertrag eingehen, sich Wahrheit zu sagen, Lüge daher ein Rechtsbruch ist) sind Tugenden, welche die Erziehung vom Standpunkte der Rechtsidee bei dem Jünglinge anstreben wird.

Anmerkung 1. Die wirklich bestehenden Verhältnisse der Gesellschaft sind keineswegs eine Schöpfung des Wohlwollens, sondern vielmehr „ein System

erworbener Rechte". Im Naturzustande gibt es keine Rechte, sondern nur einen Krieg aller gegen alle, den wir noch heutzutage als „Kampf ums Dasein“ in der Natur wahrnehmen. Nur wenige Gegenstände gibt es, die, wie Licht und Luft, zur gleichmäßigen Befriedigung aller ausreichen; um die übrigen wird gestritten. Das Bestreben, den sittlich misfälligen Streit zu vermeiden, hat zur Gründung der Rechtsgesellschaft oder des Staates geführt. Alle Einrichtungen des Staates zielen dahin, den Streit zu vermeiden. Verträge, Grundbücher, Grenzsteine, Gerichtshöfe, selbst Armeen dienen der Vermeidung des Streites, der Durchsetzung des Rechtes. Die Festsetzungen des Rechtes im Staate mögen für den Einzelnen noch so drückend erscheinen, seine Pflicht bleibt es, dieselben zu achten, weil er sonst den Streit nicht mehr gegen den Einzelnen, sondern gegen die ganze Gesellschaft erheben würde. Wer das Eigenthum angreift, wer gegen die öffentliche Ordnung nichts Böses im Schilde führt, hat noch keinen Anspruch auf sittliche Anerkennung. Rechtlichkeit führt also nur zur *Loyalität*, nicht zur *Moralität*; dem sittlichen Ideale genügt sie nicht, wiewohl ihr Mangel dasselbe zerstören würde.

Anmerkung 2. Rechtlichkeit steht nicht so hoch, wie Wohlwollen. Der rechtlich Gesinnte hält sich nur frei vom Tadel, ohne jenen Anspruch auf positiven Beifall zu haben, den das Wohlwollen mit sich bringt. Wer nicht stiehlt, wer gegen die öffentliche Ordnung nichts Böses im Schilde führt, hat noch keinen Anspruch auf sittliche Anerkennung. Rechtlichkeit führt also nur zur *Loyalität*, nicht zur *Moralität*; dem sittlichen Ideale genügt sie nicht, wiewohl ihr Mangel dasselbe zerstören würde.

§. 30.

Billigkeit (Gerechtigkeit).

Durch zufälliges Zusammentreffen der Willen in einem und demselben Gegenstande entsteht Streit, welcher zur Begründung des Rechtes führt.

Ein Wollen kann aber auch **absichtlich** auf ein zweites Wollen gerichtet sein. Dann darf es aber nicht bloße *Gesinnung* bleiben, sondern muß zur *That* werden. Durch dieselbe wird das zweite Wollen in seinem Zustande gestört, und diese Störung von ihm entweder als ein Wohl oder als ein Wehe empfunden. Dadurch wird die von dem ersteren Wollen ausgehende *That* zur *Wohlthat* oder zur *Wehethat*. Sowohl die eine, als die andere fordert vom sittlichen Standpunkte eine Ausgleichung, die man *Vergeltung* nennt. Wohlthaten und Wehethaten sollen vergolten werden; denn die **unvergoltene Wohl- und Wehethat** als Störerin eines bestehenden Willensverhältnisses **misfällt unbedingt**.

Die Vergeltung muß aber eine billige sein. Sie wird es

dann sein, wenn ein gleiches Maß von Wohl oder von Wehe an den Wohlthäter oder Übelthäter zurückfällt. Dies ist die **Idee der Billigkeit**. Sie fordert, daß Wohlthaten belohnt, Übelthaten bestraft werden.

Sehr wichtig ist jedoch hiebei die Frage: Wer soll vergelten?

Die Antwort ist verschieden bei der Wohlthat und bei der Übelthat. Wohlthaten soll derjenige vergelten, der sie empfangen hat. Die Gesinnung, welche empfangene Wohlthaten zu vergelten sucht, heißt **Dankbarkeit**.

Die Vergeltung der Übelthat durch den Empfänger derselben wäre **Rache**. Rache ist verwerflich, weil sie nicht auf ein billiges (gerechtes) Maß des Übels, sondern vielmehr auf ein Übermaß desselben gerichtet ist, und weil sie überdies von einem Übelwollen gegen den Wehethäter begleitet ist. Der alttestamentarische Grundsatz: „Auge um Auge, Zahn um Zahn!“ ist durch das Christenthum gebrochen. Die rächende Billigkeit ist durch die Liebe entwaffnet worden.

Dessenungeachtet dauert der sittliche Ruf nach Vergeltung der Übelthaten fort. Da der Betroffene nicht selbst Rache üben darf, muß die Vergeltung einer **höheren Justanz** überlassen bleiben, welche erhaben ist über die Regungen des Übelwollens, und welche die böse Rache in die gerechte **Strafe** verwandelt. Diese höhere Instanz ist offenbar die **Gesellschaft**, welche durch ihre Organe die Strafgewalt ausübt, und in höchster Instanz **Gott**.

Die Erziehung hat daher nach der positiven Seite die Gesinnung der **Dankbarkeit** gegen Gott, gegen die Eltern, Lehrer, Wohlthäter und gegen die Gesellschaft überhaupt bei dem Zögling zu nähren, indem sie ihn auf das Übermaß der empfangenen Wohlthaten aufmerksam macht,*) nach der negativen Seite dagegen den **Born** als Ausbruch des Rachegefühls bei ihm zu unterdrücken, und ihn auch von diesem Standpunkt aus zur **Idee des Wohlwollens** zurückzuführen.

Anmerkung 1. Sehr wichtig ist die Gesinnung der **Dankbarkeit** gegen die Gesellschaft. Wenn auch der Einzelne gegen die besonderen Glieder

*) Kinder wissen oft einfach nicht, daß das viele Gute, das sie beständig empfangen, eine Reihe von Wohlthaten ist, welche zu vergelten ihre Pflicht ist; sie glauben vielmehr, daß sich das alles von selbst mache und daß sie auf Nahrung, Kleidung, Unterricht, ja selbst auf die Namenstagsgeschenke und den Weihnachtsbaum ein Anrecht haben.

der Gesellschaft keine positive Verbindlichkeit hat, indem er ihre Dienstleistungen mittelst des allgemeinen Wertmessers, des Geldes, ausgeglichen hat; so sollte er sich doch jedesmal der Segnungen der Gesellschaft bewußt bleiben, deren er sich in der Form des Rechtschutzes und der öffentlichen Fürsorge bei allen Vorkommnissen des Lebens erfreut. Diese Dankbarkeit ist die edelste Quelle des Patriotismus.

Anmerkung 2. Eigenthümlich ist die Stellung, welche die Lüge zu den fünf praktischen Ideen einnimmt. Sie ist nämlich nach jeder derselben verwerflich. Vom Standpunkte der inneren Freiheit ist sie Gewissenlosigkeit, da doch niemand die Lüge als etwas Gutes ansehen kann; vom Standpunkte der Vollkommenheit mißfällt sie als Widerspruch, indem sie ein Zerwürfniß in den Menschen hineinwirft; vom Standpunkte des Wohlwollens erscheint sie zunächst als Übelwollen sowie sie sich als Rechtsbruch und Unbilligkeit herausstellt, da man von anderen die Wahrheit erwartet, ohne sie ihm durch Wahrheit zu vergelten. Mit Recht wird daher die Lüge als ein böses Anzeichen in der sittlichen Entwicklung des Kindes betrachtet und von Seite der Erziehung mit allen möglichen Mitteln bekämpft.

Anmerkung 3. Wenn wir auf die Entwicklung des Sittlichkeitsbegriffes in Form der fünf praktischen Ideen zurückblicken, so sehen wir, daß es fünf Classen von Willensverhältnissen sind, welche den Gegenstand der sittlichen Werthschätzung bilden. Die Glieder dieser Verhältnisse sind einzelne Wollen; nur bei der ersten Idee ist ein Verhältnißglied die Einsicht. An die Betrachtung dieser Verhältnisse knüpft sich der sittliche Beifall oder das sittliche Mißfallen; jener führt zu gewissen Tugenden, dieses zu gewissen Pflichten. Denn das Mißfallen, weil es von der höchsten Instanz kommt, muß vermieden werden. Dadurch verwandeln sich die Urtheile der unbedingten Verwerfung in Anforderungen an das Wollen, denen unbedingte Folge bewiesen werden muß d. h. in Pflichten. Hierzu die nachfolgende

Übersicht der sittlichen Ideen.

Idee.	Verhältnißglieder.	Verhältniß u. Urtheil.
1. Innere Freiheit.	Einsicht: Wollen.	Folgsamkeit vorzüglich. Unfolgsamkeit verwerflich.
2. Vollkommenheit.	Wollen überhaupt: Wollen überhaupt	Vollkommenheit vorzüglich. Unvollkommenheit verwerflich
3. Wohlwollen.	Eigenes Wollen: Fremdes vorgestelltes Wollen.	Aufnahme vorzüglich. Zurückstößung verwerflich.
4. Recht.	Wirkliches Wollen: Fremdes wirkliches Wollen, Beide auf denselben Gegenstand gerichtet.	Streit verwerflich.
5. Billigkeit.	Wirkliches Wollen: Fremdes wirkliches Wollen, oder abichtlich einander störend.	Die unvergoltene Wohlthat mißfällig.

§. 31.

Der sittliche Charakter.

Die praktischen Ideen sind die fünf Leitsterne für die Thätigkeit des Erziehers. Alle Maßregeln der Erziehung müssen von dem Geiste dieser Ideen durchweht sein.

Das letzte Ziel aller Erziehung geht dahin, daß der Jüngling diese Ideen in sein Bewußtsein aufnehme, und daß sie sich darin nach und nach zu dem Range von appercipierenden Vorstellungen (§. 23) erheben, welche als **praktische Grundsätze** die gesammte Mannigfaltigkeit seines Wollens und Thuns beherrschen.

Aus der Unterordnung des gesammten Wollens und Handelns unter diese Grundsätze geht die psychologische Form des Charakters hervor (§. 24), welcher, weil alle seine Grundsätze sittliche Grundsätze sind, auch ein sittlicher Charakter sein wird.

Die Verwirklichung des sittlichen Ideals im Bewußtsein des Menschen nimmt also die Form des sittlichen Charakters an.

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 hinwegzuleugnenden 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, dergestalt zernagen, daß er in sich selbst zusammensinkt. (Charakter des Räubers Moor nach Schiller's Zeichnung.)

Der sittliche Charakter ist das höchste Ziel und die vollendeteste Gestalt der psychischen Entwicklung. Er ist ein Kunstwerk, welches der Mensch durch seine über das ganze Leben ausgebreitete Thätigkeit, in der Gesammtheit 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. Am wenigsten kann aber seine Verwirklichung in der Erziehungsperiode erwartet werden, deren Aufgabe vielmehr dahin geht, für die künftige Charakterbildung die nöthige Grundlage zu schaffen. (Vgl. §. 2, Num. 1. und §. 25, Num. 2.)

Anmerkung. Vernünftigkeit — Sittlichkeit — Freiheit — Charakterfestigkeit sind Auffassungen eines und desselben Begriffes nach verschiedenen Seiten. Wer vernünftig handelt, handelt auch sittlich; denn der Inhalt der Vernünftigkeit besteht in den Forderungen des Sittengesetzes; er handelt aber auch frei, weil er sich nicht nach den zufälligen Verfassungen seines momentanen Bewußtseins, welche bald dieser, bald jener Begierde einen Vorschub zu gewähren geneigt sind, sondern nach der unwandelbaren Bestimmung seiner vernünftigen Einsicht bestimmt. Er ist selbständig geworden und weiß von seiner Selbständigkeit den besten Gebrauch zu machen — er hat seine Bestimmung erreicht!

Drittes Hauptstück.

Von dem Verfahren der Erziehung.

Methodologie.

I. Abschnitt.

Von den Mitteln der Erziehung.

§. 32.

Die Erziehungsmittel.

Um zu erziehen, muß der Erzieher auf den Zögling einwirken; er muß Vorkehrungen und Veranstaltungen treffen, welche die Bestimmung haben, auf denselben einen erziehenden Einfluß auszuüben.

Alles, was der Erzieher vornimmt oder benützt, um seinen Zweck zu erreichen, ist schon ein Erziehungsmittel. Hierher gehören demnach alle Äußerungen seiner Persönlichkeit und alle erziehenden Einflüsse der Umgebung, welche er zur Einwirkung auf den Zögling bald zuläßt, bald abwehrt, bald abändert. Z. B. der Erzieher befiehlt, daß der Zögling etwas thue — der Befehl ist ein Erziehungsmittel; oder er schickt denselben aufs Land und setzt ihn hiedurch allen Einflüssen aus, die ihn baselbst erwarten (reinere Luft, Einfachheit des Umganges, manche Entbehrungen). Diese Gewährung ist gleichfalls ein Erziehungsmittel.

Die Erziehungsthätigkeit äußert sich entweder im Ganzen oder im Einzelnen. Der Umgang des Erziehers mit dem Zöglinge ist eine Erziehungsthätigkeit, die sich im Ganzen äußert, ohne sich auf

besondere Handlungen beschränken zu lassen. Die Strafe dagegen ist ein einzelner abgeschlossener Act, der sich als solcher in seinen Wirkungen untersuchen läßt.

Im engeren Sinne verstehen wir demnach unter Erziehungsmitteln besondere, in sich abgeschlossene Handlungen des Erziehers, welche zum Zwecke der Erziehung unternommen werden.

Die Erziehungsmittel wirken ferner auf das Wollen des Züglings entweder direct, d. h. unmittelbar oder indirect, d. h. mittelbar. Im letzteren Falle wirken sie unmittelbar auf die Beweggründe (Antriebe) zum Wollen. Gewährung und Versagung, Befehl, Auftrag, Aufgabe, Rath und Warnung gehören zu den directen; Belohnungen und Strafen, Lehre, Beispiel, Lectüre zu den indirecten Erziehungsmitteln.

Bei den Erziehungsmitteln kommt es jedoch nicht allein auf die objective Beschaffenheit derselben, sondern vor allem auf die Art und Weise an, wie sie zur Anwendung gebracht und mit einander in Verbindung gesetzt werden, um den Erziehungszweck zu erreichen. Das erstere führt zu den Grundsätzen, das letztere zu den Methoden der Erziehung.

Die pädagogische Methodologie handelt daher:

1. Von den Mitteln.
2. Von den Grundsätzen.
3. Von den Methoden der Erziehung.

Anmerkung 1. Der Erzieher muß vor allem die Mittel kennen, die ihm zur Erreichung des Erziehungszweckes zu Gebote stehen. Dann muß er sich die Grundsätze aneignen, durch deren Befolgung er von den Erziehungsmitteln den richtigen Gebrauch zu machen in stande ist. Endlich muß er die passendsten Erziehungsmittel so in eine Reihe verbinden, daß seine Wirksamkeit ein organisches Ganze bilde, d. h. es muß seiner Erziehungsthätigkeit eine Methode zugrunde liegen.

Anmerkung 2. Die richtig angewendeten Erziehungsmittel sind die Elemente der Erziehungsthätigkeit, aus denen sich die Methode als ein Ganzes organisch aufbaut. Sie sind die Hebel, die der Erzieher ansetzt, nicht sowohl um eine neue Bewegung hervorzurufen, als vielmehr um den Verlauf der natürlichen Entwicklung des Züglings nach seinen Absichten und Zielen abzuändern.

§. 33.

Gewährung und Versagung.

Der Erzieher ist nicht Herr der Erziehung; er hat vielmehr mit den bestehenden Factoren (§. 4) zu rechnen, welche auch ohne sein Zutun an der natürlichen Gestaltung seines Zöglings arbeiten.

Er läßt dieselben auf den Zögling einwirken in der Form der **Gewährung und Versagung**. Gewährung ist Gestattung und Darreichung, Versagung ist Entziehung und Abwehr.

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, so wie die sonstigen diätetischen Erfordernisse;

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

Hierbei handelt es sich darum, die natürlichen Bildungseinflüsse 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.

Sehr wichtig für die Erziehung ist auch das negative Gewähren, d. h. das **Versagen**. Der Erzieher muß dem Zöglinge manches versagen, was an sich unschädlich ist, um seine Begehrlichkeit und seinen Eigenwillen in den gehörigen Schranken zu halten, und ihn für die nie ausbleibenden Entbehrungen des wirklichen Lebens zu feien. Ein Kind, welches in der Erziehungsperiode nicht an Entbehrung und Selbstverleugnung gewöhnt wurde, nimmt nicht nur verschiedene Unarten an, sondern wird im Leben unglücklich werden.

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.

Judem Gewährung und Verfagung consequenterweise nach festen Grundsätzen geübt werden, entstehen beim Zöglinge bestimmte **Angehörungen** (§. 16), welche als Stützen der Charakterbildung von der höchsten Wichtigkeit sind.

Die Verfagung kann unterstützt werden durch **Zwang**, falls der Wille des Zöglings derselben sich nicht freiwillig unterwerfen wollte.

Anmerkung 1. Gewährung und Verfagung 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 hatte.

Anmerkung 2. Gewährung und Verfagung setzen auf Seite des Kindes Willfährigkeit voraus, die das Gewährte annimmt und auf das Verfagte verzichtet. Sollte es an einer solchen Willfährigkeit 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 Zwangsmaßregeln 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.

Anmerkung 3. Der Einfluss, welchen der Erzieher durch Gewähren und Verfagen auf den Zögling nehmen kann, darf nicht gering angeschlagen, ja er kann in einem gewissen Sinne mit dem Walten des Schicksals in eine Parallele gesetzt werden. Mittelft dieses mächtigen Erziehungsmittels bestimmt der Erzieher die Befriedigung der Bedürfnisse des Zöglings nach Art und Maß, er bestimmt seine Umgebung, seinen Umgang, er kann sogar die Richtung seines Gedankenslaufes durch Ablenkung ändern. Er bestimmt ferner durch Einschränkungen der persönlichen Freiheit die Sphäre, in welcher sich der Zögling bewegen darf. Dies allerdings nur in der Idee; in der Wirklichkeit erweisen sich auch hier die Verhältnisse stärker als der Mensch — und der Erzieher sieht sich gezwungen, seine Maßregeln der Gewährung und Verfagung mit den gegebenen Umständen in Einklang zu bringen. Herkommen und Sitte, Rücksichten auf den Zögling (z. B. seinen Gesundheitszustand) und der Wille dritter Personen machen sich oft bei der Bestimmung dessen, was man dem Zöglinge gewähren und verfagen soll, entschiedener geltend, als die Einsicht des Erziehers.

§. 34.

Der Befehl.

Die Gewährung findet das Wollen des Zöglings bereit, sich des Gewährten zu bemächtigen, weil ihm die natürlichen Bedürfnisse und Triebe entgegenkommen.

Oft handelt es sich jedoch darum, ein Wollen herbeizuführen, welches nicht im Bereiche der natürlichen Neigungen gelegen ist. Zu

dessen Herbeiführung ist ein stärkeres Erziehungsmittel nothwendig, nämlich der **Befehl**, welcher positiv als Gebot, negativ als Verbot austritt. Der Befehl ist nämlich die **offene Aufforderung an den Zögling, etwas zu thun oder zu lassen**, d. h. einen fremden Willen in sich aufzunehmen.

Dadurch wird eine directe Leitung des Zöglings durch den Willen des Erziehers ermöglicht; allerdings zunächst in unfreier, unorganischer, mechanischer Weise, da das fremde Wollen dem Bewusstsein des Zöglings nur äußerlich eingepflanzt ist, ohne organisch aus dem Gedankenkreise und aus der Gesinnung desselben hervorgegangen zu sein.

Überall, wo es gilt, einen bestimmten, augenblicklichen Einfluss auf das Wollen des Zöglings auszuüben, und eine bestimmte äußere Handlung bei demselben herbeizuführen, wird die Erziehung zu dem Mittel des Befehls greifen; wird sich jedoch gegenwärtig halten müssen, dass der hiedurch hervorgerufene Wille ein mehr oder weniger unfreier ist, und dass daher im Verlaufe der Erziehung der Befehl sich immer mehr hinter die durch die Erziehung zustande gebrachte freie Selbstbestimmung des Zöglings zurückziehen habe.

Dem Befehl entspricht auf Seite des Zöglings der **Gehorsam**, welcher immer ein Opfer an persönlicher Freiheit erheischt, daher einen herben Beigeschmack hat. Da er indessen die Voraussetzung aller Regierung und Erziehung überhaupt ist: so muss er besonders in der ersten Erziehungsperiode durch weises pädagogisches Gebieten und Verboten, d. h. durch eine umsichtige Regierung, abgesehen von jedem weiteren erziehlichen Zwecke, sorgfältig geübt werden.

Der pädagogische Befehl muss

1. wohlüberlegt und entschieden sein, d. h. aus einem festen, zielbewussten Wollen 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, damit der Zögling wisse, was er zu thun oder zu lassen habe; daher auch

3. concret, speciell und kategorisch, keineswegs aber abstract, allgemein und hypothetisch (die Formeln: Handle tugendhaft, sprich stets die Wahrheit, hilf dem Nächsten . . . sind Lehren, jedoch keine Befehle);

4. kurz und kräftig, also in energische Form gekleidet: „Geh hin! thue dies! halt ein!“ u. s. w. — nicht weitläufig und matt, oder gar in eine Predigt ausgehend;

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

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

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

8. durch Wohlwollen gemildert, um die Härte desselben zu mäßigen;

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

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

Eine sehr wichtige Form der Befehle sind die **stehenden Vorschriften**, welche als Gesetze, Verordnungen, Regeln der **Schul- und Hausordnung** eine bleibende Giltigkeit 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 besitzen; sie müssen auch mit weisem Vorbedacht und großer Sparsamkeit erlassen werden, damit sie für die Verhältnisse passen, für welche sie bestimmt sind.

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

Anmerkung 1. Der Befehl ist ein Haupthebel der pädagogischen Regierungsthätigkeit, ein Ausfluß der Macht, welche der Erzieher über den Zögling ausübt. Er tritt überall in Anwendung, wo ein unmittelbarer Eingriff des Erziehers in die Erziehungssphäre nothwendig erscheint, und wo es gilt, die Wirkung der übrigen indirecten Erziehungsmittel zu unterstützen. Da er jedoch immer etwas Gewaltthätiges, bisweilen sogar etwas Liebloses an sich hat (Blinde

Liebe kann bitten, nicht befehlen); da ferner durch Befehlen und Gehorchen in der Erziehung ebenso wie im Staate nur Legalität und nicht Moralität erzeugt wird; und da der Zögling schließlich doch selbständig werden, d. h. sich selbst befehlen lernen soll: so wird man von diesem Erziehungsmittel doch nur einen sparsamen Gebrauch zu machen haben.

Anmerkung 2. Die Härte der Befehle wird bedeutend gemildert, wenn man dieselben in ein den Erziehungsverhältnissen angepasstes System bringt, d. h. wenn man sie in stehende Vorschriften verwandelt, die von selbst in Wirksamkeit treten, sobald die Verhältnisse, für welche sie berechnet sind, sich einstellen. Derlei Vorschriften, welche dem Erzieher die Regierung, dem Zögling die Folgsamkeit wesentlich erleichtern, nehmen die Form einer Haus- oder Schulordnung an. Wie sich in einem wohlorganisierten Staate die Regierung hinter die Staatsgesetzgebung zurückzieht, so daß die Staatsbürger nicht durch Personen, sondern durch Gesetze regiert werden und die Organe der Regierung kein weiteres Amt haben, als die Befolgung der Gesetze zu überwachen: so zieht sich auf dem pädagogischen Gebiete die befehlende Regierungsthätigkeit hinter die feststehende Haus- oder Schulordnung zurück, welche allerdings gegen den Widerstand und die Unbotmäßigkeit der Einzelnen in Schutz genommen werden muß. Ohne daß in einer Schule Befehle erteilt würden, erscheint jeder Schüler um die festgesetzte Stunde im Schulzimmer, begibt sich an seinen Platz 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.

Anmerkung 3. Sollen Befehle motiviert werden? — Die Antwort darauf lautet: Nein; wohl aber soll die Ersprießlichkeit und die Nothwendigkeit derselben so viel 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 seinen Verstand nicht selten übersteigt, einen ihm unliebsamen Befehl über den Haufen zu werfen.

Anmerkung 4. Von den beiden Hauptformen des Befehls: Gebot und Verbot, erfordert die letztere eine besondere Vorsicht, da Verbote bekanntlich nicht selten als Reiz zur Übertretung auftreten.

§. 35.

Der Auftrag und die Aufgabe. Anleitung und Hilfe, Rath, Warnung und Bitte.

Außer dem Befehle kann man auf das Wollen des Zöglings noch einwirken durch Aufträge und Aufgaben, durch Anleitung und Hilfe, durch Rath, Warnung und Bitte.

Der Befehl wendet sich an die Folgsamkeit, der Auftrag an die Geschäftigkeit, die Aufgabe an die Geschicklichkeit, der Rath sammt der Warnung an die Einsicht, die Bitte an das Gefühl des Zöglings.

Der **Auftrag** ist die Übertragung eines Geschäftes zur selbständigen Ausführung. Setzt derselbe eine besondere körperliche oder geistige Fertigkeit voraus, so wird er zur **Aufgabe**.

Der Auftrag ist weniger gemessen als der Befehl, weil er dem Zöglinge wohl das Ziel einer Thätigkeit bezeichnet, ihm jedoch die Ausführung überläßt; deshalb wird auch ein Auftrag williger und freudiger hingenommen als ein Befehl.

Aufträge werden Kindern im Hause ohne Rücksicht auf Erziehungszwecke vielfach erteilt, um kleine Geschäfte durch sie besorgen zu lassen, um sie zu beschäftigen u. dgl.

Pädagogische Aufträge dienen dazu, um die Kinder dem Müßig gange zu entreißen, um sie für gewisse Verrichtungen geschickt zu machen und um überhaupt ihrer Geschäftigkeit bestimmte Richtungen zu geben.

Der Auftrag kann für das Kind ein erfreulicher sein, wenn er seinen Neigungen zusagt, er kann selbst ein ehrenvoller sein, wenn mit demselben ein Act des Vertrauens oder der Auszeichnung verbunden ist. *)

Die Aufgabe hat die Geschicklichkeit des Zöglings in der Form der Selbstthätigkeit zu erproben und findet besonders bei dem Unterrichte vielfache Anwendung. Sie muß den Kräften und Kenntnissen des Zöglings angemessen sein; auch darf sie nicht die ganze freie Zeit desselben mit Beschlag belegen oder zu einer Überbürdung desselben hinführen. Wo die Aufgabe zu schwierig ist, bedarf es einer Anleitung und Hilfe (Hilfe beim Turnen).

Wo endlich die Selbständigkeit des Zöglings soweit gediehen ist daß er sich die Ziele seines Strebens durch eigene Überlegung bestimmen kann: dort wird sich die Mitwirkung des Erziehers auf die Ertheilung von **Rathschlägen** beschränken. Während Befehle unmotiviert bleiben, müssen Rathschläge begründet werden. Die Ertheilung derselben wird insbesondere bei herantretenden Zöglingen am Platze sein als Übergang zur vollen Selbstbestimmung.

Als negativer Rath, d. h. als Aufforderung, etwas zu lassen, tritt die **Warnung** auf. Durch Rathschläge und Warnungen macht

*) Für einen Schüler ist es eine Auszeichnung, wenn er dem Lehrer die Schülerhefte in die Wohnung tragen, die Tafel reinigen, die Karte vorbereiten darf u. s. w.

der Erzieher auf Grundlage seiner reifern Erfahrung den Zögling aufmerksam, wie er sich in gewissen Fällen zu verhalten habe.

Was endlich die Bitte betrifft, so verräth sie eine gewisse Schwäche und darf wohl nur in den seltensten Fällen zur Anwendung kommen (Bitte der Mutter).

Anmerkung 1. Die nächste Wirkung der hier erörterten Erziehungsmittel besteht darin, daß der Zögling beschäftigt und zur Beobachtung, zum Nachdenken, so wie zu Fertigkeiten mancherlei Art angeregt wird. Den Zögling beschäftigen, seine Selbstthätigkeit wecken und seine Kräfte zweckmäßig anregen, heißt aber, ihn erziehen.

Anmerkung 2. Die Aufgabe ist immer eine praktische Anwendung dessen, was dem Zöglinge in theoretischer Hinsicht beigebracht worden ist. In ihr be- thätigt sich das selbständige Können desselben. Deshalb sollte sie auf dem ganzen Gebiete der Erziehung, insbesondere aber auf jenem des Unterrichts eifrig geübt werden.

§. 36.

Belohnungen und Strafen. Nothwendigkeit derselben.

Das menschliche Wollen folgt der Richtung der überwiegenden Beweggründe (Motive). Beweggründe sind Vorstellungen, welche zu einem bestimmten Wollen drängen. Sie hängen einerseits mit der vernünftigen Einsicht, andererseits mit dem Interesse des Menschen zusammen.

Das Kind ist den Vernunftgründen noch nicht zugänglich; deshalb folgt es ausschließlich den Rücksichten des Angenehmen und Unangenehmen, ohne sich um die entfernten Folgen seiner Handlungen sonderlich zu kümmern.

Und dennoch erwarten wir von ihm, daß es Anordnungen folge, deren Ersprießlichkeit es nicht einsieht. Es soll das Angenehme, z. B. das Spiel, den Müßiggang, die Freiheit lassen, und für das Unangenehme, also für das ruhige Sitzen, Lernen, Gehorchen, sich entschließen. Dies wird es besonders am Anfange der Erziehung nicht so leicht thun, wenn nicht künstliche Beweggründe hinzutreten.

Derlei künstliche Beweggründe sind die Aussichten auf Belohnungen und Strafen. Sie bringen selbst das schwache Wollen dahin, daß es sich den Verlockungen des Unerlaubten entziehe und dem Guten nachgehe.

Belohnungen sind die angenehmen Folgen des Guten – Strafen sind die unangenehmen Folgen des Bösen. Sowohl die

einen, wie die andern sind wieder entweder natürliche (von selbst sich einstellende) oder positive (künstlich herbeigeführte). Pflichteifer und Arbeitsamkeit bringen Ehre und Wohlstand mit sich; wer offen und wahrhaft im Umgange ist, wird durch die Freuden desselben belohnt; Unwohlsein folgt der Unmäßigkeit -- Verachtung der Trägheit -- Mißtrauen der Lügenhaftigkeit, Vereinsamung der Lieblosigkeit als natürliche Strafe nach.

Wäre pflichtmäßiges sittliches Handeln jederzeit auch äußerlich von angenehmen Folgen begleitet und würden sich die schlimmen Folgen sittlicher und disciplinarischer Ausschreitungen sofort einstellen, so wäre es nicht nothwendig, zu pädagogischen Belohnungen und Strafen zu greifen. Es würde vielmehr genügen, auf die natürlichen Folgen der Handlungen hinzuweisen. 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 das schwache Wollen zu leiten und den Maßregeln der Erziehung den nöthigen Nachdruck zu geben.

Dennoch müssen diese künstlichen Hilfsmittel nur vorsichtig zur Anwendung kommen, damit sich das Kind nicht gewöhne, das Gute bloß um des Lohnes willen zu suchen, und das Böse nur aus Furcht vor Strafe zu meiden.

Anmerkung. Bei einem wohlgezogenen Menschen ist der sittliche Interessenkreis vorherrschend und daher die von demselben ausgehenden Antriebe zu einem sittlichen Wollen und Handeln überwiegend. Für ihn bedarf es keiner Belohnungen und Strafen. Anders bei dem Kinde. Man kann bei demselben nicht warten, bis die vernünftige Einsicht sich einstelle, sondern man muß vielmehr der natürlichen Neigung desselben zu Ausschreitungen ein künstliches Gegengewicht entgegensetzen. Dieses Gegengewicht bildet die Aussicht auf Belohnungen und Strafen. Dies erheischt schon die pädagogische Regierung (§. 50), welche die Vorbedingung jeder höheren Erziehungsthätigkeit ist. Um die Kinder zu erziehen, muß man sie zuerst im Zaume halten, damit die erzieherischen Einflüsse des Unterrichts, des Umgangs und der Führung zur Wirkung gelangen können. Je weiter diese erzieherische Wirkung fortschreitet, je mehr der sittlich vernünftige Interessenkreis bei dem Kinde gekräftigt und dasselbe für moralische Vorstellungen empfänglich geworden sein wird, desto mehr entfällt die Nothwendigkeit, zu belohnen und zu strafen.

§. 37.

Vorschriften hinsichtlich der Belohnungen und Strafen.

Bei Anwendung dieser Erziehungsmittel möge sich der Erzieher Folgendes gegenwärtig halten.

1. Belohnungen und Strafen sind **außerordentliche Erziehungsmaßregeln**, welche auch nur bei außerordentlichen Vorkommnissen, und wo die übrigen Erziehungsmittel nicht ausreichen, zur Anwendung zu kommen haben.

2. Das Ausmaß des Lohnes und der Strafe muß **gerecht** sein, d. h. zu dem Verdienste und Verschulden des Zöglings sowie zum Erziehungszwecke im gehörigen Verhältnisse stehen. Ungerechte Belohnungen und Strafen zerstören das sittliche Verhältniß, welches zwischen Erzieher und Zögling obwaltet, in unwiderbringlicher Weise. Dies gilt insbesondere von unverdienter Strafe.

3. Unter den Lohn- und Strafmitteln haben jene den Vorzug, welche sich den **natürlichen Folgen** der Handlung am meisten 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 gesühnt. 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 Größeres gesetzt werden u. dgl.

4. Beim Lohnen und Strafen soll nicht so sehr die äußere Handlung, als vielmehr die ihr zugrunde liegende **innere Gesinnung** in die Waagschale der Beurtheilung fallen, damit der Zögling nicht zur Scheinheiligkeit erzogen werde.

5. Belohnungen und Strafen sollen wo möglich **moralischer Natur** sein; sie sollen nicht in physischen Genüssen und Schmerzen, sondern in Einwirkungen auf das Ehrgefühl bestehen.

6. Bei Belohnungen und Strafen soll auf die ganze Individualität des Schülers, insbesondere auf sein Vorleben, sein Ehrgefühl und seine Empfindlichkeit Rücksicht genommen werden.

7. Endlich soll nie etwas als Belohnung gewählt werden, was an sich unstatthaft, in sittlicher Hinsicht bedenklich, oder sonst

verpönt ist; ebenso wenig soll aber auch etwas als Strafe gewählt werden, was an sich Sache der Pflichterfüllung ist.

Anmerkung 1. Die pädagogische Gerechtigkeit ist durchaus verschieden von der strafgerichtlichen. Die Grundlage der letzteren ist die Vergeltung der Übelthat — das Motiv der erstern die Besserung des Übeltäters. Wohl kann daher die Größe der pädagogischen Strafe unter dem Maße der billigen Vergeltung zurückbleiben; über dasselbe hinaus gehen darf sie nie. Deshalb steht es auch dem Erzieher sehr wohl an, die Strafe in Wegfall zu bringen, d. h. zu verzeihen, wo die Sinnesänderung (Reue) des Zöglings den Strafact überflüssig macht. — Unverdiente Belohnungen verziehen den Belohnten und sind eine Ungerechtigkeit gegen die Nichtbelohnten; unverdiente Strafen sind eine Mißhandlung des Schwachen, welche sein Gemüth gegen die Erziehungsmaßregeln verhärtet und gegen den Erzieher verbittert. Löhnen und Strafen setzt also die größte Unparteilichkeit und Unbefangenheit auf Seite des Erziehers voraus. Die Schwierigkeit, eine so strenge Objectivität überall zu bewahren, fordert, abgesehen von anderen Gesichtspunkten, zur Mäßigung im Löhnen und Strafen auf, besonders in der Schule, wo die Rückwirkung jedes einzelnen Lohn- oder Strafactes auf die ganze Schulklasse in Betracht kommt. Eben deshalb soll man sich auch von den äußersten Maßregeln sowohl auf Seite der Belohnungen, als auch auf Seite der Strafen, wie z. B. von auffallenden Prämirungen und von harten Leibstrafen unter allen Umständen enthalten.

Anmerkung 2. Natürliche Belohnungen und Strafen haben den Vorzug vor den willkürlichen, weil sie als der Ausfluß einer unpersönlichen Gerechtigkeit unabhängig sind von einer individuellen Persönlichkeit und ihren oft schiefen Auffassungen, und weil sie sich als eine höhere Nothwendigkeit geltend machen, der sich niemand zu entziehen vermag. Dennoch reichen die natürlichen Belohnungen und Strafen nicht immer aus, weil sich die natürlichen Folgen des Guten und Bösen oft allzu spät, oft gar nicht einstellen.

§. 38.

Von den Belohnungen insbesondere.

Belohnungen dürfen als künstliche Förderungsmittel der sittlichen Gesinnung nur am Anfange der Erziehung häufiger auftreten, und müssen den natürlichen Beweggründen zum Guten desto mehr weichen, je mehr das Kind für diese empfänglich wird. „Wie die Hilfslinien bei dem Schreiben, wie das Gängelband bei den ersten Versuchen im Gehen, so müssen Belohnungen vom Erzieher betrachtet werden; man schafft sie ab, sobald die Kräfte zur selbständigen Thätigkeit erstarkt sind.“ (Schwarz = Curtmann.)

Das einfach pflichtmäßige Verhalten des Zöglings gibt noch keinen Anspruch auf Belohnung. Das beruhigende Bewußtsein erfüllter Pflicht, die Freude des Gelingens, welche den Arbeiter beim

Fortgange seines Werkes begleitet, und die Zufriedenheit des Erziehers muß für den Zögling ein hinreichender Lohn sein.

Gegenstand besonderer Belohnungen dürfen ferner nicht Vorzüge sein, welche eine Gabe der Natur, nicht aber ein Verdienst des Zöglings sind. Genie, Körperstärke, Gedächtnis, musikalische Anlage, angenehmes Benehmen, Gefälligkeit der äußeren Person, 'natürliche Lebhaftigkeit berechtigen zu keinen Ansprüchen auf Belohnung, wenn nicht das eigene Bestreben hinzutritt, dieses alles weiter auszubilden oder im Dienste des Guten zu verwenden.

Belohnungen dürfen selbstverständlich nicht auf einer Vereinbarung oder einem Accorde beruhen, sondern müssen als eine freie Gabe des Wohlwollens erscheinen.

Die schönste pädagogische Belohnung ist wohl der Beifall, den der Erzieher dem Verhalten des Zöglings spendet. Ein solcher Beifall braucht nicht als ein auffallender Act nach außen hervorzutreten; es genügt vielmehr, daß er als *stille Zufriedenheit* des Erziehers die Handlungen des Zöglings begleite und sich in Blicken, Geberden und kurzen hingeworfenen Worten ankündige. Je höher die *Autorität* des Erziehers steht, je inniger das Band der Liebe ist, welches den Zögling an den Erzieher kettet: desto erfolgreicher wird sich dieser stille Beifall des Erziehers erweisen.

Der in Worten ausgesprochene Beifall heißt *Lob*. Dieser Beifall gilt zwar der That oder dem Werke, fällt jedoch auf den Thäter zurück, der sich durch den Act der Belobung gehoben fühlt. Das Lob erheischt eine besondere Vorsicht, da es meistens einen Tadel Anderer, die nicht gelobt wurden, in sich schließt, und zur Selbstüberhebung des Gelobten führen kann. Besonders in der Schule ist Sparsamkeit und Unbefangenheit bei Austheilung des Lobes geboten. Deshalb soll das Lob gewöhnlich nur die Form der Anerkennung des bewiesenen Strebens, so wie der Aufmunterung zum Weiterstreben annehmen.

Das Lob wird zur *Auszeichnung*, wenn sich äußerliche Zeichen an dasselbe knüpfen. Ein Ehrenzettel, ein Bild, ein Buch, ein hervorragender Sitzplatz in der Schule, die Übertragung eines Ehrenamtes*) können als Auszeichnung dienen.

*) „Es gebe in allen größeren Schulkreisen bestimmte Ämter; man wähle eigene Verwalter für gewisse Geschäfte, Aufseher auf den Schul-

Auffallendere Formen von Auszeichnung, als da sind das Ehrenbuch, die Schulorden, die Eintragung des Namens in besondere Wandtafeln und die j. g. Jahresprämiën können als Belohnungen nicht gebilliget werden.

Anmerkung 1. Die Wirksamkeit der Belohnungen gründet sich auf eine kluge Vermischung des Ehrtriebes. Unter den drei Hauptbeweggründen des menschlichen Wollens und Handelns, als da sind: Genuß, Gewinn und Ehre, ist der letztere unstreitig der edelste. Genußsucht und Gewinnsucht sind weit niedriger und verderblicher als Ehrsucht. Nur darf die Ehre nicht die Richtung zu hoher Eitelkeit oder eines sich selbst überhebenden Hochmuthes annehmen, sondern auf die Erwerbung des sittlichen Beifalles von Seite der Besten unseres Geschlechtes gerichtet sein. Höher allerdings steht noch jener Standpunkt, wo man das Gute um des Guten willen anstrebt, und in der That muß diese Devise der Leitstern der Pädagogik sein und bleiben. Allein der Imperativ der Pflicht erweist sich selbst bei den erwachsenen Menschen unzureichend, um den Verlockungen der Sinnlichkeit das Gleichgewicht zu halten; um so weniger wird er es bei dem schwachen, dem unmittelbaren sinnlichen Einbrücke folgenden Kinde zu thun vermögen. Wenn also Belohnungen als künstliches Gegengewicht gegen die Macht der Sinnlichkeit überhaupt zur Anwendung kommen sollen: so werden sie am besten dem Bereiche des Ehrtriebes zu entnehmen sein. Man wird also dem braven Kinde nicht einen Klugens oder ein Freibillet ins Theater, auch nicht eine Guldennote, sondern — einen Ehrenzettel reichen.

Anmerkung 2. Schulprämiën und Ehrenbücher sind von Seite der neueren Schulpädagogik aufgegeben. Es sind dies sehr drastische und eben darum gefährliche Reizmittel des Ehrtriebes, und ist überdies ihre pädagogische Handhabung mit vielen Unzukömmlichkeiten verbunden. (Vgl den letzten Zusatz zum vorigen Paragraph)

§. 39.

Von den Strafen insbesondere.

Wie im Staate darf auch in der Schule und im Hause das Strafen nur als eine traurige Nothwendigkeit angesehen werden; es soll mehr noch als das Belohnen auf die dringlichsten Fälle beschränkt bleiben; die Strafmittel endlich sollen milde, moralische Mittel sein, die 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** besuch, auf das Kommen zu rechter Zeit, die äußere Ordnung und Reinlichkeit, Aufbewahrer und Vertheiler der Geräthschaften, Einsammler des Aufgegebenen, überhaupt Beobachter dessen, was erforderlich ist, um alles in einem festen und regelmäßigen Ganze zu erhalten." (Niemeyer)

nach allen ihren Arten, Formen und Namen bleibt wenigstens von der öffentlichen Erziehung unbedingt ausgeschlossen.

Das Strafen fordert zur höchsten Vorsicht auf; denn strafen heißt Jemandem Übles anthun, und dieses „Übelthun“ erscheint als das sittlich verwerfliche „Übelwollen“ (§. 28), so lange es unmotiviert ist. Das Motiv der Strafe, welches den Strafenden von dem Vorwurfe des Übelwollens rettet, ist die Besserung des Gestraften.

Die natürlichste Strafe für den Jögling ist das Mißfallen des Erziehers,*) welches sich in dem allgemeinen Verhalten des letzteren, in Blick, Mienen und Geberden ausdrückt. Ausgesprochenes Mißfallen nimmt die Form des Tadeln 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.

In der Schule wird die Rüge dadurch verschärft, daß man dieselbe gleichzeitig den Eltern meldet, daß man sie ins Classenbuch einträgt, oder daß sie vor der Lehrerconferenz erteilt wird.

Als weitere Schulstrafen gelten: das Stehenlassen in der Bank, das Herausstellen vor dieselbe, die Anweisung eines niedrigeren Sitzplatzes, die Enthebung von einem aufgetragenen Amte, das Zurückhalten in der Schule mit Vorwissen der Eltern, die Verweisung des Schülers zur häuslichen Züchtigung mittelst Zuschrift an die Eltern, und als äußerstes Mittel die zeitliche Ausschließung von der Schule.

Die völlige Ausschließung von der Schule ist bei dem Bestehen der allgemeinen Schulpflicht insoweit nicht zulässig, als es nicht Specialschulen für verwahrloste Kinder geben wird.

Spott, Verhöhnung und Beschimpfung sind des Erziehers unwürdig und deshalb keine Strafmittel. Ebenso ist das Knienlassen, das Hinausstellen vor die Thüre, das vielmalige mechanische Abschreiben, das Eintragen in ein Schandbuch als moralische Brandmarkung nicht zulässig, so wie überhaupt alles Gefuchte und Raffinierte in den Strafarten zu vermeiden ist. Auch Strafarbeiten

*) Für den Jögling ist der Erzieher die Vernunft und das Gesetz. Jede Ausschreitung des Jöglings erscheint als eine Beleidigung des Erziehers, welcher die Strafe als natürliche Wirkung nachfolgt.

sind in der Regel nicht zu empfehlen, da die Arbeit nicht zur Strafe herabgewürdigt werden soll *)

Das summarische Abstrafen einer ganzen Schulklasse wird wohl nur in den seltensten Fällen zu rechtfertigen sein. Dafs der Schüler wegen Mangel an Fassungskraft nicht gestraft werden darf, sollte sich wohl von selbst verstehen.

Bezüglich der Strafen soll der Erzieher nie vergessen, dafs 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. **)

Überhaupt lasse sich der Erzieher bei Beurtheilung der Strafwürdigkeit seines Zöglings von dem Geiste der Milde und des Wohlwollens leiten, und hüte sich ja, in Heftigkeit oder Leidenschaftlichkeit zu verfallen. Er gewöhne sich vielmehr, die moralischen Schwächen und Gebrechen des Zöglings eben so anzusehen, wie der Arzt die körperlichen anschaut — „als Erscheinungen einer schwachen oder kranken Natur“ (Niemeyer). Der Arzt zürnt dem Kranken nicht, sondern sucht ihn aufzurichten; dasselbe soll der Erzieher thun! —

Anmerkung. Die körperliche Züchtigung muß schon deshalb von der Schule ausgeschlossen bleiben, weil man keine Formen und keine hinreichenden Vorrichtungen erfinden kann, um dieses Strafmittel seiner Gefährlichkeit zu entkleiden. Wer soll züchtigen? Der Lehrer? Der Diener? Eins ist verwerflicher wie das andere. In welcher Stimmung soll man züchtigen? Im Zustande der Gleichgültigkeit? Es wäre empörend, wenn es überhaupt möglich wäre. Im Affecte des Zornes? Der Lehrer darf sich nicht vergessen — er muß ruhig bleiben. Also im Zustande der sittlichen Entrüstung? Dies wäre allerdings die rechte Stimmung, wenn es so leicht wäre, sich auf der schmalen Kante, welche die sittliche Entrüstung von dem unzurechnungsfähigen Affecte trennt, zu halten. Bei anderen Strafarten genügt ein Befehl oder ein indirecter Zwang: bei der körperlichen Züchtigung ist rohe Vergewaltigung in der Form von Executionen nothwendig, welche um so hässlicher sind, da sie von dem Stärkeren an dem Schwächeren geübt werden. Die moderne Volksschule muß mit der Abschreckungstheorie, welcher die körperliche Züchtigung ihr Fortbestehen dankt, brechen. Im Hause ist es die durch Bande der Natur und des Blutes unüberwindlich eingepflanzte, Elternliebe, welche den Vater und die Mutter gegen den Schein des

*) Eine Ausnahme bilden die Veräumnisse und Nachlässigkeiten, bei denen allerdings eine Nacharbeit als natürliche Strafe auftritt.

**) Zur Zeit des mittelalterlichen Bachantenwesens, wo die Volksschule am tiefsten darniederlag, wüthete in der Schule am schrecklichsten der Stolz.

Übelmollens sichert (§. 28 Zus.), und welche selbst nach den brutalsten Züchtigungen immer wieder aufs neue zurückkehrt; kann man bei dem strafenden Lehrer auf ein solches Maß von Liebe rechnen? — Wie in der Natur die bedeutendsten Wirkungen durch das ruhige Walten unscheinbarer Kräfte hervorgebracht werden, so wird man auch bei der Erziehung alles Heil von dem ruhigen und consequenten Wirken des Erziehers erwarten können und nicht von den drakonischen Katastrophen einer pädagogischer Schreckensherrschaft.*) Da wir die körperliche Züchtigung als Strafmittel nicht kennen, so entfallen auch alle näheren Weisungen bezüglich der Ausführung dieser Strafart, welche schon Quintilian im ersten christlichen Jahrhundert als eine sklavische, des freigebohrnen Menschen unwürdige hingestellt hatte.

§. 40.

Die Belehrung.

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 anderen 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.

Die erziehliche Belehrung ist also die Anknüpfung allge-

*) In jener Schule, wo ein guter Geist herrscht, wo die Schüler ununterbrochen und liebevoll beaufsichtigt und beschäftigt werden, und wo die Persönlichkeit des Lehrers mit ihrem sittlichen Einflusse so zu sagen die ganze Classe durchdringt, dort werden die gewöhnlichen Strafmittel vollkommen ausreichen und das Bedürfnis nach der Ruthe nie laut werden. In einer solchen Schule wird selbst das von Haus aus schlechte Kind durch den Geist der Mehrheit zur Ordnung fortgerissen. In der Kirche herrscht Friede und Ordnung, es feiern die menschlichen Leidenschaften, und selbst der Böse wird milder gestimmt. Sollte der sittliche Geist in der Schule nicht eine ähnliche Wirkung zu Stande bringen?

meiner theoretischer und praktischer Wahrheiten an die einzelnen Erfahrungen im Leben des Zöglings.

Hierher gehört vor allen die moralische Belehrung als Mittheilung des Verhältnisses einer Handlung zum Sittengesetze, verbunden mit dem Ausdrucke des Beifalls oder Mißfallens, welches diese Handlung hervorruft.

Als Schule der sittlichen Beurtheilung haben diese Belehrungen einen hervorragenden Wert in der Erziehung; nur dürfen sie nicht in flaches Moralisiren ansarten. Sie finden besonders dort Anwendung, wo die Erziehung, wie im Elternhause, die Form des Umganges annimmt. (Vgl. S. 53.) Die Belehrungen des Vaters und die Ermahnungen der Mutter lassen tiefe Spuren im Gemüthe des Kindes zurück.

Anmerkung 1. Die erziehtliche Belehrung wirkt im gewissen Sinne mächtiger und sicherer, als der eigentliche Unterricht, weil sie den Zögling im rechten Augenblicke, in der rechten Stimmung und in der rechten Art und Weise trifft. Das Kind steht einen blinden Bettelmann; sollte es wohl einen passenderen Augenblick geben, es über die Segensgabe des Lichtes zu belehren, ihm Mitleid gegen das Unglück einzufößen und es zur Mildthätigkeit zu stimmen, als diesen! — Auf einer Alpenreise ist es sehr leicht, die geographischen Begriffe des Gebirgstockes, der Passhöhe, der Gletscher und Fjerner, des rechten und linken Flußufers, des Ursprunges und der Abdachung der Flüsse dem Zögling beizubringen; sie bleiben unvergleichlich fester haften, als wenn sie während einer geographischen Lehrstunde in einer geschlossenen Schulstube beigebracht wären. Und in der That, wenn es möglich wäre, die gesammte Fülle des Wissenswürdigen in die Form solcher gelegenheitlichen Belehrungen zu bringen — würde der Unterricht ebenso leicht und angenehm als sicher in seinen Wirkungen sein. Dies ist nun allerdings bei dem großen Umfange des Wissens nicht der Fall und die gelegenheitlichen Belehrungen müssen durch die concentrirte Form des planmäßigen Unterrichts ersetzt werden.

Anmerkung 2. Der erste Schulunterricht soll so viel als möglich die Form der Belehrung behalten, welche an den persönlichen Umgang des Lehrers mit den Schülern, an die Vorkommnisse in der Schule und an die vorgeführten Anschauungsmittel anknüpft.

§. 41.

Das Beispiel.

Mächtiger als die Lehre erweist sich das Beispiel, da es auf die Nachahmungslust des Menschen gegründet ist. Es zeigt dem Zöglinge nicht nur, was gethan werden soll, sondern auch, daß es gethan werden kann, und wie es gethan werden sollte.

Man unterscheidet:

1. Das eigene Beispiel des Erziehers. Dasselbe gibt den Belehrungen und Vorschriften der Erziehung erst den nöthigen Nachdruck. Je mehr Lehre und Beispiel 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 Züglings 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 groß wächst! — 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 aufbieten, 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 „Plutarch“ (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 Sohne.)

Die Wirkung des Beispiels ist desto sicherer und größer:

1. Je unmittelbarer der Eindruck desselben auf das Gemüth ist. Das Erlebte und Angesehene wirkt mächtiger als das Vernommene oder Gelesene. Die Wirkung der Bühne kommt dem Leben sehr nahe. **)

2. Je freier und selbthätiger die Seele in dem Augenblicke ist, wo sie das Beispiel empfängt. Das Selbstgefundene wirkt mächtiger als das Aufgedrungene, und die Wirkung absichtlich herbeigeführter Effecte ist dahin, sobald der Zögling die Absicht merkt.

3. Je verwandter die vorgeführten Beispiele der

*) Nicht derjenige Prediger übt den größten erzieherischen Einfluss auf seine Gemeinde, der am besten predigt, sondern derjenige, welcher seine, wenn auch minder glänzenden Predigten durch seinen Lebenswandel unterstützt.

**) Man lese: „Die Schaubühne als moralische Anstalt betrachtet“ von Schiller.

eigenen Persönlichkeit und der Lebenslage des Züglings sind. Manche Beispiele, die dem Kinde in Jugendschriften zur Nachahmung vorgeführt werden, stehen ihnen entweder zu hoch oder zu ferne, als daß sie die beabsichtigte Wirkung üben könnten. Das Kind versteht sie einfach nicht und kann sich nicht in dieselben hineindenken.

Am kräftigsten wirkt wohl die Sitte, welche als ein Stereotyp gewordenes, durch die allgemeine Anerkennung geheiligtes Beispiel anzusehen ist. Wo sich in der Umgebung des Züglings die reine Sitte entfaltet, dort wird seine Sittlichkeit den mächtigsten Anhaltspunkt finden.

Anmerkung 1. Lassen sich auch böse Beispiele pädagogisch verwerten? — Gewiß, wenn dafür gesorgt ist, daß sie abschreckend wirken, d. h. wenn die schlimmen Folgen des Bösen augenscheinlich hervortreten. *) Die Spartaner konnten ihre Heloten berauschen, um ihre Söhne vor der Trunkenheit zu bewahren; denn sie sorgten hiebei um Verachtung und Spott. Gefährlich wäre es dagegen, das Experiment bei den heutigen Gelagen zu wiederholen.

Anmerkung 2. Die Wirkung des Beispiels hängt ganz und gar von der Persönlichkeit des Erziehers ab, und zwar von dessen wirklichem Charakter, nicht von der Maske, die er allenfalls zu Erziehungszwecken anzulegen für gut findet. Denn die Maske wird von den in dieser Hinsicht sehr scharfsinnigen Kindern bald durchschaut; nur wo der Erzieher sich so zeigen darf, wie er ist, wirkt er mit der vollen Wucht seiner Persönlichkeit. Über die Wirkung der Persönlichkeit eines solchen Erziehers gibt uns Niemeyer folgende Schilderung:

„Noch in den Jahren des reiferen Alters, selbst wenn solche Erzieher nicht mehr leben, wirkt das Andenken an sie fort, und gibt oft am meisten Kraft zum Widerstande in den Stunden der Versuchung, am meisten Muth zur Erfüllung schwerer Pflichten, zur Ausführung großer Unternehmungen. Wer es dahin gebracht hat, durch die Würde seines eigenen sittlichen Charakters, gepaart mit der vollendetsten Humanität gegen seine Zöglinge, einen solchen Eindruck auf sie zu machen, daß Achtung und Liebe die Seele aller ihrer Handlungen wird und unaufhörlich wirkt, selbst ohne daß sie es sich deutlich denken, der hat mehr als die Hälfte der moralischen Erziehung vollendet. Er darf nur Winke geben, so kommt ihm der gute Wille entgegen. Sein trüberer Blick auf sie ruft beredter als alle Predigten von jeder Verirrung zurück. Seine Zufriedenheit belohnt sie mehr, als alle Ehrenzeichen, von denen man vergeblich hofft.“ Und in Platos Gastmahl sagt Alcibiades von seinem großen Lehrer: „Wenn man den Sokrates hört — so wird man erschüttert und geseffelt. Höre ich ihn, so bekomme ich Herz-

*) Die Vorführung des Lasters in Romanen und Dramen, Gemälden und Büste dient bei uns leider vielfach als Reizmittel, nicht als Abschreckung nach den Worten des Dichters:

„Wißt du zugleich den Kindern der Welt und den Frommen gefallen:
Male die Wollust, nur mal' auch den Teufel hinzu!“

klopfen, als ob ich von korybantischer Begeisterung ergriffen würde; die Thränen stürzen mir aus den Augen bei seinen Reden, und ich sehe, daß es vielen eben so geht. Wenn ich den Perikles hörte, und andere große Redner, schien es mir allerdings, daß sie schön sprächen; dergleichen aber erfuhr ich nicht; meine Seele war nicht außer sich gesetzt, nicht unwillig auf sich und ihre Sklaverei. Ich fliehe vor ihm, um nicht an seiner Seite vor der Zeit alt zu werden. Er ist der einzige Mensch, vor dem ich mich schäme. Denn ich kann nicht mißbilligen, was er mir zu thun oder zu lassen gebietet. Daher laufe und fliehe ich vor ihm, denn ich schäme mich, wenn ich gegen mein Versprechen gehandelt habe. Oft möchte ich wünschen, er möchte nur von der Welt sein; und doch, geschähe es, würde es mich noch weit tiefer schmerzen.“

§. 42.

Einfluß der Lectüre.

Die Menschen werden auch durch **Bücher** erzogen.

Zu Bezug auf Lectüre sind folgende Rücksichten zu beobachten:

1. Daß der Zögling nicht **zuviel und zuvielerlei** lese, damit er nicht durch das Überwiegen eines durch die Einbildungskraft künstlich genährten Vorstellungskreises der Wirklichkeit allzu sehr entfremdet werde;

2. daß er **Angemessenes** lese, also nichts Verderbliches, nichts Unverständliches, nichts Überspanntes, nichts Mittelmäßiges, sondern vielmehr solches, was mit seinem durch Erfahrung, Unterricht und Erziehung geweckten Interessenkreise im Einklange steht.

3. Daß er nur das lese, was in seiner Art **ausgezeichnet** oder **classisch** ist. Die Fülle der literarischen Producte legt dem Erzieher die Pflicht auf, seinem Zöglinge nur das beste zu bieten.

4. Daß er **selbstthätig** lese, indem er

- a) über das Gelesene sich selbst und Anderen Rechenschaft gibt, darüber urtheilt, Einwürfe macht u. s. w.;
- b) indem er sich beim Lesen die nöthigen **Aufzeichnungen** macht und **Auszüge** (Excerpta) anlegt, welche theils in wörtlicher Niederschrift einzelner gelesener Kraftstellen, theils in freier Wiedergabe der **Hauptgedanken** bestehen;
- c) indem er das Gelesene untereinander so wie mit dem Ergebnisse des Unterrichts und der eigenen Erfahrungen vergleicht und zur **Anwendung** bringt.

5. Daß er zu den **Hauptwerken**, d. i. den wichtigen, inhaltreichsten Schriften öfter zurückkehre, da es unmöglich ist, sich auf einmal des gesammten Gedankenschatzes eines solchen Buches zu bemäch-

tigen. Gut ist es, die Stellen, die uns besonders ansprechen, anzustreichen, damit sie bei dem Wiederlesen hervortreten.

Die besten Jugendschriften sind solche, die von einem edlen, sittlichen Geiste durchweht sind, sich jedoch von dem glatten moralisierenden Tone frei halten; bei denen sich also der pädagogische Zweck hinter eine anziehende Form verbirgt.

Zur Lectüre soll man den Kindern nie Lappisches und Kindisches bieten, sondern ihren Sinn früh an das Höhere gewöhnen. Herbart und Niemeyer stehen nicht an, einen Plutarch und Homer als Knabenlectüre zu empfehlen.

Anmerkung 1. Der Umgang mit Büchern erheischt große pädagogische Vor­sichten. Im allgemeinen muß vor dem Viel- und Schnelllesen, vor dem unterschiedslosen Verschlingen des Lesestoffes gewarnt werden. Es gewährt nicht nur keinen Nutzen, sondern verleitet zur Zeitverschwendung und Pflichtvernachlässigung, und kann den Jüngling durch eine einseitige Richtung der Phantasie zur geistigen Verschrobenheit und zur Unzufriedenheit mit der wirklich bestehenden Welt hinführen. Außerdem entzieht uns auch der Umgang mit Büchern dem Umgange mit der Natur und mit den Menschen. Übertreibend, jedoch nicht ohne ein Körnchen Wahrheit sagt Rousseau in seinem Emil: „Vor seinem zwölften Jahr soll Emil nicht wissen, was ein Buch ist.“ Und Niemeyer gesteht, „daß es in der Regel vortheilhafter wäre, wenn sehr junge Kinder beider Geschlechter fast gar nichts, etwas ältere nur wenig läsen, und auch in den folgenden Jahren außer dem unmittelbar Nützlichen und Nothwendigen, weniger in Büchern, desto mehr aber in dem großen Buche der Natur und des Menschenlebens zu lesen gewöhnt würden.“ Wenn gelesen wird, so soll man damit Ernst machen und für die Vererbung des Gelesenen mit dem ganzen Gedankenkreise des Jünglings Sorge tragen. Eben deshalb soll demselben auch nur Bedeutendes und wahrhaft Lesenswerthes gereicht werden.

Anmerkung 2. Am meisten sagt dem kindlichen Standpunkt eine geschichtliche Lectüre zu, weil sie Einzelnes und Concretes bietet. Die Reisen Robinson's sind eine mit Recht gefeierte Kinderlectüre, an welche sich sehr wichtige Lehren über die Segnungen der Civilisation knüpfen lassen. Nicht minder passend für Kinder sind die Reisen (Zerfahrten) des Odysseus nach Homer, oder jene des Xyros nach Herodot. Auch unsere religiöse Urkunde bietet in der Schilderung des Lebens der Patriarchen nach Mose eine vortreffliche Kinderlectüre.

Anmerkung 3. Romane sind deshalb so verderblich, weil sie den Leser in eine von der Wirklichkeit abweichende eingebildete Welt versetzen; in eine Welt, wo man nicht arbeitet, sondern genießt. Dies gilt allerdings nicht von allen Romanen. Selbst der Roman kann bildend sein, wenn er in seinem Erzählungsstoffe eine Fülle positiver, naturwissenschaftlicher, volkswirtschaftlicher, technologischer, geographischer und geschichtlicher Thatsachen mit sich führt, wodurch er den Gedankenkreis des Lesers bedeutend erweitert — und wenn er ihn in eine Welt edler, sittlicher Gesinnungen einführt. Am gefährlichsten sind jene Romane, die das Böse, z. B. die Freuden der Sinnlichkeit in verlockender Weise schildern. (Vgl. S. 41. Anm. 1.)

II. Abschnitt.

Von den Grundsätzen der Erziehung.

§. 43.

I. Die Erziehung sei vernunftgemäÙ.

VernunftgemäÙ wird die Erziehung sein, wenn sie den **Sittlichkeitszweck** zu ihrer obersten Richtschnur macht, d. h. den Zögling vor allem zu einem sittlichen, charaktervollen Menschen heranzubilden strebt.

Der Sittlichkeitszweck umfaÙt alle Seiten der menschlichen Entwicklung und ist allen Menschen ohne Unterschied gemeinschaftlich. Die vernünftige Erziehung wird also die allgemeine und wahrhaft menschliche sein, und alle Einseitigkeiten ausschließen.

Derlei Einseitigkeiten, welche insgesammt von einer falschen Ansicht über die Bestimmung des Menschen ausgehen, sind beispielsweise folgende:

1. Die planlose Erziehung, welche aus unklaren Vorstellungen, bloÙen Gefühlen und subjectiven Anwandlungen (Temperament) des Erziehers hervorgeht, ohne sich eines objectiven Zieles bewußt zu sein (vulgäre Erziehung).

2. Die einseitige Verstandesbildung (Intellectualismus, Aufklärerei), welche in der bloÙen Aufklärung des Verstandes die Aufgabe der Erziehung erblickt, ohne sich um die Pflege des Gefühls oder um die Bildung des Willens zu kümmern. Sie beschränkt sich am liebsten auf bloÙen Unterricht.

3. Die Standes- und Kastenerziehung, welche den Zögling ausschließlich für einen besondern Stand, eine Classe oder Kaste der Gesellschaft, z. B. den geistlichen, militärischen Stand, den Adel u. s. w. heranzieht. Hieher gehört auch die verfrühte Berufserziehung, welche das Kind einseitig für einen bestimmten Beruf

ausbildet. „Berufs- und Standesbildung muß immer dem allgemeinen Zweck der Menschenbildung untergeordnet sein.“ (Pestalozzi.)

4. Die spielende oder nachlässige (naturalistische) Erziehung, welche, geleitet von der Ansicht, der Mensch sei von Natur aus gut, sich aller positiven Einwirkungen auf den Zögling enthält und die Natur gewähren läßt. Sie verläßt sich auf die natürliche Entwicklung der menschlichen Anlagen, die sie irrtümlich als Keime ansieht. (Vgl. S. 3, Num. 2 und S. 57.)

5. Die despotische Erziehung, welche, geleitet von der Ansicht, der Mensch sei von Natur aus böse, denselben nur durch ein Uebermaß von Erziehungsmaßregeln leiten zu können glaubt, wodurch sie ihn aller persönlichen Freiheit beraubt, und ihn schließlich nur durch äußeren Zwang (Dressur) nach Art der Thiere für gewisse Fertigkeiten abzurichten trachtet.

6. Die pietistische Erziehung (Methodisten und Herrnhuter, A. H. Franke), welche durch eine übertriebene Betonung der Sündhaftigkeit des Menschen den Zögling für die freie Entwicklung des Charakters unfähig macht. Indem sie denselben durch die fortwährende Hinweisung auf das Jenseits den irdischen Interessen entfremdet, geht sie auch in die ascetische Erziehung über.

7. Die egoistische Erziehung, welche das Interesse des Zöglings von dem Interesse der Gesellschaft trennt, indem sie um das individuelle Glück desselben in verblendeter Weise sorgt; sie nennt sich wohl auch oft die praktische Erziehung, indem sie alle Rücksichten dahin vereinigt, ihrem Schützlinge eine behagliche Lebensstellung zu erwirken. Dadurch schlägt sie in die eudämonistische Erziehung (Erziehung zum Wohlleben) um. Neun Zehntel der Erzogenen werden nach diesem Princip erzogen.

Im Gegensatz zu diesen Einseitigkeiten faßt die vernünftige Erziehung den ganzen Menschen und zwar nicht als selbstständiges Individuum, sondern als organisches Glied der verschiedenen Gemeinschaften, in welche er hineingestellt ist (Familie, Gemeinde, Kirche, Staat, Menschheit) in's Auge und sucht seinem geistigen Inneren eine mit der Gesamtheit der sittlichen Ideen im Einklange stehende Entwicklung zu geben. Sie muß dies um so mehr thun, da sie nicht vorauszusehen vermag, in welche besonderen Bahnen das Schicksal den Lebenslauf des mündig gewordenen Zöglings hinführen werde.

Anmerkung. Die vernünftige Erziehung, welche sich in ihrem Wirken und Schaffen nicht durch äußere Rücksichten leiten, sondern nur durch die höchsten Ziele der Menschheit bestimmen läßt, wird wohl in der Wirklichkeit stets eine seltene Erscheinung bleiben. An die Stelle der erhabenen Weisheit tritt nur zu oft die berechnende Klugheit, welche anstatt der Sittlichkeit das gute Auskommen setzt, und selbst die erziehende Liebe ist selten aufgeklärt genug, um ihrem Schützlinge eine vernünftige Erziehung zu geben. Treffend ruft daher Rousseau im 3 Buche seines Emil dem Erzieher zu: „Berechnet doch die Erziehung des Menschen zunächst auf den Menschen, nicht auf das, was nicht Er selbst ist. Begreift ihr denn nicht, daß, wenn ihr nur darauf hinarbeitet, ihn ausschließlich für einen Stand zu erziehen, ihr ihn für jeden anderen unbrauchbar macht, und wenn es das Schicksal will, ihr nichts erarbeitet haben werdet, als ihn unglücklich zu machen? Gibt es wohl etwas Lächerlicheres, als einen großen Herrn, der zum Bettler herabgefunten ist, und in jenem Elend alle Vorurtheile seines Standes mitbringt? Was gibt es Erniedrigeres, als einen verarmten Reichen, welcher sich der Verachtung erinnert, womit man den Armen zu begegnen pflegt, und sich nun auf den niedrigsten Stufen der Menschheit erblickt? Ihr verlasst euch auf die jetzt bestehende Ordnung der Dinge und bedenkt nicht, daß diese Ordnung unvermeidlichen Umwälzungen ausgesetzt ist, und daß es für euch eben so unmöglich ist, die vorherzusehen, als der vorzubeugen, welche vielleicht schon euere Kinder treffen wird. Der Große wird klein, der Reiche wird arm, der Monarch wird Unterthan; diese Wechsel des Schicksals, sind sie etwa so selten, daß ihr darauf rechnen könnt, eine Ausnahme davon zu machen? Alles, was Menschen gebaut haben, können Menschen zerstören; es gibt keinen unverilgoaren Charakter, als den, welchen die Natur ausdrückt“ — sollte wohl heißen, den die gesetzgebende Vernunft den Menschen verleiht.

§. 44.

II. Die Erziehung sei naturgemäß.

Die Vernunft zeigt uns die Ziele, nach denen die Erziehung hinstreben soll; die Natur gibt die Mittel an die Hand, welche sie anwenden muß, um zu jenen Zielen zu gelangen.

Naturgemäß wird die Erziehung sein, wenn sie sich an den natürlichen Entwicklungsgang des Zögling's anschließt. Dieser wird bestimmt:

1. Durch allgemein gültige physiologische und psychologische Gesetze.

2. Durch die Individualität des Zögling's.

Die Erziehung unterscheidet sich nämlich von den anderen bildenden Künsten dadurch, daß sie einen lebendigen Stoff zu gestalten hat, der auch ohne ihr Zutun in einer bestimmten Fortbildung begriffen ist (§. 5. Anmerk. 1). Ohne jede pädagogische Ver-

anstellung wirken nämlich *Natur* und *Gesellschaft* gestaltend auf den *Bögling* ein, und zwar in jener Weise, welche man sein *Schicksal* nennen kann (Vgl. S. 4). In diesen elementaren Entwicklungsproceß sucht der Erzieher mit seiner schwachen Hand einzugreifen, um ihn mit dem Zweck der Erziehung soviel als möglich in Einklang zu bringen. Er wird nur dann etwas ausrichten, wenn er überall die natürlichen (psychologischen) Gesetze der ursprünglichen Entwicklung des Kindes genau beobachtet. Vergebens wäre es, gegen diese Gesetze etwas ausrichten zu wollen, wie wenn er z. B. die Triebe des Bögling ausrotten wollte, anstatt sie der Vernunft zu unterwerfen, oder wenn er von der Sinnlichkeit desselben absehen, sein Wollen als unzugänglich für ihre Beweggründe betrachten, von nicht bestehenden angeborenen Anlagen oder Ideen ausgehen würde u. s. w.

Die Erziehung wird sich aber auch nach jener besonderen Eigenart des Bögling zu richten haben, welche wir seine *Individualität* nennen. Zu dieser gehört:

1. Die körperliche Beschaffenheit (Constitution) nach Alter und Geschlecht, Gesundheit oder Kränklichkeit, Naturell u. s. w.

2. Das Temperament als physiologische Resonanz, d. h. als Abhängigkeit der Seelenzustände von dem Nervensystem nach den beiden Richtungen der Energie und des Rhythmus derselben.

3. Die besondere Richtung der natürlichen Anlagen, die sich durch die hervortretenden Neigungen und Geschicklichkeiten des Bögling zu erkennen gibt.

4. Das durch die Erziehung im weitesten Sinne bereits Gewordene, auf welchem die Erziehung weiter zu bauen hat.

Diese Momente bilden die natürliche Grundlage, an welche die Erziehung anknüpfen soll, um das Erziehungswerk in lückenloser Stufenfolge fortzuführen, überall an den natürlichen Entwicklungsgang des Kindes sich anlehnend und alle Zwischenstufen und Übergänge sorgfältig beachtend, wie es die Natur in ihrem unbewußten Schaffen thut.

Vor allem soll sich jedoch der Erzieher die Regel gegenwärtig halten, daß er keine neue Bildung beginne, bevor er sich nicht von dem Gelingen der nächst niedrigeren überzeugt hatte.

Ein grobes Mißverständnis wäre es dagegen, wenn man das

Princip der Naturgemäßheit anstat: auf die Mittel, auf den Zweck der Erziehung beziehen, d. h. die Normen derselben der Natur entlehnen wollte. Eine solche Auslegung dieses Princip's wäre eben so unbestimmt als gefährlich; weil man nicht leicht angeben könnte, worin das Naturgemäße bestehe, indem der Naturlauf Gutes und Schlechtes, Nachahmungswertes und Verkehrtes mit sich bringt. Der Erzieher darf sich daher keineswegs der Natur überlassen, sondern muß vielmehr der Vernunft folgen. Jene belehrt ihn darüber, was da ist, diese, was da sein soll. Die Aufgabe der Erziehung ist es daher, nach vernünftigen Zielen mit naturgemäßen Mitteln hinzuarbeiten.

Der Hauptvertreter des Princip's der Naturgemäßheit in der Erziehung ist **Johann Amos Comenius.***)

Anmerkung 1. Gegen diesen Grundsatz fehlen diejenigen, welche sich um die psychologischen Gesetze nicht kümmern, sondern die Erziehung so recht von vorne anfangen, als ob in dem Zögling nichts bereits in Bildung Begriffenes vorhanden wäre — dann diejenigen, welche auf die geistige Eigenart ihrer Zöglinge keine Rücksicht nehmen, sondern nach der Schablone erziehen. Der Erzieher muß vor Allem individualisiren, denn wie schon Cicero bemerkt, der eine bedarf des Zügels, der andere des Sporns.

Anmerkung 2. Die dauernde Beschaffenheit der Seelenzustände in Bezug auf Stärke und Erregbarkeit — als Folge der bleibenden Beschaffenheit des Nervensystems heißt das Temperament. Insofern dieser Grad von Stärke und Erregbarkeit bei jedem Individuum ein eigenthümlicher ist, hat jeder Mensch sein eigenthümliches Temperament; faßt man jedoch die äußersten Grenzen in's Auge, so kann man vier Haupttemperaturen unterscheiden, nämlich das choleriche mit dem Maximum und das phlegmatische mit dem Minimum sowohl der Stärke als der Erregbarkeit; dann das sanguinische mit

*) Das Princip der Naturgemäßheit ist ein Gegenstand der unklarsten Vorstellungen. Ein gewisser Instinct hat die Menschen von den ältesten Zeiten an die Natur gewiesen, an deren Hand die Thiere, sowie die unfreien Naturwesen überhaupt ihre Bestimmung so sicher erreichen. Dadurch entstand der Grundsatzman müsse sich in Allem nach der Natur richten. Rousseau hat diesen Grundsatz zur Grundlage seiner Philosophie und Pädagogik gemacht. Hierbei überzieht man jedoch, daß die Civilisation ein beständiger Krieg gegen die Natur und der Sittlichkeitszustand ein vollständigeskehrbild des Naturzustandes sei. Die Natur zeigt uns, was wir nicht nachahmen dürfen, nämlich den egoistischen Kampf Aller gegen Alle, während die Vernunft das Gesetz des Wohlwollens und der Menschlichkeit predigt. Alle Greuel der Weltgeschichte, alle Verkehrtheiten der Menschen sind naturgemäß, denn sie verstoßen gegen kein einziges Naturgesetz. „Fast alles, was den Menschen, wenn sie es einander thun, den Tod durch den Strang oder Gefängnis zuzieht, thut die Natur alle Tage.“ (J. S. Mill, über Religion.)

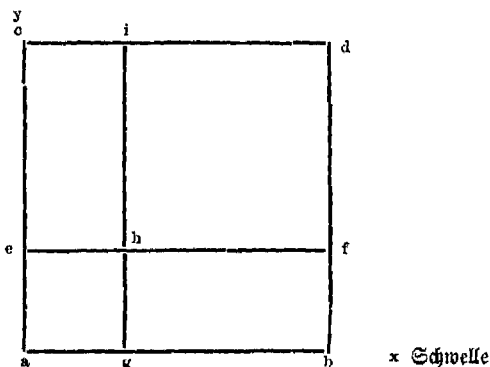
viel Erregbarkeit und wenig, Stärke und das melancholische mit wenig Erregbarkeit und viel Stärke. Das cholericische Temperament ist also dem phlegmatischen ebenso entgegengesetzt, wie das sanguinische dem melancholischen.

Da sich jedoch wegen der innigen Wechselseitigkeit aller organischen Prozesse des Leibes das Nervenleben von den übrigen organischen Functionen keineswegs trennen läßt, so erhalten dadurch auch die übrigen körperlichen Organe und Systeme einen gewissen Wert für die Seele. Der habituelle Zustand des gesammten Leibes, insofern er einen Einfluß hat auf die Zustände der Seele heißt das *Naturrell*. Die starke oder schwächliche Constitution des Körpers, die Gesundheit oder Kränklichkeit seiner Organe, die Beschaffenheit des Blutes, selbst Knochenbau und Muskulatur, hat seinen bestimmten Wert nicht bloß für das physische, sondern auch für das psychische Leben und gehört daher zum *Naturrell*. Zu demselben gehören in zweiter Linie Abstammung, Klima, Alter und Geschlecht u. s. f., insofern diese Momente auf die leibliche und geistige Eigenthümlichkeit des Menschen vom Einflusse sind. — Das Temperament erheischt immerhin einige Berücksichtigung bei der Erziehung. Der Phlegmatiker bedarf des Spornes, der Cholericer des Rügels; Temperamentsfehler, wie z. B. die Schwachhaftigkeit, Zerstretheit und Spielsucht des Sanguinikers, die aufbrausende Wildheit des Cholericers, die Trägheit des Phlegmatikers, sowie der Unmuth und die Unverträglichkeit des Melancholikers erheischen eine schonende Behandlung.

Die durch Geschwindigkeit der Bewegung (Erregbarkeit) und durch Stärke der einzelnen Seelenzustände hervorgebrachte Vorstellungsgröße bei den einzelnen Haupt-Temperamenten läßt sich durch folgendes Schema darstellen:

Idealer Durchschnitt des Bewusstseins

in die relative Vorstellungsgröße durch das Flächenmaß auszudrücken.



abcd beim cholericischen
 abef beim sanguinischen
 agci beim melancholischen
 ageh beim phlegmatischen

} Temperamente.

ax Maßlinie des Flusses als Rhythmus
 ay Maßlinie der Stärke als Energie

} der Vorstellungen.

§. 45.

III. Die Erziehung sei culturgemäß.

„Cultur“ (Gesittung, Civilisation) nennen wir die jeweilige Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens nach Bildung und Arbeit, Recht und Sitte, Religion, Literatur und Kunst. Die Eigenthümlichkeit der Cultur prägt sich äußerlich in den verschiedenen politischen, volkswirtschaftlichen und socialen Einrichtungen, sowie in der gesellschaftlichen Physiognomie aus.

Alles das wechselt von Zeit zu Zeit, von Ort zu Ort. Die Cultur des 19. Jahrhunderts ist eine andere, als jene des 15.; der gegenwärtige Zustand der Gesittung in Frankreich ist ein anderer, als jener in Deutschland oder in Rußland.

Da der Mensch ein gesellschaftliches Wesen ist, muß er auch für die Gesellschaft erzogen werden, insbesondere für jene, in welcher er dereinst wirken soll. Dies verlangt schon die Idee der Vollkommenheit, welche ihn an die Gesellschaft hinweist (§. 27 und §. 57).

Um culturgemäß zu sein, wird die Erziehung 1. zeitgemäß, 2. volksthümlich oder national sein.

Als zeitgemäße Erziehung wird sie den allgemeinen Charakter in sich aufzunehmen suchen, den die Bildung der Gegenwart an sich trägt, und der sich in gewissen leitenden Ideen der Zeit, dem s. g. Zeitgeiste ausspricht.*) Da jedoch die Bildung nichts Fertiges, Stillstehendes, sondern nur ein Durchgangspunkt für die zukünftigen Phasen des Culturprocesses ist: so wird die Erziehung die Zukunft in's Auge fassen und bedenken, daß es die Aufgabe einer jeden Generation ist, das Werk des culturgeschichtlichen Fortschrittes eine Spanne weiter zu führen, nach dem Rathe Kant's:

„Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich besseren Zustande des menschlichen Geschlechtes, d. i. den Ideen der Mensch-

*) Hiemit ist jedoch nicht gesagt, daß der Erzieher der Cultur seiner Zeit durch Dünn und Dick folgen, und z. B. alle Verkehrtheiten derselben, alle Mode-
thorheiten mitmachen solle. Er soll vielmehr aus der Masse der Culturelemente dasjenige herausgreifen, was er im Dienste der Charakterbildung am besten verwerten kann.

Am bedenklichsten würde es jedoch sein, wenn der Erzieher seinen Zögling im Sinne und Geiste bereits überwundener Culturformen erziehen wollte, ohne ihm das Verständnis seiner Zeit zu erschließen.

heit und deren ganzen Bestimmung angemessen erzogen werden.

Die Erziehung soll aber nicht bloß zeitgemäß, sondern auch ortsgemäß (landesüblich) oder was noch mehr ist, **vollsthümlich** oder **national** sein, d. h. sie soll im Einklange stehen mit jener bedeutsamen Eigenart eines Volkes, die sich durch die Angehörigkeit an ein bestimmtes Land (Territorium), durch gemeinsame geschichtliche Überlieferungen und Schicksale, durch gleiche Abstammung und Staatsangehörigkeit, vor allem aber durch das gemeinsame Band der Sprache als Trägerin der geistigen Entwicklung im Laufe der Zeit herangebildet hat, und die sich als geographische, historische, ethnographische, politische und sprachliche **Nationalität** kund gibt. (Landsmannschaft, Stammesgenossenschaft, Patriotismus und Sprachgenossenschaft.)

Der Hauptvertreter des Princips der **Culturgemäßheit** in der Erziehung ist **Adolf Diesterweg**; für die nationale Erziehung tritt **Dupanloup**, Bischof von Orleans (geb. 1812), in die Schranken.

Anmerkung 1. Die Cultur als das Reich menschlicher Freiheit wird der Natur als dem Reiche bewußtloser Nothwendigkeit entgegengesetzt. Als freie Schöpfung des Menschengestes theilt die Cultur alle Unvollkommenheiten desselben; sie entwickelt sich allmählich in der Zeit, sie ist unvollkommen und unvollendet in jeder einzelnen Phase ihrer Entwicklung, sie ist nicht frei von Verirrungen und Thorheiten. So schauen wir von unserem vorgeschrittenen Standpunkte aus die Cultur des Mittelalters mit ihrer Feudalherrschaft und ihren Kegergerichten als etwas Überwundenes an. Die Cultur in ihrer Wandelbarkeit und Unfertigkeit kann also dem Erzieher keineswegs Führerin sein, er muß sich derselben gegenüber kritisch verhalten, aber er kann sie nicht von der Hand weisen. Denn die Cultur ist das Mittel, in welchem der Zögling sammt seinem Erzieher schwimmt. Diesem Mittel hat der Erzieher die Stoffe zu entnehmen, deren der Zögling zu seiner geistigen Nahrung bedarf, den Strömungen dieses Mittels hat er zu folgen, wo sie ihm zu Erreichung des Erziehungszweckes geeignet erscheinen. Sich ihm blindlings anvertrauen darf er nicht.

Anmerkung 2. Nach Dupanloup soll die Erziehung **national**, aber nicht **politisch** sein, d. h. sie soll das Kind heranziehen zur Liebe zum Vaterlande, es aber fern halten von der traurigen Erörterung der Tagesfragen; endlich soll die nationale Erziehung die Liebe zur Menschheit keineswegs ausschließen und sich nie bis zur Verachtung fremder Nationen versteigen.

§. 46.

IV. Die Erziehung halte die Mitte zwischen Realismus und Idealismus.

Der Culturproceß ist ein stetiger Fortschritt von Stufe zu Stufe im Sinne der Vollkommenheit. An diesem Proceß betheiligen sich die auf einander folgenden Geschlechter nach den beiden Richtungen des Genusses und der Arbeit. Jeder erfreut sich der Früchte, welche der Proceß der Gesittung in der menschlichen Gesellschaft bisher gezeitigt; jeder hat aber auch die Aufgabe, an der Weiterführung dieses Entwicklungsprocesses zu arbeiten.

Das, was in diesem Werdeprouesse bereits erreicht worden ist, erscheint als *real*, was erst zu erreichen ist, als *ideal*. Noch vor wenigen Jahrzehnten waren Freiheit des Gewissens, der Gewerbe, der Presse, der Association ideale Güter, heutzutage gehören sie in den Culturstaaten dem Realismus an.

Würden alle Menschen im Sinne eines rohen Realismus nur für die augenblicklich bestehenden Zustände erzogen werden, so würden wir dorthin gerathen, wo sich seit Jahrtausenden China befindet. Es würde dies eine rein traditionelle Erziehung, die von dem Hergebrachten um kein Haar breit abweicht und jeden Culturfortschritt aufzuhalten droht. Würden dagegen die Menschen nur für künftige ideale Zustände erzogen werden, so würden sie sich in einer eingebildeten Welt bewegen und mit der wirklichen unzufrieden, d. h. unglücklich sein.

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. Es ist dies allerdings zunächst die Aufgabe der Ersten und Vornehmsten unseres Geschlechtes; allein da die Erziehung

nicht wissen kann, wie sich die Geisteskräfte des Zöglings entwickeln werden und welche äußere Stellung derselbe dereinst in der Gesellschaft einnehmen wird: so muß sie alles aufbieten, um ihn zur Erfüllung dieser seinen culturellen Aufgabe möglichst tüchtig zu machen.

„Man kann mit der größten Willigkeit 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.)

Anmerkung. Die gegenwärtige Culturphase muß als eine bedeutend vorgeschrittene bezeichnet werden, und zwar sowohl in materieller, als in geistiger und socialer Beziehung. Durch die Bervollkommnung der Productions- und Communicationsmittel sind die materiellen Güter auch dem Geringssten zugänglich gemacht worden, so daß jeder ein menschenwürdiges Dasein führen kann. Dasselbe gilt in Bezug auf geistige Aufklärung und sociale Freiheit. Es ist wichtig, dies zu beherzigen; denn die Segnungen des Culturfortschrittes sind eine Wohlthat, welche die vorangegangenen Geschlechter unserer Generation und jedem Einzelnen von uns erwiesen haben. Diese Wohlthat erheischt Vergeltung nach der Idee der Willigkeit, abgesehen davon, daß auch die Idee der Vollkommenheit zur Weiterführung des Culturprocesses auffordert. Diese Weiterführung ist die natürliche Vergeltung der Wohlthaten, die jedem Einzelnen von Seite der Civilisation und Cultur so reichlich zufließen.

§. 47.

V. Die Erziehung sei wahr.

Wahr ist die Erziehung, wenn bei ihren Veranstaltungen und Erfolgen die Erscheinung der Wirklichkeit entspricht. Dies gilt sowohl in Betreff des Erziehers, als des Zöglings.

Die Erziehung ist unwahr, wenn sie sich mit Scheinerfolgen begnügt oder gar auf Scheinerfolge hinarbeitet; wenn sie also anstatt der sittlichen Gesinnung und innern Charakterstärke bloße Wertheiligkeit, anstatt eines gediegenen Wissens äußere Prüfungserfolge anstrebt.

Aus allen Veranstaltungen der Erziehung soll der Geist der Wahrhaftigkeit hervorleuchten; überall soll der Nachdruck darauf gelegt werden, daß nicht bloß die äußeren Formen, sondern der sie erfüllende innere Gehalt das Wesen des Wahren und Guten ausmache.

Diesen Geist der Wahrhaftigkeit soll vor allem der Erzieher an seiner eigenen Persönlichkeit zur Anschauung bringen;

Lüge und Täuschung sei ihm fern; nie soll er den Zögling irre führen, nie bloß zum Scheine handeln.

Auf Offenheit und Wahrhaftigkeit soll aber auch beim Zöglinge der höchste Wert gelegt werden. Der Erzieher hüte sich insbesondere, durch einen finsternen Geist den Zögling von sich abzustößen, und denselben durch eine sinnlose Strenge zur Lüge und Verstellung zu treiben.

Nichts zielt den Erzieher mehr, nichts wirkt segensvoller in der Erziehung, als eine vernünftige Nachsichtigkeit gegen die Fehler und Verirrungen des Zöglings, wenn dieser dieselben eingestanden und durch eine wirkliche Reue moralisch getilgt hat. Zu strafen, wo die Strafe keinen Zweck mehr hat, ist bloße Barbarei. Hier ist nicht Strafe, sondern Handreichung nothwendig.

Die despotische Erziehung verdirbt Alles, indem sie den Zögling zur Verstocktheit und Verlogenheit hinführt.

Anmerkung. Je mehr die Welt, in welcher sich der Erwachsene bewegt, nur zu oft eine Welt des Scheines und der Unwahrheit ist, und je größer die Verlockungen des praktischen Lebens sind, durch Unwahrheit, Verstellung und Verkümmung des Charakters in den Besitz äußerer Vortheile sich zu setzen: desto mehr sollte die Erziehung auf Stärkung des Geistes der Wahrheit hinarbeiten. Leider sind es die Erzieher selbst, welche nicht selten die Kinder zur Lügenhaftigkeit hinführen, indem sie vor ihnen manches behaupten, wovon diese wissen, daß es nicht wahr ist (der Storch bringt die Kinder, das Christkind bescheert, der Sandmann kommt), indem sie ihnen kleine, unschuldige Lügen gegen andere durchgehen lassen, oder gar an der Entfaltung spartanischer List bei denselben ein Wohlgefallen äußern; indem sie bei kleinen Vergehen mit barbarischer Strenge gegen die Kleinen einschreiten, ihnen wohl gar in inquisitorischer Weise Geständnisse gegen sich selbst zu erpressen suchen, wo doch das Strafgesetz selbst den Erwachsenen die Rechtswohlthat einräumt, nicht gegen sich auszusagen zu müssen. Es sollte daher, wie Niemeyer treffend bemerkt, der erste Grundsatz der Erziehung sein, die Zöglinge bemerken zu lassen, daß Hebllichkeit über alles gehe, daß Ehrlichkeit selbst Verletzungen der Pflicht mildere, wenn gleich nicht immer strafflos mache, Lüge und Falschheit die Schuld vergrößere; daß sich Aufrichtigkeit allemal durch Vertrauen belohne; daß sich die kleinste Entfernung von der Wahrheit wenigstens durch Mißtrauen bestrafe, und immer weniger Glauben finde, je öfter der Glaube hintergangen sei. Nächstdem erleichtere man dem Zögling die Offenheit; führe ihn nicht in Versuchung; umwinde ihn nicht mit künstlichen Inquisitionsfragen; stelle sich nicht leicht unwissend, wenn man etwas von ihm heraus haben will, und verschone ihn sogar mit Bekennnissen, wenn man berechnen kann, daß sein Herz zu viel dabei leiden würde.

§. 48.

Die Erziehung sei einheitlich.

Einheitlich wird die Erziehung, wenn alle Veranstaltungen derselben auf den obersten Erziehungszweck gerichtet sind. Der Erzieher soll sich dieses Zweckes bewußt sein und alle seine Maßregeln sollen wie Glieder einer Kette in einander greifen.

Die verschiedenen erziehlichen Einflüsse auf den Jüngling sollen in eine innere Übereinstimmung gesetzt werden, damit aus ihnen eine ganze Bildung hervorgehe.

Diese Übereinstimmung muß nach drei Richtungen zur Geltung kommen, in den der Zeit nach auseinanderliegenden Maßregeln desselben Erziehers, in der Wahl der einander ergänzenden Erziehungsmittel und in dem Zusammenwirken der erziehenden Persönlichkeiten bei der Erziehung des nämlichen Jünglings.

Der Erzieher muß vor allem mit sich selbst einig sein, und sich selbst consequent bleiben. Jede Willkür, jedes Experimentieren mit dem Jüngling bleibe von der Erziehung ausgeschlossen.

Auch die verschiedenen Erziehungsmittel, wie z. B. Lehre und Beispiel, Gewährung und Befehl, Regierung und Zucht, müssen sich gegenseitig ergänzen und unterstützen. Am schwierigsten wird die Erziehung dort, wo Lehre und Beispiel auseinander gehen.

Wo sich endlich mehrere Persönlichkeiten an der Erziehung betheiligen, dort kommt es auf ein gewisses gegenseitiges Einvernehmen und Zusammengehen an, damit die Thätigkeit des Einen durch die Maßregeln des Anderen nicht lahm gelegt werde. So sollen insbesondere Vater und Mutter, Schule und Haus zusammenwirken. Wo in einer Schulklasse oder an einer Anstalt mehrere Lehrer zusammenwirken, dort ist dringend geboten, daß sie durch periodische Conferenzen in beständigem Einvernehmen bleiben. Das System der Klassenlehrer hat vor dem Fachlehrersystem den schwer wiegenden Vorzug, daß es die gesammte Erziehung in eine einzige Hand legt.

Bedenkt man, daß bei der Erziehung eines Menschen nicht allein Eltern und Lehrer, sondern auch Onkel, Tanten, Mägde *) und Spiel-

*) Die alte Magd im Hause Pestalozzi's, die treue Babeli, hat wesentlich dazu mitgewirkt, Deutschland seinen größten Pädagogen zu geben; sie gehört daher mit Recht der Culturgeschichte an.

genossen mitwirken, und daß sich an derselben überdies noch drei mächtige geheime Mitarbeiter (§. 4) betheiligen: so ist es insbesondere in unserer Zeit, wo die Lebensverhältnisse immer verwickelter werden und die Menschen an Sitte und Herkommen nicht mehr jenen Wegweiser haben, den sie vormalig daran besaßen, keine besonders leichte Aufgabe, der Erziehung die erforderliche Einheitlichkeit zu geben.

Anmerkung. Die Schule soll jede Gelegenheit wahrnehmen, um sich mit dem Elternhause in einer gewissen Fühlung und Wechselwirkung zu erhalten. Das Mißlingen der Erziehung in so vielen Fällen ist auf den Umstand zurückzuführen, daß das Haus seine Mitwirkung versagt, ja daß es bisweilen sogar dasjenige niederreißt, was die Schule aufgebaut hat. „Nur wenn das Haus seinerseits die Erweiterung des Wissens, Könnens und Wollens, welche die Schule stiftet, mit Theilnahme verfolgt, und den Eindrücken der Schule gleichsam einen Resonanzboden gewährt, in dem sie ausklingen können, und wenn andererseits die Schule ihre Lehren und Antriebe einzusetzen weiß in den daheim begründeten Anschauungskreis des Schülers: nur dann reichen die vereinten Wirkungen beider bis in die Tiefe der Seele hinab, in denen die Gefinnungen reifen und die Reime des Charakters schlummern.“ (Wilmann.)

§. 49.

VII. Die Erziehung sei verständig, d. h. sie mache von den Erziehungsmitteln den richtigen Gebrauch.

Der richtige Gebrauch der Erziehungsmittel wird durch folgende Vorschriften geregelt:

1. Es gibt kein Erziehungsmittel, welches alle übrigen überflüssig machen würde. Die Erziehung läßt sich ausschließlich weder auf Befehle, noch auf Belehrungen, noch auf Strafen gründen. Zur Erreichung des Erziehungszweckes wird sich bald dieses, bald jenes Mittel, oder nach Umständen auch eine Combination mehrerer Erziehungsmittel als angemessen herausstellen.

2. Wo mildere Mittel ausreichen, greife man nicht zu stärkeren. Befehl und Verbot sind stärker als Gewährung und Versagung; Belohnung und Strafe stärker als Belehrung und Beispiel; Strafe stärker als Belohnung. Wo man also mit der Belehrung und dem Befehle ausreicht, wird man nicht zur Belohnung oder Strafe greifen.

3. Jedes Erziehungsmittel hat neben seiner günstigen auch seine bedenkliche Seite, und kann durch Mißbrauch und Übertreibung gefährlich werden. Die Belehrung ruft den Zweifel

hervor und kann zur Altklugheit und Bornwizigkeit führen; der Tadel stumpft ab, die Belohnung macht eitel, das Beispiel bringt neben dem Guten auch Schlimmes u. s. f.

4. Die Wirkung der Erziehungsmittel hängt von der Consequenz ab, mit welcher sie gehandhabt werden. Dies ergibt sich schon aus der Einheitlichkeit der Erziehung. Was in dem einen Falle gewährt, gebilligt, befohlen wurde, darf in einem zweiten analogen Falle nicht versagt, verboten, getadelt werden. Hierbei ist allerdings auf den Fortschritt des Alters und der Bildung, und auf die Veränderung der Umstände Rücksicht zu nehmen. Was man dem Kinde versagt, kann man dem Jünglinge gewähren. Hierher gehört auch, daß Befehle erfüllt, Gesetze beobachtet, Versprechen und Drohungen gehalten werden.

5. Die Erziehungsmittel dürfen nicht bis zur Abnützung angewendet werden. Dies gilt insbesondere von den stärksten Erziehungsmitteln, den Belohnungen und Strafen, deren Wirksamkeit an einen sparsamen Gebrauch gebunden ist, und die man daher als außerordentliche Erziehungsmittel bezeichnen kann. Man kann alle Tage belehren, man soll aber nicht alle Tage strafen.

6. Die Erziehungsmittel müssen endlich in der Persönlichkeit des Erziehers ihre Stütze und Vollenbung finden. Es gibt kein Erziehungsmittel, welches an und für sich, objectiv, ohne sympathetische Vermittelung des Erziehers die rechte Wirkung thäte. Dies unterscheidet die Erziehung wesentlich von der Heilkunde; in dieser kommt es mehr auf die Mittel, in jener mehr auf die Vermittler an. Durch diesen Umstand erklärt sich auch die Unsicherheit besonderer Erziehungsrecepte, welche nur in der Hand des gebildeten und gesitteten Erziehers ihre Wirkung ausüben, so wie die Unmöglichkeit, die Erziehung zu mechanisieren. Das Beispiel des Erziehers ist daher zwar das unscheinbarste, jedoch das wichtigste der Erziehungsmittel.

Anmerkung. Somit wären wir in unserer Darstellung der Erziehungsmittel und der Erziehungsgrundsätze bei der Persönlichkeit des Erziehers angelangt. Diese ist es, welche allen Erziehungsmitteln die nöthige Weihe, den gehörigen Nachdruck verleiht. Durch ein doppeltes Band ist der Zögling an seinen Erzieher geknüpft, durch Autorität und Liebe — mittelst jener erhebt der Erzieher sich über seinen Zögling, durch diese läßt er sich mild zu ihm herab. Im Familienverbande repräsentiert der Vater zunächst die Autorität, die Mutter vor allem die Liebe. Jene beruht auf Achtung, diese auf Zu-

neigung. In der Schule soll der Lehrer vor allem Achtung genießen; wohl ihm, wenn er sich auch die Liebe seiner Schüler zu erwerben vermag. Durch die Vermittelung der Liebe nehmen alle Erziehungsmittel eine gesteigerte Wirksamkeit an; das Gewährte wird freudig hingenommen, das Versagte gerne entbehrt; Befehle werden willig befolgt, Aufträge eifrig erfüllt; der unscheinbarste Gegenstand, ein Blick, ein Wort wird zur Belehrung, und selbst die Strafe, wenn es überhaupt zum Strafen kommt, nimmt eine höhere Bedeutung an, während sie durch den Hinwegfall des Uebelwollens ihre Gefährlichkeit einbüßt — die Belehrungen gehen von Herzen zum Herzen und das Beispiel der geliebten Person reißt das Kind mit unwiderstehlicher Gewalt an sich. — Wie traurig gestaltet sich dagegen das Erziehungsgeschäft dort, wo die liebevolle Vermittelung bei Anwendung der Erziehungsmittel fehlt! Die Erziehung in Zucht Häusern, militärischen Anstalten, Pensionaten und dgl. kann aus diesem Grunde nicht leicht über ein gewisses Maß hinausgehen.

III. Abschnitt.

Von den Methoden der Erziehung.

§. 50.

Die Erziehungsmethode.

Die Erziehungsmethode ist das planmäßige Verfahren bei Anwendung der Erziehungsmittel zur Erreichung des Erziehungsziels.

Dieses planmäßige Verfahren soll durch psychologisch begründete Maßregeln in den natürlichen Entwicklungsgang des Zöglings eingreifen, um ihn für seine künftige Bestimmung tüchtig zu machen; es soll hiezu von den Erziehungsmitteln den richtigen Gebrauch machen und vor allem einheitlich sein.

Indessen ist das Geschäft der Erziehung viel zu verwickelt, von zu vielen äußeren und inneren Bedingungen abhängig, und an das unmittelbare Walten der erziehenden Persönlichkeit gebunden, als daß sich die Erziehungsmethode bis zu einer eigentlichen Darstellung des Vorganges beim Erziehungsgeschäfte erheben könnte. Es gibt besondere Unterrichtsgänge (Lehrgänge), aber keinen besonderen Erziehungsgang*); denn das Leben ist unendlich mannigfaltiger als die Schule. Die Methode bietet also kein Recept dar, durch dessen vorschriftsmäßige Anwendung jeder, auch der Unberufene, zu gewissen sicheren Resultaten gelangen könnte; sie zieht vielmehr nur die allgemeinsten Linien, innerhalb deren sich die Erziehung als freie Kunst zu bethätigen hat.

Um in das Verfahren Einheitlichkeit hineinzubringen, stellt die Methode einen Hauptgedanken als Erziehungsprincip an die Spitze, von dem sie bei der Wahl der Erziehungsmittel ausgeht.

*) Selbst Lehrmethoden sind gewöhnlicher als Erziehungsmethoden.

Ein solcher Hauptgedanke kann z. B. sein, den Zögling zu beschäftigen, oder ihn zu unterrichten. Dadurch entsteht die Erziehungsmethode der Beschäftigung, die meist in Arbeitshäusern, und jene des Unterrichts, die man in Schulen anwendet.

Von den Erziehungsmitteln unterscheidet sich die Erziehungsmethode dadurch, daß jene einzelne Acte sind, diese dagegen eine zusammenhängende Thätigkeit darstellt, die sich auf das Ganze der Erziehung bezieht. Die Erziehungsmethode geht also aus der Verbindung der Erziehungsmittel hervor.

Die Erziehungsmethode hat Rücksicht zu nehmen:

1. Auf den **Erziehungszweck**;
2. auf den **Zögling** als das Subject der Erziehung;
3. auf die **äußeren Verhältnisse**.

Nur das erste Moment ist ein bleibendes, die beiden andern sind veränderlich. In dem Umstande, daß die Erziehung mit zwei veränderlichen Größen zu rechnen hat, liegt die Schwierigkeit der Erziehungskunst. (Vgl. §. 5, Anmerkung 1.)

Anmerkung 1. Innerhalb des durch die Methode gespannten Rahmens wird das persönliche Walten des Erziehers den besondern, wechselnden Umständen, unter denen sich die Erziehung vollzieht, angepaßt. Diese Anpassung ist Sache der Erziehungskunst, welche wie jede freie Kunst nicht mechanisch angeeignet, sondern geistig erfaßt sein will. Die Erziehung läßt sich nicht mechanisieren, d. h. nach einer äußeren Schablone behandeln. Sie ist ein heiliges Amt, dessen Erfolg ganz und gar von den Charaktereigenschaften der erziehenden Persönlichkeit abhängen. Die Erziehungslehre kann nichts anderes thun, als daß sie den Erzieher auf die Höhe seiner Aufgabe stellt, ihn mit den Mitteln, die ihm zur Verfügung stehen, bekannt macht und ihm die Bedingungen anzeigt, an welche jeder Erziehungserfolg geknüpft ist. Alles übrige muß der Erzieher aus dem Borne seiner eigenen, durch die Schule der geistigen und sittlichen Bildung geläuterten Persönlichkeit hinzuthun.

Anmerkung 2. Da die Erziehung keineswegs mechanische Thätigkeit, sondern eine freie Kunst ist: so gibt es für sie keineswegs einen einzigen ausschließlich zum Ziele führenden Weg, sondern eine Vielheit solcher Wege und eine Mannigfaltigkeit von Formen. Wenn wir im Nachfolgenden die Hauptmethoden der Erziehung zu charakterisieren suchen, so müssen wir in vortheil bemerkten, daß sich diese Methoden keineswegs ausschließen, sondern ergänzen, indem sie nur verschiedene Seiten der Erziehungsthätigkeit darstellen; ja daß die ausschließliche Handhabung einer einzigen Methode, sei es nun der Regierung oder des Umganges, oder des Unterrichtes, nothwendigerweise zur Einseitigkeit hinführen würde. Jede Methode bildet einen besonderen Zugang zum Ganzen der Erziehungsthätigkeit.

§. 51.

I. Methode der Aufsicht.

Die Aufsicht tritt in doppelter Form auf:

Erstens als **Beobachtung des Zöglings**, um seine innere natürliche Beschaffenheit und die Richtung seiner geistigen Entwicklung kennen zu lernen — und zweitens als **Controle seines äußeren Verhaltens**, um ihn in den gehörigen Schranken zu halten und vor physischen und moralischen Gefahren zu schützen.

Die **beobachtende Aufsicht** ist ebenso nothwendig für den Erzieher, wie für den Zögling; für den ersteren deshalb, weil er nur auf diesem Wege in der Erziehungskunst sich vervollkommen kann, indem er die Natur des Menschen und die Erfolge der angewandten Erziehungsmittel kennen lernt (§. 7) — für den letzteren deshalb, weil das Verfahren der Erziehung nur dann ein erfolgreiches sein kann, wenn es auf die **Individualität des Zöglings** (§. 44) Rücksicht nimmt, und an dessen natürlichen Entwicklungsgang anknüpft.

Die **überwachende oder controlierende Aufsicht** oder die **pädagogische Polizei** übt jedesmal einen gewissen Druck auf den Zögling, da sie ein Mißtrauen in sein Können oder in sein Willen in sich schließt. Sie muß deshalb mit Vorsicht angewendet werden.

Sie ist unbedingt nothwendig am Anfange der Erziehung, wo die natürliche Unbeholfenheit und die moralische Schwäche des Zöglings eine beständige Hilfeleistung erheischt. Sie erscheint ferner dort angezeigt, wo physische und moralische Gefahren den Zögling bedrohen, z. B. wenn viele unbeschäftigte Kinder auf einem Punkte vereinigt sind, wobei sie alle möglichen Thorheiten versuchen, sobald sie sich unbeaufsichtigt wissen.

Die **pädagogische Polizei** darf jedoch nie so weit gehen, daß sie dem Kinde jede freie Bewegung verkümmert, und dasselbe zur Unaufrichtigkeit und Verstellungskunst treibt. Je weiter die Erziehung fortschreitet und im Bewußtsein des Zöglings Stützpunkte für ihre Maßregeln findet, desto mehr muß sie, dem Zöglinge ein gewisses Maß von Vertrauen entgegenbringend, sich auf seinen willigen Gehorsam und auf sein pflichtmäßiges Verhalten verlassen. Sie darf unter keinen Umständen geheime und ausgesuchte Formen annehmen

oder sich gar bis zu einem System der Auskundschaftung eines Jög-
lings durch den anderen versteigen.

Dagegen verstößt es jedoch keineswegs, wenn in der Schule ein-
zelnen reiferen und gesitteten Schülern die Aufsicht über die übrigen
während der Abwesenheit des Lehrers als ein Ehrenamt übertragen
wird.

Anmerkung 1. Aufsicht ist vor allem nothwendig in stark besuchten Schulen,
„wo eine große Jugendmenge eng vereint ist, in welcher kindisches Wesen mit
Unverstand, rohe Naturkraft und ein starkes Gefühl derselben, die größte Un-
gleichheit der Temperamente, der Neigungen, der Anlagen, daneben oft frühe
Verwöhnung, wo nicht Verderbnis der häuslichen Erziehung in eine unaufsöbliche
Verührung und Reibung tritt“. (Niemeyer.) „Hierdurch wird die innere
Beweglichkeit der Schüler sehr erhöht und gereizt. Woran der eine nicht denkt,
das fällt leicht dem anderen ein, und was dieser ausführt, ist jener bereit aus-
zuführen. Mancher tolle Streich belustigt auch die zuschauenden Kameraden, und
sein Urheber zieht ihre Aufmerksamkeit auf sich, was andere verleitet, durch ähn-
liche Handlungen eine gleiche Auszeichnung zu verdienen. Auf manchen Schulen
wechseln überdies die Jöglinge häufig, die einen kommen, die anderen gehen
wieder. Dadurch geschieht es, dass der allgemeine Geist der Schulen sich immer-
fort verändert, und in einem unaufhörlichen Schwanken begriffen ist. Er gelangt
nicht zu solcher Festigkeit und Beharrlichkeit, dass man sich auf ihn, wenn er
einmal die rechte Richtung angenommen hätte, verlassen könnte.“ (Siller.)

Anmerkung 2. Ununterbrochene Aufsicht hält die Kinder ab, sich zu ver-
suchen, und ihrer selbst inne zu werden. „Knaben und Jünglinge
müssen gewagt werden, um Männer zu werden.“

§. 52.

II. Methode der Regierung.

Die Aufsicht darf nicht unthätig bleiben; sie muß vielmehr
von den Erziehungsmitteln Gebrauch machen, um das Kind in den
richtigen Bahnen zu erhalten. Das Auge der Aufsicht muß durch
die Hand der Regierung unterstützt werden.

Die natürliche Beschaffenheit des Kindes zeigt einen Hang zur
Unbändigkeit und Jügellosigkeit; nicht etwa deshalb,
weil es von Natur aus verderbt oder schlecht wäre, sondern deshalb,
weil es ihm an a p p e r c i p i e r e n d e n V o r s t e l l u n g s m a s s e n
(§. 23) gebricht, durch welche es seine Begierden im Zaume zu halten
verstände. Es kennt noch nicht jene Rücksichten, die den Erwachsenen
leiten und setzt sich eben deshalb über alle Gefahren und Unzu-
kömmlichkeiten hinweg. Es will nicht ruhig sitzen, will alles in die
Hand nehmen, alles zerstören, über den Zaun des Nachbarn steigen,

seine Spielgenossen schlagen, kurz überall seinen eigenen Willen behalten. (S. S. 13.) Eine Erziehung wäre nicht denkbar, wenn man ihm diesen Eigenwillen ließe.

Dieser wilde Ungezügelter, den man an jedem unerzogenen und daher ungezogenen Kinde wahrnehmen kann, muß vielmehr 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 nach dem Glockenschlage;
4. die Ordnung der Sitten als Formen des Umganges.

Der Zögling wird angehalten werden müssen, die Personen in ihren Wirkungskreisen und Rechten zu achten, die Dinge in der Ordnung zu lassen, sich an die Zeit zu binden und die äußere Wohlanständigkeit zu wahren.

Die Summe jener Veranstaltungen und Einwirkungen, die von der Erziehung ausgehen, um den Zögling in den Schranken der geselligen Ordnung zu erhalten, ist die pädagogische Regierung. Die Erziehungsmittel, deren sie sich bedient, sind Verfassung und Zwang, Befehl und Verbot, Androhung und Strafe.

Indem die Regierung zunächst von ethischen Einwirkungen absieht, tritt sie einfach als Macht auf, die das Kind in Schranken hält; insofern ist sie noch nicht Erziehung selbst, wohl aber eine wesentliche Voraussetzung derselben, indem sie ein planmäßiges Eingreifen in die naturgemäße Entwicklung des Zöglings möglich macht.

Mittelbar wird sie jedoch zur Erziehung selbst, indem sie durch Unterordnung des Zöglings unter den Willen des Erziehers die allgemeine Form der Sittlichkeit, nämlich die der Folgsamkeit gegen ein höheres Gesetz herstellt. Von dieser Folgsamkeit bis zum eigentlichen sittlichen Gehorsam ist nur ein Schritt, welcher durch den Hinzutritt der freien Unterwerfung an die Stelle der erzwungenen bewirkt wird. So erzieht die

Mutter die Kinder schon dadurch, daß sie dieselben meistert („wehret den Knaben“); sei es auch nur vorläufig zu dem Zwecke, um Ruhe und Ordnung im Hause zu haben. Ebenso ist die äußere Ordnung, welche der Lehrer in der Schulklasse erhält, schon eine Art Erziehung.

Die vorläufig noch nicht beabsichtigte, jedoch nicht ausbleibende erzieherische Wirkung der Regierung besteht also in der **Angewöhnung zum Gehorsam**.

So ist die pädagogische Regierung ein Vorbild der Selbstregierung, welcher sie dereinst wird Platz zu machen haben.

Anmerkung 1. „Statt eines echten Willens, der sich zu einer angemessenen Lebensführung entschließt, bricht in einem ungezogenen Kinde ein wildes, zügelloses Treiben hervor, das sich hierhin und dorthin wendet, das eine Quelle von Unordnungen ist, das die Beschäftigungen und Einrichtungen der Erwachsenen verlegt und stört, das der eigenen Gesundheit und der künftigen Person des Kindes Gefahr droht. Es ist das der Ungezügelter roher Begehungen, wodurch das Kind gereizt wird, aus seinen Schranken herauszutreten. — Statt daher nach objectiven Gründen sich zu richten, ist das Kind fortwährend den subjectiven Aufwallungen seines Gedankenkreises, wie sie der Moment in ihm erregt, preisgegeben. Es führt darum in jedem Augenblicke unmittelbar das handelnd aus, was ihm in den Sinn kommt, und bei ihm zum Begehrten 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 Verbande 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 allmählig 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. In den Familien, wo die Kinder in Folge der Schwäche ihrer Eltern machen dürfen, was sie wollen, wechselt zügellose Anarchie ab mit stürmischen pädagogischen Katastrophen; und aus den Schulen, wo in Folge gesunkener Schulzucht die Anarchie droht, erschallt der Ruf nach der Ruthe.

*) Zeller: Regierung der Kinder S. 11.

§. 53.

III. Die Methode der Pflege (Aufziehung).

Der Mensch hat eine Fülle von Bedürfnissen, die zur Befriedigung drängen. Wird ihnen diese entzogen, so gehen daraus verschiedene Hemmungen und Unordnungen hervor.

Diesen Bedürfnissen steht die natürliche Hilflosigkeit gegenüber, welche die Handreichung der Erwachsenen anruft. Die Handreichung äußert sich als Pflege des Kindes, d. h. als liebevolle Befriedigung seiner Bedürfnisse. Die erste Erziehung ist eine bloße „Aufziehung“, welche sich keinen anderen Zweck setzt, als das Kind durch eine umsichtige Pflege groß zu ziehen.

Allein auch in den weiteren Stadien der Erziehungsperiode, wo der Zögling selbständiger wird, liegt der Erziehung sehr viel daran, ob und wie die Bedürfnisse desselben zur Befriedigung gelangen. Denn die Art und Weise dieser Befriedigung ist selbst schon eine eigentliche Erziehung, da von ihr die wichtigsten Charaktereigenschaften des Menschen abhängen.

Was zunächst die Nachgiebigkeit gegen die Bedürfnisse überhaupt anlangt, so sind hier zwei Extreme denkbar, die sich als Verweichlichung und Abhärtung gegenüberstehen; jene sucht durch allseitige Gewährung (§. 33.) alle Bedürfnisse so viel als möglich zu befriedigen, wodurch allerdings das Wachsthum derselben befördert wird; diese sucht durch vernünftige Versagung dieselben soviel als möglich in Schranken zu halten.

Die Verweichlichung erschläfft, die Abhärtung stärkt; jene macht den Menschen abhängig von tausenderlei äußeren Hilfsmitteln; diese macht ihn frei.

Als Förderungsmittel der Vollkommenheit und inneren Freiheit spielt die Abhärtung eine wichtige Rolle in der Erziehung. Sie ist eine doppelte, eine körperliche und geistige. Die körperliche Abhärtung ist die physische Widerstandsfähigkeit des Organismus nach außen, die sich als Wetterfestigkeit und Arbeitsfähigkeit kund gibt; sie führt zur geistigen Abhärtung, die sich als Willensenergie äußert.

Der systematischen Abhärtung begegnen wir bei der spartanischen Erziehung; schwarze Suppe, hartes Lager, einfache Kleidung und Wohnung, militärische Strapazen, Nachtwachen, Geißelung haben dieselbe bis zum Extrem geführt. Mit der Unterdrückung der Begierden wurde auch die feinere Gestaltung des Lebens durch Wissenschaft und Kunst niedergehalten.

Allzugroße **Verweichlichung** ist ein Mangel der modernen Erziehung. Sie führt zur Schlaffheit, Empfindsamkeit, Unentschiedenheit, Willenlosigkeit — und wenn man ihr die Mittel zur Befriedigung ihrer zahllosen Bedürfnisse versagt, schließlich zu Verbrechen und Selbstmord.

Die pädagogische Pflege wird die Mitte einhalten zwischen übertriebener Abhärtung und Verweichlichung. Nie wird sie die erstere soweit treiben, daß sie die Gesundheit des Züglings gefährden oder die Entfaltung des Willens im Sinne der Vollkommenheit (§. 57) hemmen würde. Denn das Wollen entwickelt sich schließlich aus Begehungen, welche wieder aus Bedürfnissen hervorgehen. —

Die näheren Weisungen über die körperliche Pflege gehören der pädagogischen Diätetik an. Der Hauptbegriff derselben ist Gehorsam des Leibes gegen die Seele; denn „je schwächer der Körper ist, desto mehr befehlt, je stärker er ist, desto mehr gehorcht er“. (Roussseau.) Indem es die Diätetik durch zweckmäßige Übungen insbesondere des Muskelsystems darauf anlegt, den Körper unter die Herrschaft des Geistes zu bringen, wird sie zur **Gymnastik**, deren hoher pädagogischer Wert eben deshalb sofort einleuchtet. (Gymnastik der Sinne; Athmungs-gymnastik; Heilgymnastik.)

Anmerkung 1. Die Pflege ist die eigentliche Erziehungsmethode in dem von Liebe erfüllten Elternhause. Sie tritt aber auch in der Kindergarten-Erziehung in den Vordergrund und hat selbst in der Volksschule eine gewisse Geltung. Die Schule hat ihre Züglinge zu pflegen, indem sie ihnen die rechte Luft, das rechte Licht, die rechte Bewegung gewährt und Schädlichkeiten jeder Art von ihnen abwehrt, daher auch einer Gefährdung des edelsten menschlichen Organes, des Gehirnes, durch Überbürdung desselben entgegenarbeitet. Das heutzutage mit Recht so hochgehaltene Turnen ist auch als Pflege des Bewegungsbedürfnisses wichtig.

Anmerkung 2. Die pädagogische Pflege hat Rücksicht zu nehmen auf Luft, Wohnung, Kleidung, Nahrung, Witterung (Abhärtung gegen dieselbe), Reinlichkeit (Hautpflege), Bewegung und Ruhe, Schlaf und Wachen, Gesundheit und Krankheit, Schutz der Sinnesorgane. Ein besonderes Augenmerk hat sie den natürlichen

Trieben zuzuwenden, weil diese die constanten Quellen menschlicher Bedürftigkeit sind, die sich wohl maßregeln, jedoch nicht austrotten lassen. Welche Umsicht und welche Maßregeln erheischt nicht allein die in der Erziehungsperiode allerdings nur abwehrende Pflege des Geschlechtstriebes?

Anmerkung 3. Die Pflege ist auch deshalb wichtig, weil Gesundheit eine Voraussetzung der Erziehung ist. „Man kann nicht viel erziehen, wenn man Kränklichkeit zu schonen hat; darum schon muß eine heilsame Lebensordnung als erste Vorarbeit der Erziehung zu Grunde liegen.“ (Herbart)

§. 54.

IV. Methode der Beschäftigung.

Als eine sehr gewöhnliche Form der Erziehung und wichtige Stütze der Regierung tritt die Beschäftigung auf.

Gegenüber dem Müßiggange übt jede Art von Beschäftigung einen gewissen wohlthätigen Erziehungseinfluss aus, da sie der natürlichen Unruhe und dem zügellosen Treiben des Bögling's eine Schranke setzt und seine zerstreuten Gedanken in dem Gegenstande der Beschäftigung sammelt.

Dadurch wird sie nicht nur zu einer wichtigen Regierun^gsmaßregel, sondern auch zu einer Schule der Aufmerksamkeⁱt und Sammlun^g, ja der Sittlichkeit selbst.

Die Beschäftigung ist entweder Spiel oder Arbeit. Jenes wird um seiner selbst willen, diese um eines fremden Zweckes wegen, dem Nützlichkeit zukommt, betrieben.

Jede Arbeit spannt an und ist mit einem gewissen Zwange verbunden, welcher in körperlicher Beziehung von der anhaltenden Anstrengung gewisser Muskelpartien (einförmiges Sitzen, Gehen, Tragen, Heben u. s. w.), in geistiger Hinsicht von dem Drucke der die Arbeit leitenden Vorstellungsmasse*) gegen die ins Bewußtsein sich drängenden entgegengesetzten Vorstellungen, in beiden Richtungen von einer einseitigen Erschöpfung der Nerventhätigkeit herrührt.

Dem entgegen sucht das Spiel durch einen gewissen rhythmischen Wechsel von Bewegungen und Vorstellungen die Nerventhätigkeit rege zu halten.

Für die erste Erziehung des Kindes ist das Spiel das passendste Beschäftigungsmittel. Es wirkt sehr wohlthätig, indem es für die

*) Vgl. Lindner Psychologie S. 65.

zügellofen Bestrebungen des Kindes eine zwanglose Ableitung bietet, und indem es das Kind für die ernstere Arbeit vorbereitet.

Zweckmäßige Spiele müssen

1. gefahrlos,
2. anregend und bildend sein.

Hierher gehören vor allem die **Fröbel'schen Beschäftigungsspiele**. (Vgl. S. 64.) Der pädagogische Wert dieser Spiele besteht darin, dass sie nicht bloß einfach die Zeit ausfüllen, sondern eine gewisse Aus- bildung der Sinne, des Bewegungsapparates des menschlichen Kör- pers, der Stimme, der musikalischen und geometrischen Anschauung in spielender Weise in Angriff nehmen, und die natürliche Entwick- lung gewisser geistiger Fertigkeiten, insbesondere des Anschauungsver- mögens, des Gedächtnisses, der Einbildungskraft und des Geschmacks fördern.

Noch höher steht allerdings die ernste Arbeit selbst. Schon die selbstlose Dahingabe des Menschen an eine Beschäftigung, die ohne Rück- sicht auf persönliche Neigung und Stimmung aus Gehorsam gegen Überlegungen höherer Art durch längere Zeit, oft bis zur Erschöpfung betrieben wird, hat etwas Verfittlichendes in sich. Als Schule der ernstestn Sammlung, des gefelligen Zusammenwirkens in der Gesell- schaft, 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 Unterrichte betont, und die Errichtung von Werkstätten in den Schulen vorgeschlagen. In den Mädchenschulen sind die weiblichen Handarbeiten längst eingebürgert; für Knaben würde sich dort, wo die Verhältnisse es gestatten, Gartenbau-, Tischler- und Drechslerarbeit am meisten empfehlen.

Anmerkung 1. Man beschäftigt die Kinder, um die innere Unruhe, die in ihnen steckt, abzuleiten und allerlei Unfug hintanzuhalten. So sorgt schon im Hause die Mutter für eine gewisse Beschäftigung der Kinder, und wehret den Knaben, um den Ungeflim derselben zu beschwichtigen, kurz um sich vor ihrer Uebhartigkeit zu retten. Die Dahingabe an eine ruhige, mit der Haus- oder Schul- ordnung verträgliche Beschäftigung lässt die unregelmelten Begehungen, welche die Langweile des Müßigganges hervortreibt, nicht aufkommen, und erstickt im Keime die Regungen jedes ungeberdigen und unvernünftigen Betragens der Kinder. Auf

*) Die sittliche Erziehung der Gefallenen (Verbrecher u. s. w.) weiß der Staat auf keinem anderen Wege in Angriff zu nehmen, als auf dem Wege der Arbeit. Die Correctionsanstalten des Staates sind Arbeitshäuser.

solche Weise werden der unruhigen Lebendigkeit und Thätigkeit des Kindes gleichsam Kanäle gegraben, in denen sie ohne Nachtheil abfließen kann; so wird verhütet, daß sie einen falschen Ausweg finde und sich, sei es planlos oder absichtlich, gegen die gesellschaftliche Ordnung lehre (Ziller: Regierung der Kinder S. 25).

§. 55.

V. Methode des Umganges.

Durch den Umgang findet eine Berührung und Wechselwirkung zwischen verschiedenen Personen statt, durch welche die Vorstellungen des Einen unvermerkt in das Bewußtsein des Anderen übergehen. Das Mittel des Umganges ist die Sprache, verbunden mit den übrigen unmittelbaren Äußerungen der Persönlichkeit.

Es liegt in der Natur der Sache, daß sich bei diesem Gedankenaustausche die Vorstellungen des Jüngern nach jenen des Ältern, die Vorstellungen des minder Gebildeten nach jenen des Gebildeteren richten werden. *) So werden die Kinder Abbilder ihrer Eltern auch aus diesem Grunde; so drücken Lehrer und Erzieher ihren Zöglingen den Stempel ihrer eigenen Geistesverfassung desto vollkommener auf, je länger und inniger ihr gegenseitiger Umgang ist.

Die Methode des Umganges ist vorzugsweise auf die Erziehung des Einzelnen anwendbar, da sie die Form eines persönlichen Verkehrs annimmt. Sie empfiehlt sich durch ihre Zwanglosigkeit und Annehmlichkeit, da 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.

Abgesehen jedoch davon, daß diese Methode durch ihre Kostspieligkeit sich nur für die Fürstenerziehung 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 Verkehre ausgesetzt ist, den ausschließlichen Umgang eines gewählten Erziehers setzt. Während sich nun dort die schädlichen Einflüsse des Umganges durch den Gegensatz der Persön-

**) Es ist dies jener Vorgang, den man in der Psychologie Apperception nennt. Vgl. §. 23, ferner: Dr. G. Lindner. Lehrbuch der emp. Psych. 4. Aufl. §. 46.

lichkeiten, 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 Erziehungsprincip sei, daß es aber doch nicht angehe, die ganze Erziehung auf denselben zu gründen.

Anmerkung 1. Der Umgang des Zöglings mit seinem Erzieher 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.)

Anmerkung 2. Der Umgang hat auch seine Kehrseite. 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.

Anmerkung 3. 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. Sokrates hat nie vom Katheder herab unterrichtet. In der Volksschule soll und zwar insbesondere am Anfange der Schulzeit, der harte Zwang des Unterrichtes durch die sanftere Form des persönlichen Umganges gemildert werden; allerdings nur so weit, als es die Regierung gestattet.

§. 56.

VI. Methode der Übung und Gewöhnung.

Der Mensch kommt mit mancherlei Anlagen, aber ohne alle Fertigkeiten zur Welt. Alles, was er werden oder leisten soll, muß mühsam erlernt werden. Selbst das Gehen und die einfachsten Handgriffe sind allmählich erworbene Fertigkeiten.

Das Erlernen einer neuen Fertigkeit geht anfangs nur mit Schwierigkeiten vor sich und fordert die volle Anstrengung unseres Verstandes heraus. Durch öftere Wiederholung werden die Schwierigkeiten überwunden und nach mehreren gelingenden Versuchen stellt

sich eine gewisse Geschicklichkeit ein, so daß die betreffenden Verrichtungen ohne jedes geistige Zuthan maschinenmäßig (unbewußt) vor sich gehen.

So führen Handwerker und Künstler mit ihrer geübten Hand Erzeugnisse und Kunstwerke aus, die der Ungeübte anstaunt. Auf diesem mühsamen Wege wird das Sprechen und Singen, das Lesen, Schreiben und Zeichnen, das Reiten, Schwimmen, Musicieren u. s. f. erlernt und durch anhaltende Übung bis zur Kunstfertigkeit (Virtuosität) gebracht. **Übung** macht den Meister; sie stützt sich auf **Gewohnheit**, die dem Menschen zur zweiten Natur wird

Auch die Kunst der sittlichen Lebensführung kann nur auf dem Wege fortgesetzter, in der gleichen Richtung vor sich gehender Versuche, also durch Übung und Angewöhnung erworben werden. Die Methode der Übung sucht den Zögling in die Bahn der **sittlichen Angewöhnungen** hinzulenken und in dieser Bahn gegen die Verlockungen der Sinnlichkeit und des Augenblickes zu erhalten.

Dies erzielt die Erziehung dadurch, daß sie dem Zöglinge die Gelegenheiten zum sittlichen Handeln eröffnet und die Verlockungen zu einem entgegengesetzten Verhalten abschneidet. Gewährung und Verjagung, Befehl und Verbot, Lehre und Beispiel sind hier die entsprechenden Erziehungsmittel.

Die Früchte dieser Methode bemerkt man in wohlgesitteten Familien, wo die Kinder nichts als gute Beispiele vor Augen haben und wo die Lebensordnung nur sittliche Gewöhnungen mit sich bringt.

Durch Herstellung eines großen sittlichen Beharrungsvermögens kann diese Methode bedeutende Erfolge erzielen. Da sie jedoch an die Stelle der freien sittlichen Überlegung einen gewohnheitsmäßigen Mechanismus einführt, vermag sie den Zögling nicht auf die Höhe sittlicher Freiheit zu erheben und erweist sich als unzureichend, wenn derselbe aus den gewohnten Geleisen herausgeworfen und vor die selbständige Willensentscheidung gestellt wird.

Die ausschließliche Anwendung dieser Methode führt zur **Dressur**, welche dort anzutreffen ist, wo die Erziehung nur auf dem Herkommen beruht (China).

Anmerkung. 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 gewohnheitsmäßige Übung bei der Erziehung. Die Frivolität, welche

die an sich harmlose Volkssitte zerstört, greift auch die Sittlichkeit an, indem sie die Kunst der sittlichen Lebensführung bedeutend erschwert. „Darin liegt gegenwärtig das größte Hindernis der Erziehung, 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. Zu den Gewöhnungen, welche durch die Nüchternheit der gegenwärtigen Zeit erschwert sind, gehören die zur Mäßigkeit, Einfachheit, Bescheidenheit, Uneigennützigkeit. Andere dagegen sind durch die Sitte erleichtert, z. B. Gewöhnung zur Keuschheit, Wohlstandigkeit u. s. w.“ (Schwarz.) Ohne die formalen Gewöhnungen 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.

§. 57.

VII. Methode der Cultur.

Die Erziehung kann nicht absolut Neues schaffen; sie kann nur dasjenige zur Entwicklung bringen, was die Natur an Fähigkeiten und Kräften in dem Zöglinge „angelegt“ hat.

Die Methode der Cultur sucht den Erziehungszweck durch Entwicklung der natürlichen Anlagen und Kräfte des Zöglings zu erreichen. Alle Vollkommenheit des Menschen, aller Fortschritt in der Geschichte ist an die Entwicklung dieser geistigen Naturkräfte geknüpft.

So naturgemäß dieses Verfahren an und für sich ist, so muß hiebei doch in Betracht gezogen werden:

1. Daß die Zahl der Anlagen, das Wort im weitesten Sinne genommen, eine so große ist, daß es keinem Erzieher beikommen kann, alle diese Anlagen an einem und demselben Individuum zur Entwicklung bringen zu wollen;

2. daß jede einzelne Anlage, z. B. das Gedächtnis, in den mannigfaltigsten Richtungen entwickelt werden kann;

3. daß die Anlagen eine verschiedene Rangordnung haben und eben deshalb in ungleichem Grade entwickelt werden müssen; so ist z. B. die Vernunft gewiß eine höhere Anlage als die Sinnlichkeit; so gebührt den höheren Sinnen eine sorgfältigere Cultur als den niedern;

4. daß die Anlagen strenge genommen nichts anderes sind, als der Ausdruck der abstracten Möglichkeit der Entwicklung

des Menschen in dieser oder jener Richtung, und daß die neuere Psychologie die Anlagen keineswegs als etwas Ursprüngliches ansieht, sondern auf Formen der Wechselwirkung der Vorstellungen unseres Bewußtseins zurückführt.

Die eigentliche Entwicklung des Menschen ist also nicht bloß durch die natürlichen Anlagen, sondern auch durch den Erziehungszweck bestimmt. Dieser entscheidet darüber, in welchem Grade und Umfange und nach welcher Richtung die einzelnen Anlagen zu entwickeln sind.

Die Entwicklung der Anlagen und Kräfte ist die Ausbildung des Menschen, die zur Vollkommenheit hinführt, die aber nur innerhalb der Gesellschaft durch Theilnahme an der Culturarbeit derselben erstrebt und erreicht werden kann, wie es bei der Darstellung der Culturgemäßheit der Erziehung gezeigt worden ist. (§. 45.)

Diese Ausbildung muß sich gleichwohl auf die ganze Persönlichkeit des Menschen erstrecken und alle Seiten derselben umfassen, also Leib und Seele, Geist und Gemüth, Gedächtnis und Verstand, Auffassung und Anwendung.

Eine Erziehung wäre höchst einseitig, welche sich z. B. um die Ausbildung des Körpers nicht kümmerte, wie es vor Einführung des Turnens in der Schulerziehung der Fall war, oder welche in dem Bögling nur den Geist (Verstand), nicht auch das Gemüth pflegen wollte, wie es noch heutzutage vielfach vorkommt.

Daß bei der Entwicklung der natürlichen Anlagen dort, wo an dem Bögling ein einseitiges hervorragendes Talent ganz zweifellos auftritt, dasselbe vorzugsweise berücksichtigt werden müssen, ist von selbst einleuchtend.

Anmerkung 1. Von einer allseitigen Entwicklung sämtlicher Anlagen und Kräfte der Menschennatur kann nicht bei dem Individuum, sondern nur bei der Gesellschaft die Rede sein. Die Vielseitigkeit der menschlichen Anlagen kommt in der That nur in der Gesellschaft zum Vorschein, wo die Leistung des Einzelnen durch die Leistungen aller übrigen ergänzt wird. Die Entwicklung des Individuums ist immer eine mehr oder minder einseitige, ja sie muß es sein, wenn der Mensch es zu einer gewissen Vollkommenheit bringen will.

Anmerkung 2. Selbst gewiegte pädagogische Schriftsteller treten für die Entwicklung sämtlicher Anlagen eines jeden Menschen in die Schranken. Niemeyer (Grundsätze der Erziehung I. S. 199) stellt als obersten Erziehungszweck

grundsatz auf: „Wecke und bilde jede dem Jüngling als Menschen und als Individuum gegebene Anlage und Fähigkeit.“ Allerdings ergänzt er diesen Grundsatz sogleich durch einen zweiten: „Bringe Einheit und Harmonie in die Ausbildung jener Anlagen und Fähigkeiten durch deutliche Vorstellungen von ihrer naturgemäßen (?) Bestimmung und ihrem gegenseitigen Verhältnisse.“ — Und selbst Diesterweg sagt: „Als Ziel der Vollendung denken wir uns eine vollständig harmonische Entwicklung aller Anlagen eines Menschen.“ (Wegweiser I. 210.)

Anmerkung 3. Der Begriff der „Anlage“ ist nichts weniger als klar. Verstehet man darunter mit Diesterweg „den (realen) Grund der Möglichkeit zu einer Fähigkeit oder Thätigkeit in einem Menschen“, so gibt es in der That so viele Anlagen im Menschen, als es Fächer des Wissens und Könnens, als es Gewerbe und Fertigkeiten in der Gesellschaft gibt. So hat z. B. jeder Mensch die Anlage zur Tischlerei, nicht jeder kann aber Tischler werden, und wer es wird, kann nicht zugleich Schuhmacher und Forstmann sein; indem er die eine Anlage in sich entwickelt, verzichtet er auf die Entwicklung aller anderen. Um diesen Schwierigkeiten aus dem Wege zu gehen, spricht man wohl auch von *erworbener Anlage*, welcher Begriff jenem eines „goldenen Sufeisens“ ziemlich ähnlich sieht.

§. 58.

VIII. Methode des Unterrichts.

Die Erziehung läßt sich auch auf den Unterricht gründen. Wir können jemanden dadurch erziehen, daß wir ihn unterrichten.

Der Unterricht bezieht sich weder auf das äußere Verhalten des Jünglings wie die Regierung, noch auf die Gestaltung seines Willens wie die Zucht; er sucht denselben durch **Bildung des Gedankenkreises** zu erziehen.

Er ist daher auf die Erziehung, d. h. auf den Sittlichkeitszustand des Jünglings nur mittelbar gerichtet.

Sittlichkeit überhaupt ist Folgsamkeit des Willens gegenüber der Einsicht. (§. 26.) 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.

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 ein **Interesse**.

Der Unterricht wirkt also erziehend, indem er durch Erregung eines vielseitigen Interesses den Gedankenkreis erweitert und die geistige Regsamkeit weckt.

Insbesondere fördert er den Sittlichkeitszustand des Zöglings.

1. 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 geistige Gesichtskreis erweitert, indem sich die blinde Gewalt der Begierden an dessen reichen und innig verschlungenen Beziehungen bricht.

2. 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.

3. Dadurch, daß er zu einer unbefangenen und eben dadurch vernünftigen Wertschätzung der Gegenstände des menschlichen Begehrens hinführt, indem er verhindert, daß sich der Mensch den nächstbesten Antrieben zum Wollen und Handeln hingebe und ohne Überlegung handle.

4. Daß er zur Fülle und Vielseitigkeit des Willens hinführt, welche selbst ein Gegenstand der unmittelbaren sittlichen Wertschätzung 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.

Anmerkung. So lange der Unterricht bei der Mittheilung von Kenntnissen und Fertigkeiten stehen bleibt, welche eine Welt für sich bilden, und wie ein todtter Schatz in seinem Bewußtsein aufgespeichert liegen: kann von einer Erziehung durch Unterricht keine Rede sein. Soll derselbe in der That eine erziehende Macht sein, so muß sich der durch ihn gepflegte Gedankenkreis mit den sonstigen Vorstellungen und Interessen des Zöglings in organischer Weise verbinden, damit nicht etwa im Bereiche des Bewußtseins eine Art doppelter Buchführung entstehe, wovon die eine mit den bloß theoretischen Begriffen des Unterrichts, die andere dagegen mit den praktischen Erwägungen des wirklichen Lebens rechnet. Die Leichtigkeit, mit welcher diese Verbindung vor sich geht, hängt nicht nur von dem Unterrichtsstoffe, sondern auch von der Art und Weise ab, wie die Studien betrieben werden; ob man sich nämlich den Lehrstoff in mehr mechanischer Weise aneignet, so daß er ein für sich bestehendes Gewebe von Reihen bildet, an denen nicht geführt werden

darf — oder ob man über denselben freithätig verfügt, so daß man eine jede einzelne Erkenntnis aus ihrer ursprünglichen Verbindung, wo sie in der Reihe des Unterrichts steht, herausreißen, und dort, wo man ihrer bedarf, sofort zur Verwendung bringen kann, so daß man z. B. die physikalischen Gesetze mit den Erscheinungen des täglichen Lebens, die Geschichte mit der Gegenwart in Beziehung setzt.

§. 59.

Vielseitigkeit des Interesse.

Nach Herbart kann man sechs Hauptclassen des Interesse unterscheiden:

1. Das **empirische Interesse**, welches der Erfahrung als solcher d. h. den einzelnen Erscheinungen und Thatsachen zugekehrt ist. Dieses Interesse faßt die Natur als eine Vielheit von Erscheinungen auf, an deren Neuheit und buntem Wechsel es hängt.

2. Das **speculative Interesse** bethätigt sich als Forschungs-lust, welche dem Zusammenhange der Dinge und der Gesetzmäßigkeit der Natur nachgeht und sich von einzelnen Anschauungen zu allgemeinen Begriffen und Ansichten erhebt.

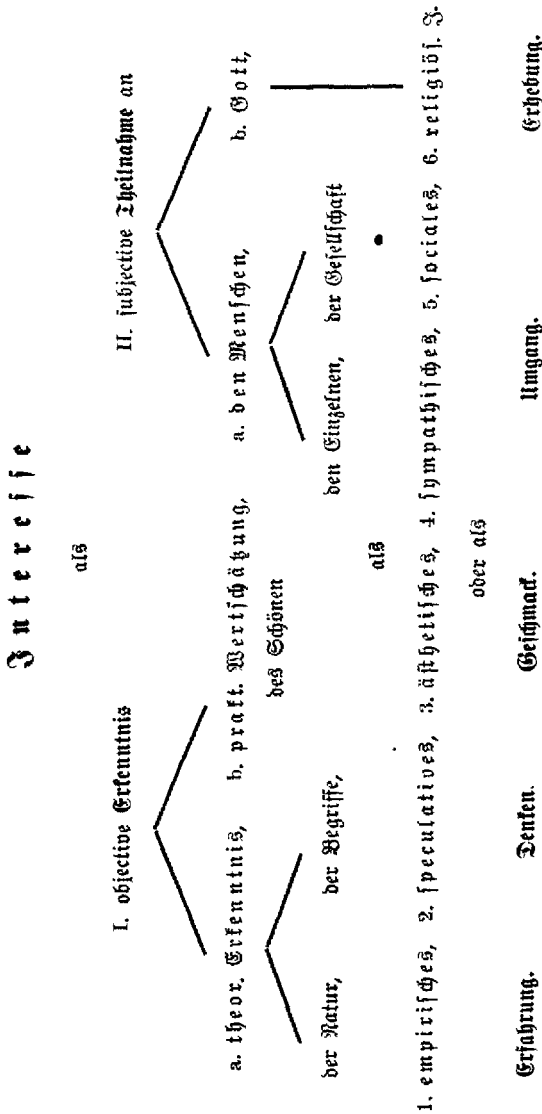
3. Das **ästhetische Interesse** als Geschmack am Schönen, folgt der empirischen Auffassung nach, indem es an die Gegenstände der Erfahrung Urtheile des Vorziehens und Verwerfens knüpft.

4. Das **sympathetische Interesse**, als Theilnahme an den Menschen, ihren Gemüthzuständen, ihren Gefühlen und Strebungen, nimmt die Regungen an, die sie in menschlichen Gemüthern findet, wie sie eben der Umgang darbietet, und sucht den natürlichen Egoismus zu überwinden.

5. Das **gesellschaftliche Interesse**, welches sich von einzelnen Individuen hinweg ganzen Gruppen von Menschen, den einzelnen Parteien, Ständen, Classen, Sprach-, Glaubens- und Gesinnungs-genossen, und schließlich der Gesellschaft selbst zuwendet, indem es die Widersprüche derselben auszugleichen sucht, und als Theilnahme an dem allgemeinen Menschenwohl auftritt.

6. Das **religiöse Interesse**, welches das Verhältnis des Einzelnen zur Gesamtheit der Welt in's Auge faßt und der Abhängigkeit des Menschen von dem Urgrunde der Welt inne wird. Es geht von der allgemeinen Betrachtung des Weltlaufs und der menschlichen Schicksale aus.

Diese sechs Hauptclassen des Interesses lassen sich schließlich auf zwei Hauptquellen zurückführen, nämlich auf Erkenntnis und Theilnahme, was aus nachstehender Übersicht einleuchtet:



Anmerkung 1. Wir wollen die Verschiedenheit der sechs Hauptklassen des Interesses an einem auffallenden Beispiele darthun. Wir sind im Walde. Der praktische Forstmann, welcher denselben beobachtend durchstreift und dessen Aufmerksamkeit nichts entgeht, hat ein empirisches Interesse. Der Botaniker, welcher seine Flora bestimmt, und den Bedingungen des Lebens und der Verbreitung seiner Pflanzenarten nachsinnt, folgt einem speculativen Interesse. Weder der rauhe Forstmann, noch der sinnende Gelehrte hat jedoch ein Auge für die Reize der Landschaft, die der Wald krönt. Desto mehr fühlt sich von demselben der Maler angezogen, der, von einem ästhetischen Interesse geleitet, den Wald aufsucht. Dort nähern sich zwei Freunde demselben, die einander ihr Leid klagen, besetzt von sympathischem Interesse. Da tritt der Eigenthümer des Waldes heran und trägt seinem Förster auf, daß der Wald zweimal der Woche den Armen geöffnet bleiben solle, damit sie Streu und Klaubholz sammeln können, denn das Loos derselben geht ihm nahe — er besitzt ein sociales Interesse. Und im Innersten des Waldes erhebt sich ein einfaches Crucifix, vor welchem ein Mädchen kniet, um in der Waldeseinsamkeit die Befriedigung ihres religiösen Bedürfnisses zu suchen und zu finden.

Anmerkung 2. Vielseitigkeit des Interesses ist das sicherste Merkzeichen wahrer Bildung. Noheit interessiert sich nur um das nächstliegende Materielle, und um die Befriedigung sinnlicher Triebe. Der Gebildete nimmt Antheil an Dingen und Menschen, Wissenschaft und Kunst, sowie an den verschiedenen socialen und religiösen Fragen. Sein Bewußtsein steht offen für Erfahrung, Denken, Geschmack, Umgang und Erhebung.

§. 60.

IX. Methode der Führung.

Führung — bei Herbart „Zucht“ — ist der unmittelbare Einfluß des Erziehers auf das Wollen des Zöglings zum Zwecke der Charakterbildung.

Die Führung ist eine Ergänzung einerseits der Regierung, anderseits des Unterrichts. Die Regierung strebt dahin, daß der Zögling 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 Willensentscheidungen und Handlungen bilden, nennen wir insgesamt die „Gefinnung“ desselben. Die Führung ist also auf die Gefinnung 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 Zurechtwahrungen an denselben, denen er sich fügen soll.

Sie ist es, die den Zögling mit ihrem Walten wie mit einem unsichtbaren Neze 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.¹

Sie wirkt bald als Reiz, bald als Druck, hier als Sporn, dort als Zügel. Sie ist nicht sowohl ein Zusammengesetztes von vielen Maßregeln, sondern vielmehr eine kontinuierliche Begegnung, welche nur dann und wann des Nachdruckes wegen zu Lohn und Strafe und ähnlichen Mitteln ihre Zuflucht nimmt.

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 Hülfeleistungen 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.

Anmerkung 1. 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. Wie der Chor in der antiken Tragödie sich nicht in die dramatische Handlung einmischt, sondern dieselbe nur als ein kritischer Beobachter mit seinen Bemerkungen begleitet, so folgt die Führung dem Zöglinge, um sein Sinnen und Trachten, sein Wollen und Handeln mit ihrem Beifalle oder Tadel zu begleiten. „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." (Herbart.)

Diese Empfindlichkeit des Zöglings für Lob und Tadel ist ein Capital, mit welchem der Erzieher wuchern soll. Um dieses Capital zur Verfügung zu haben, muß der Erzieher vor allem trachten, daß der Zögling sein besseres Selbst finde. „Nicht eher kommt die Fucht 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.)

Anmerkung 2. Sittlichkeit und Unsittlichkeit hängen schließlich von der richtigen oder falschen Werthschätzung menschlicher Dinge und Verhältnisse ab, so daß alle sittlichen Verirrungen eigentlich auf Verkehrtheit des Urtheiles hinauslaufen. Wenn man im Stande wäre, den Leidenschaftlichen, den Selbstsüchtigen, den Verbrecher zu überzeugen, daß dasjenige, was in seinen Bestrebungen zu oberst ist, diese Stellung nicht verdiene er wäre sofort geheilt. In dem Erziehungsstadium ist diese Richtigstellung des Urtheiles noch möglich, wenn die mit der nöthigen Autorität ausgestatteten Erzieher weniger durch offene Belehrung, als vielmehr durch persönliches Verhalten unablässig bemüht sind, die Gegenstände der menschlichen Werthschätzung beim Zöglinge in das rechte Licht zu setzen, und ihn auf diese Weise innerlich zu überzeugen, daß Arbeit edler ist, als Müßiggang, Selbstbeherrschung edler als Dahingabe an den flüchtigen Augenblick, Recht und Billigkeit höher, als die Winkelzüge der Selbstsucht, und Wohlwollen über Alles.

§. 61.

X. Methode der Charakterbildung.

Die wahre Erziehungsmethode, welche die bisher aufgeführten Methoden in sich vereinigt, indem sie bald von diesen, bald von jenen Gebrauch macht, ist die Methode der Charakterbildung.

Die mittelbare Charakterbildung ist jene, welche der Unterricht durch Herstellung eines sittlichen Gedankenkreises vermittelt; die unmittelbare Charakterbildung ist jene, welche direct auf das Wollen gerichtet ist.

Im Einklange mit der Idee der Vollkommenheit hat die Erziehung vor allem dafür zu sorgen, daß sich im Bewußtsein des Zöglings ein starkes, vielseitiges und harmonisches Wollen her-
 anbilde. Dies geschieht

1. durch Weckung eines vielseitigen Interesses, indem das Interesse die Quelle von Begehungen und Wollen ist;
2. durch Ausbildung der natürlichen Anlagen und Kräfte;
3. durch Eröffnung von Gelegenheiten zum Wollen und Handeln, wodurch das Kind zu einer beständigen Thätigkeit angehalten wird;

4. durch Eröffnung von Gelegenheiten zu einem gelingenden Wollen, indem die Kraft des Wollens mit den errungenen Erfolgen zunimmt.

Im Einklange mit der Idee der Gewissenhaftigkeit wird weiter die Erziehung dafür zu sorgen haben, daß es beim Zöglinge nicht bloß zum Wollen überhaupt, sondern zu einem selbstständigen, d. h. der eigenen besten Überlegung folgenden Wollen 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 sympathischen Umganges und für eine gewisse Sphäre des Wohlwollens sorgen, wie sie vorzugsweise eine edle Familienerziehung darbietet.

Da jedoch der sittliche Charakter eigentlich nichts anderes ist, als eine Fertigkeit des sittlichen Wollens und Handelns, die wie jede andere Fertigkeit nur durch fortgesetzte Übung und Gewöhnung erworben werden kann: hat die Erziehung dafür zu sorgen, daß sie für die verschiedenen Richtungen des Umganges und Verkehrs gewohnheitsmäßige (gedächtnismäßige) Willen herantreiben, welche nur bei ihrem ersten Entstehen durch Überlegung vermittelt zu werden brauchen, später jedoch in Folge gleichförmiger Wiederholung zu wahren sittlichen Angewöhnungen heranreifen. Diese sittlichen Angewöhnungen sind es, aus denen sich die eigentlichen sittlichen Grundzüge und der Charakter bilden.

Die auf diesem Wege erzielte Fertigkeit des sittlichen Wollens und Handelns bildet die objective Seite des Charakters. Die subjective Seite desselben ist die innere Gesinnung, welche auf einem sittlichen Gedankenkreise beruht, und nicht allein aus dem eigenen sittlichen Wollen und Handeln, sondern aus der wiederholten Betrachtung ethischer Verhältnisse in Beispielen und Biographien ihre Nahrung zieht. Dieser sittliche Gedankenkreis findet seine vornehmste Stütze in der Dahingabe an religiöse Vorstellungen und in dem engen Anschlusse an Persönlichkeiten, denen, wie Eltern und Lehrern, ein sittlicher Gehalt innewohnt, und an welche der Zögling

durch besondere Bande des Vertrauens, der Dankbarkeit, der Autorität und Liebe gefesselt ist.

Anmerkung 1. Die Kraft des Willens steigt mit dem Erfolge - „es wächst der Mensch mit seinen höheren Zwecken“. Manche Zöglinge sind nur deshalb verkümmert, weil sie keine Sphäre finden konnten für gelingendes Wollen 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 bethätigen muss; nur muss die Größe dieser Hindernisse der bereits erzielten Energie des Willens proportional sein. Daher muss z. B. die Abhärtung des Zöglings nur allmählich vor sich gehen.

Anmerkung 2. Sittliche Angewöhnungen sind nur dort möglich, wo stetige Lebensverhältnisse vorherrschen, wie in Schule und Haus. Ein Wanderleben, sowie ein fortwährender Wechsel des Ortes, des Berufes, des Umganges, der Lebensordnung schließt sie aus.

Viertes Hauptstück.

Von den Formen der Erziehung.

§. 62.

Übersicht der Erziehungsformen.

Unter Erziehungsformen versteht man die concreten Gestaltungen, welche die Erziehung bei ihrer Verwirklichung annimmt. Diese hängen zunächst ab von den Stätten, auf welchen sie vor sich geht, und von den Personen, die sich daran betheiligen.

Die Erziehung kann sich im allgemeinen anlehnen an das Haus an die Schule und an die Anstalt.

Man kann demnach drei Hauptformen der Erziehung unterscheiden:

1. Die Hauserziehung,
2. die Schulerziehung,
3. die Anstaltserziehung,

Die Hauserziehung stützt sich auf das natürliche Verhältnis der Abstammung; sie ist die erste, nothwendigste und wichtigste; so wichtig, daß die Reformatoren der Schule, wie ein Comenius und Pestalozzi, in ihr die Urform aller Erziehung erblickt haben, nach welcher sich selbst die Schulerziehung einzurichten hätte.

Die Schulerziehung schließt sich an die Hauserziehung an, ohne dieselbe ersetzen zu wollen, indem sie sich vielmehr während der Schulzeit des Menschen in dessen Erziehung mit dem Hause theilt. Sie kennzeichnet sich dadurch, daß sie sich vorzugsweise des Unterrichts als Erziehungsmittels bedient und sich daher als mittelbare Erziehung (§. 8) darstellt.

Die Anstalts- (Instituts-) Erziehung vereinigt die Einrichtungen des Hauses und der Schule in sich und stellt sich in dieser

Hinsicht als die intensivste (kräftigste) Erziehungsform heraus. Da ihr jedoch die natürlichen Familienbände fehlen, so beruht sie auf einer Fiction, d. i. auf gemachten Verhältnissen, und kann nur bei einer besonders günstigen Organisation von dem vollen Erfolge begleitet sein.

Die Erziehung ist ferner entweder Einzelerziehung (Individualerziehung) oder Massenerziehung, je nachdem der Zögling für sich allein oder in Gemeinschaft mit vielen Anderen erzogen wird.

Die Veranstaltungen zur Erziehung können endlich eingeleitet werden entweder von einer Privatperson, oder von einem öffentlichen Organe, also vom Staate, von der Kirche, von der Gemeinde. Darnach kann die Erziehung in die Privaterziehung und in die öffentliche Erziehung unterschieden werden.

Die Hauserziehung ist vorwiegend private Einzelerziehung; die Schulerziehung ist gewöhnlich öffentliche Massenerziehung, die Anstaltserziehung ist vorzugsweise private Massenerziehung.

Anmerkung. Da die meisten Eltern nicht die Fähigkeit haben, ihren Kindern das erforderliche Maß von Kenntnissen und die nötige Grundlage der Charakterbildung zu verschaffen, auch wohl, wenn sie es könnten, durch ihre Berufsarbeiten daran gehindert sind: hat sich frühzeitig das Bedürfnis nach Gründung von Schulen fühlbar gemacht. Durch Schulen wurde von jeder Wissenschaft und Kunst fortgepflanzt. Nach der Menge und Beschaffenheit der Schulen läßt sich der Bildungszustand eines Landes oder einer Zeit beurtheilen.

§. 63.

Einzel- und Massenerziehung.

Sowohl die Einzel- als die Massenerziehung hat ihre besonderen Vortheile, denen jedoch eigenthümliche Nachtheile gegenüberstehen.

Die **Einzelerziehung** empfiehlt sich dadurch, daß sie einen engen Anschluß an die Individualität des Zöglings gestattet. Der Erzieher kann seine ganze Kraft und seine ganze Zeit dem Zöglinge 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. (Vgl. S. 55.)

Die Massenerziehung entbehrt der obigen Vortheile; dafür bietet sie alle Vortheile dar, welche aus der Heranbildung des Einzelnen in einer Gesellschaft von Alters- und Bildungsgenossen 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 Zögling nicht bloß durch den Erzieher, sondern auch durch seine Mitzöglinge erzogen *), und es ist Sache des ersteren, die gegenseitige Erziehung der Zöglinge 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 Zögling in eine Fülle von Umgang- und Gesinnungsverhältnissen hineinstellt, deren der einzeln Erzogene entbehren muß. Sie bietet ihm ferner zahlreiche Anschauungen dar, die sich auf das wichtigste Anschauungsobject, den Menschen, beziehen. Er beobachtet nämlich seine Bildungsgenossen 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 Menschenscheu eine gewisse Deutseligkeit und Sicherheit im Umgange mit Menschen angelegt wird.

Die gesellige Erziehung bewahrt ferner den Zögling vor **Selbstüberhebung**, da seine Anmaßungen durch das ihm entgegentretende Streben der übrigen Bildungsgenossen niedergehalten und auf das wahre Maß zurückgeführt werden.

Die Massenerziehung entbindet endlich in dem Zöglinge die mächtige Triebfeder des **Wetteifers**, die ihn antreibt, sich vor seines Gleichen hervorzuthun, und welche der umsichtige Erzieher als einen Haupthebel der Erziehung benützen kann.

*) Man vertraut ein Kind nicht gerne einer Schule an, die meist von verwaehrlosten Kindern besucht wird, wenn selbst der tüchtigste Lehrer dieser Schule vorstände. Dadurch erkennt man die Macht der Miterziehung an.

Dagegen läßt sich nicht läugnen, daß bei der Massenerziehung die Gefahr einer sittlichen Ansteckung herantritt, welche besonders in den Zeiten einer um sich greifenden öffentlichen Corruption bedenklich werden kann. Dieser Gefahr zu begegnen, ist die Aufgabe der Aufsicht (§. 51) und der Regierung (§. 52), welche bei der Massenerziehung besonders in den Vordergrund treten.

Anmerkung 1. Die Einzelerziehung kann schon aus volkswirtschaftlichen Gründen nie zur allgemeinen Erziehungsform werden, weil sie zu kostspielig und zu unproductiv ist, indem sie das kostbarere 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!

Anmerkung 2. Auf dem Gebiete des Unterrichts 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 hat. Bei der großen Verschwendung von Menschenkraft, welche das Bestehen eines Sklavenstandes jederzeit mit sich führt, war es nämlich bei den Römern zur Sitte geworden, sich einen gebildeten Sklaven als Hauspädagogen zu halten. Dagegen findet Herbart, welcher selbst Hauslehrer war, daß die höchsten Probleme der Erziehungskunst nur in der Form der Einzelerziehung angestrebt werden können. Denn die „Schule erweitert nicht, sie verengt vielmehr die pädagogische Thätigkeit; sie versagt die Anschließung an Individuen; denn die Schüler erscheinen massenweise in gewissen Stunden; sie versagt den Gebrauch mannigfaltiger Kenntnisse, denn der Lectionsplan schreibt dem einzelnen Lehrer ein paar Fächer vor, worin er zu unterrichten hat; sie macht die feinere Führung unmöglich; denn sie erfordert Wachsamkeit und Strenge gegen so viele, die auf allen Fall in Ordnung gehalten werden müssen.“ — „Man vergißt, daß öffentliche Schulen noch mehr zu thun haben, als zu erziehen. Sie sollen lehren. Sie sollen einen großen Vorrath von Kenntnissen erhalten und für künftigen amtlichen Gebrauch austheilen. Dies höchst nöthige Geschäft wird sich niemals den pädagogischen Betrachtungen ganz unterwerfen. . . . Dieses Aufmerken auf das Individualpersönliche eines Zögling, dieses Überlegen dessen, was aus dem einzelnen, zur Erziehung dargebotenen Subjecte werden oder nicht werden könne, ist sehr verschieden von dem Wirken auf die Masse in Schulen. Locke's und Rousseau's Zögling ist ein einzelner Knabe. So mußte der Standpunkt genommen werden, wenn das Eigenthümliche der Pädagogik gegenüber der Sittenlehre sein bestimmtes Gepräge zeigen sollte.“ (Herbart. Werke XII. S. 697.)

I. Abschnitt.

Von der Hauserziehung.

§. 64.

Die Familienerziehung.

Die Familie, bestehend aus Eltern, Kindern und Hausgenossen, ist der natürliche Boden, auf welchem die Menschenpflanze in der Atmosphäre der Liebe empornwächst, um die ersten und nachhaltigsten Keime der nachmaligen Entwicklung in sich aufzunehmen.

In der Atmosphäre der Familienliebe 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. (Vgl. §. 49 Anm.)

Diesen hohen Vortheilen der Familienerziehung stehen leider nicht unbedenkliche Gefahren und Nachtheile entgegen. 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 bringenden Angelegenheiten des Broderwerbes 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, wo sich also die Eltern in Eintracht der Erziehung ihrer Kinder widmen, indem die Autorität des Vaters mit der Liebe der Mutter harmonisch zusammenwirkt, und wo beide Elterntheile die zur Führung der Erziehung nöthige Einsicht besitzen: dort stellen sich die höchsten und dauerndsten Erziehungserfolge ein.

Die Häuserziehung nimmt am liebsten die Form der Pflege und des Umganges, aber auch der Regierung und Anwesenheit an.

Anmerkung 1. „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 verrückt, oder vielmehr, dem sie von der Mutter gleichsam entgegengeboren wird, springt am sichtbarsten die Überlegenheit des Geistes hervor, der es zugestanden ist, mit wenigen Worten der Mißbilligung oder des Beifalls niederzuschlagen oder zu erfreuen.

Die Liebe ist am natürlichsten bei der Mutter; bei ihr, die unter Aufopferungen aller Art die Bedürfnisse des Kindes, wie sonst Niemand, erforscht und verstehen leht; 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 Einkimmung in die Gefühle ihres Kindes zu treffen weiß, dessen sanfte Gewalt, nie gemißbraucht, auch nie seine Wirkung verfehlen wird.“ (Herbart.)

Anmerkung 2. „Die volle ungetheilte, keine Mühe und kein Opfer scheuende Hingabe der Mutter an die Familie, an die Sorge für Mann und Kinder, ihre liebevolle und sanfte Vermittelung zwischen den einzelnen Gliedern der Familie, ihr Bestreben, das Band, welches die Herzen verbindet, immer enger zu knüpfen, macht sie zum eigentlichen Centrum der Familie und des Familienlebens. Aber in ihrem weiblichen dienenden Sinne ordnet sie sich gern dem Haupte der Familie unter, dem Vater, in dessen Geiste sie das Haus gestaltet. Dieser, durch den Beruf nach außen getrieben, vertritt die Familie in ihren Beziehungen zur Außenwelt; er bestimmt ihr Verhältnis zu anderen Familien, ihre ganze gesellschaftliche, bürgerliche, kirchliche Stellung. Die Autorität, die ihm hiernach innewohnt, wächst dadurch, daß er den Kindern nicht stets zur Seite steht, daß er immer die höhere Instanz ist, an welche selbst die Mutter sich wendet, wenn sie mit ihrer Liebe nicht durchbringt, daß er, in Anspruch genommen von den ernstesten Gedanken seines Lebensberufes, nicht in gleicher Weise wie die Mutter hinabsteigt zu den Kleinigkeiten des kindlichen Lebens. Aber seine Theilnahme für das Wohl und Wehe der Seinen, seine Thätigkeit, die für dieselben eintritt, wenn männliche Entschlossenheit und Energie nöthig sind, um das Glück der Familie nach außen zu wahren, läßt die Ehrfurcht der Kinder vor dem Vater nicht zur Furcht werden, aus welcher nicht kindliches Vertrauen und offenes, wahres Wesen, wohl aber Verheimlichung, Täuschung und Lüge hervorgehen würden.“ (Dr. Kern.)

§. 65.

Die erziehende Macht des Hauses.

Das Haus als bleibende Wohnstätte umgibt das Kind mit einem geschlossenen Kreis von Anschauungen, welche in ihrem ruhigen Bestande die Grundlage für die spätere Orientirung in der Welt bilden. Diese Anschauungen sind die mächtigsten, weil sie die ersten sind, die das Bewußtsein des Kindes treffen und weil sie sich am häufigsten wiederholen, indem sich das Kind immer wieder zu denselben Gegenständen hinwendet. Denn das Haus begrenzt den Gesichtskreis des Kindes vollständig; die Gegenstände, die es ihm bietet, werden ihm genauer bekannt, als alles Nachfolgende, und liefern ihm daher den Maßstab für alle späteren Erweiterungen des Gedankenkreises, indem es die Verhältnisse des Haushaltes auf die Gesellschaft anwendet.

Diese Gegenstände bieten sich aber nicht bloß seiner Einsicht dar — sie wirken auch mächtig auf sein Gemüth. Es fühlt sich wohl unter ihnen, weil seine Gefühle mit ihnen verwachsen sind. Was ihm das Haus bietet, heimelt es als etwas Vertrautes an, wogegen ihm alles, was außerhalb des Familienkreises liegt, als fremd erscheint.

Gilt dies schon von Sachen, so gilt es noch mehr von den Personen seiner Umgebung. Die innige Gemeinschaft des Lebens, die Gleichheit der Erfahrungen, die Zusammengehörigkeit der Schicksale, die Stetigkeit des Umganges, so wie die natürliche Abhängigkeit des Kindes von den Eltern, zu denen es schon durch seine Hilflosigkeit hingeführt wird, eröffnen sein Gemüth für die so wichtige Theilnahme an den Menschen, so wie für die Regungen des Wohlwollens, des Vertrauens, der Anhänglichkeit, der Achtung und Dankbarkeit.

Die Macht des Hauses liegt also darin, daß es durch seine ruhige Geschlossenheit dem Kinde das Verständniß der wandelbaren und verwickelten Weltverhältnisse wie an einem typischen Beispiele erschließt, daß es die Theilnahme für die Menschen an der elementaren Macht der Eltern- und Geschwisterliebe, sowie an dem Verhältnisse zu Verwandten, Dienstboten und Hausfreunden entzündet und dadurch zu einer Schule des Wohlwollens und der

Gemüthsbildung wird; und daß es endlich durch die hinreißende Macht des Elternbeispiels den Gesinnungen und Entschlüssen des Kindes die Bahn der Entwicklung anweist.

In keinem anderen Lebenskreise finden sich die Bedingungen einer glücklichen Erziehung in dem Maße vereinigt, wie in dem Elternhause; und mit Recht bedauern wir jene, welche ihre erste Erziehung entweder in einem Waisenhause oder in einem fremden Familienkreise suchen müssen, oder jene unglücklichen Kinder pflichtvergessener Eltern, welche nur in einem Rettungsanstande ihre Zuflucht finden.

Anmerkung 1. Das Hauswesen in seiner einfachen Gliederung und Ordnung mit dem Familienhaupte an der Spitze und mit dem steten Zusammenwirken der Hausgenossen zu gegenseitiger Dienstleistung und Arbeit unter Anführung der Hausmutter macht dem Kinde die verwickelteren Verhältnisse der bürgerlichen Gesellschaft verständlich, welche letztere sich ja ideell wie geschichtlich aus der eigentlichen Familie als ihrem Keime durch organisches Wachsthum entwickelt. Selbst die religiösen Vorstellungen des Kindes über sein Verhältnis zu Gott sind nur eine Erweiterung des Verhältnisses, in dem es zu seinen Eltern steht.

Anmerkung 2. Treffend bemerkt Pestalozzi: „Ich frage mich, wie komme ich dahin, Menschen zu lieben, Menschen zu trauen, Menschen zu danken, Menschen zu gehoramen? 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.“

§. 66.

Der Kindergarten.

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 Verkümme-

*) Verordnung des Ministers für Cultus und Unterricht vom 22. Jun 1872 (B. 4711) §. 1.

rung entrißen werden; bei jenen Familien dagegen, wo für die Haus-
erziehung gesorgt ist, soll ihm Gelegenheit geboten werden, täglich
einige Stunden in geistiger Gemeinschaft mit seines Gleichen zuzu-
bringen und sich durch spielende Beschäftigungen 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.

Aller schulmäßige Unterricht ist strenge ausge-
schlossen. Der Kindergarten muß sich hüten, durch Verfrühung
des schulmäßigen Ordnungszwanges dem Kinde die schönste Zeit seines
Lebens zu verkümmern. Dafür muß er trachten, daß die Gemüth-
seite des Kindes durch die Erweiterung des Umganges über die
Familie hinaus in der Richtung des Frohsinns, der Geselligkeit und
des Wohlwollens aufgeschlossen werde.

Als Beschäftigungsmittel dienen die von Fröbel soge-
nannten „Spielgaben“. Es sind deren sechs:

1. Der Ball. Ein Kasten mit sechs verschiedenen Bällen von
grober Wolle, welche dem Kinde Gestalt, Farbe, Bewegung
(nach den drei Richtungen der Länge, Breite und Tiefe mit beglei-
tendem Gesange: „Hin und her“ — „Auf und ab“ — „Vor und
zurück“) sowie die Tastempfindung vermitteln.

2. Kugel, Würfel, Walze.

3. Der aus acht kleineren Würfeln zusammengesetzte
Würfel von doppelt so großer Seitenlänge ($2^3=8$). Erster Bau-
kasten. Durch Gruppierung der acht Würfel können über 300
verschiedene Figuren zusammengestellt werden.

4. Derselbe in acht Längetafeln (Biegeln, Dimen-
sionen: 1^{cm} , 2^{cm} , 4^{cm}) getheilte Würfel. Zweiter Bau-
kasten.

5. Der aus siebenundzwanzig kleineren Würfeln zusam-
mengesetzte Würfel von dreifacher Seitenlänge ($3^3=27$).
Dritter Baukasten.

6. Derselbe in siebenundzwanzig Längetafeln

(Ziegeln) getheilte Würfel. Von diesen sind achtzehn ganz, sechs sind der Quere und drei der Länge nach abgetheilt. **Vierte Baukasten.**

Zu diesen Spielgaben kommen die sog. spielenden **Formenarbeiten** hinzu, welche den Zweck haben, Hand und Auge in Auffassung und Darstellung zu üben, den Formen- und Farbensinn zu wecken, und das Kind zur Selbstthätigkeit anzuregen. Zu diesen Arbeiten gehören:

1. Das **Stäbchenlegen**, wobei aus einfachen Stäbchen nach Art der Bündhölzchen geometrische Figuren, Bierformen und Darstellungen von Gegenständen im Umrisse viel leichter als beim eigentlichen Zeichnen hervorgebracht werden.

2. Das **Flechten**, wobei mittelst einer hölzernen Flechtnadel in ein vorliegendes **Flechtblatt** farbige Flechtstreifen eingezogen werden, wodurch gefällige, weberartig gebildete Flechtmuster entstehen.

3. Das **Berschüren**, wobei durch Verschlingung schmaler Papierstreifen geometrische Formen und Bierformen entstehen.

4. Das **Falten**, wobei durch bestimmte Zusammenlegungen an einem quadratförmigen Faltblatte verschiedene Gebilde erzeugt werden.

5. Die **Erbsenarbeiten** (das Stäbchenstecken), wobei aus dünnen, an beiden Enden zugespitzten Stäbchen aus Holz oder Draht durch Hineinstecken in aufgeweichte Erbsen (auch Kork oder Wachskügelchen) Flächen oder Körperformen gebildet werden.

Zu diesen Übungen treten noch hinzu das **Zeichnen im Liniennetze**, das **Ausstechen** und **Ausnähen** (wobei jedoch Schonung des Auges geboten erscheint), das **Legen der Ringe**, das **Ausschneiden** und **Aufkleben**, die **Papparbeiten**, das **Modellieren in Thon** und die **Gartenarbeiten**.

Endlich sind noch als wichtige Bildungsmomente der Kindergarten-erziehung hervorzuheben die **Bewegungsspiele**, die **Sinnesübungen** (Gymnastik der Sinne), der **Gesang**, **Erzählungen**, **Märchen**, **Fabeln** u. dgl. — **Erklärungen** und **Wesprechungen** von Bildern und wirklichen Gegenständen, und leichte **religiöse Anregungen** durch kleine Gebete, Liedchen, Feste u. dgl.

Anmerkung 1. Die Kindergartenerziehung nach dem Systeme Fröbels hat durch das Naturgemäße ihrer Grundgedanken, vielleicht aber auch durch den in gewissen Kreisen und Ländern bemerkbaren Niedergang des Familienlebens und daher auch der Hauserziehung eine außerordentliche Verbreitung in beiden Hemisphären gefunden, so daß es jetzt in allen civilisirten Ländern nicht nur Kindergärten, sondern auch Bildungsanstalten für die Kindergartenerziehung gibt. Im Angesichte dieser Bewegung, in deren Dienste eine reiche Kindergartenliteratur arbeitet, muß darauf hingewiesen werden, daß der Kindergarten nicht den Beruf und auch nicht die Fähigkeit hat, die Hauserziehung zu ersetzen, und daß das Gedeihen desselben davon abhängt, inwieweit die Kindergärtnerin im Stande ist, sich in mütterlicher Sorgfalt zu den Kleinen herabzulassen.

Anmerkung 2. Der Kindergarten ist nicht zu verwechseln mit der Kleinkinderbewahranstalt. Diese tritt nur als nothgedrungener Ersatz der Familienerziehung dort auf, wo, wie in den Arbeiterkreisen, die Eltern verhindert sind, ihren Kindern Aufsicht und Pflege zu widmen. Der Kindergarten will dagegen als Mittelglied zwischen Haus und Schule auch dort auftreten, wo das Familienleben auf gesunder Grundlage ruht. Fröbel geht nämlich von der Idee aus, daß jeder, auch der besten Hauserziehung, ein Moment fehle, welches eben durch die Kindergartenerziehung ersetzt werden soll. Dieses Moment bezeichnet er selbst als „Erziehung durch Gemeinschaft zu Gemeinschaft“. Die Beschränktheit des Familienlebens zu durchbrechen und vor dem Umsichgreifen des Familienegoismus schon im frühesten Kindesalter zu bewahren, ist der edle Beruf des Kindergartens.

Literatur. Fr. Fröbel, die Pädagogik des Kindergartens von Dr. Wich. Lange. — Aug. Kohler, die Praxis des Kindergartens. 3 Bände. — Marenholz-Bülow, das Kind und sein Wesen; Beiträge zum Verständnis der Fröbelschen Erziehungslehre; und: Die Arbeit und die neue Erziehung nach Fröbelscher Methode. — A. Fekner: die Formenarbeiten. 7 Hefte — Seidel: Katechismus der praktischen Kindergärtnerci. Und zahllose andere Schriften.

II. Abschnitt.

Von der Schulerziehung.

§. 67.

Der Lebenskreis der Schule.

Die höchst einfachen Verhältnisse des Hauses finden eine weitere Ausgestaltung und Bereicherung in der Schule.

Der Kreis der Lebensgemeinschaft wird ein größerer, und die Stellung des Züglings in demselben eine selbständigere und freiere. Als Kind war er in seiner Hilflosigkeit ganz und gar abhängig von den Eltern; als Schüler tritt er zu Mitschülern in das Verhältnis gleichberechtigter Glieder einer Gesellschaft, welche nicht mehr durch das unmittelbare Walten der erziehenden Persönlichkeit, sondern durch die Autorität eines unpersönlichen Gesetzes beherrscht wird. Denn in der Familie entschied der absolute Wille des Vaters und der Mutter, in der Schule gibt es eine gemeinsame Lebensordnung, die schon wegen der größeren Anzahl der Schulgenossen nothwendig wird, und der sich jeder Einzelne ausnahmslos unterwirft.

Im Mittelpunkte dieser gemeinsamen Lebensordnung steht der Lehrer, dessen Verhältnis zu dem einzelnen Schüler nicht mehr ein rein persönliches, wie das des Vaters zu seinem Kinde ist, sondern einen allgemeinen Charakter an sich trägt. Die Stellung des Lehrers ist nämlich zu allen Schülern die gleiche; sie ist nicht ein Ausfluß der Persönlichkeit, sondern des Amtes, das er bekleidet.

Die sanftere Macht der Liebe, die im Hause waltete, zieht sich in der Schule gegen die ernstere Autorität des Gesetzes zurück. Der Schüler macht die wichtige Erfahrung, daß die Nachgiebigkeit, auf welche er zu Hause rechnen konnte, hier nicht mehr anzutreffen sei, und daß er sich als Einer unter Vielen in einer

Lebensgemeinschaft befinde, der er sich als fügsames Glied einzuordnen habe.

Seine persönlichen Ansprüche finden hier die gebührende Zu-
rechtweisung an den gleichberechtigten Ansprüchen der Übrigen, und
seine eigenen Leistungen, die man im Hause nur vom Standpunkte
des Wohlwollens beurtheilte und — überschätzte, einen objectiven Maß-
stab an den Leistungen seiner Mitschüler. Er findet, daß der Ein-
zelne in der Gemeinschaft nur so viel gilt, als er leistet.

Durch diese Erfahrungen, welche er in der Schule macht, wird
der Schüler allmählich auf die noch ersteren 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.

Anmerkung. Über den Einfluß des Schullebens auf die Charakterbildung
äußert sich der berühmte Staatsmann Lord John Russell also: „Eine öffent-
liche Schule bildet den Charakter. Sie bringt den Knaben aus dem väterlichen
Hause, wo er der verzogene Liebling ist, wo seine Ueberheit für Witz, sein
Eigensinn für Geisteskraft gilt, an einen Ort, wo er seinen Rang in Angemessen-
heit zu seinen wirklichen Kräften und Talenten 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 ermüden-
den Kämpfe eines Rechtsanwaltes, eines Parlamentsmitgliedes, eines Kriegers.
Das aber ist von weit größerer Wichtigkeit, als aller Erwerb von bloßen Kennt-
nissen. Viele Männer haben ihre Kenntnisse erst in den Zwanziger-Jahren ihres
Lebens zu erwerben angefangen; wenige aber ändern ihren Charakter, nachdem sie
zwanzig Jahre alt geworden sind.“

§. 68.

Die Schule als Erziehungsanstalt.

In der Schule wird der Einzelne erzogen:

I. Durch den Unterricht;

II. durch die Schulzucht;

III. durch den Lehrer;

IV. durch die Mitschüler.

Der Unterricht wirkt erziehend:

A. Als Beschäftigungsmittel überhaupt, indem er das
Kind den Gefahren des Müßigganges und der Langweile entreißt.

B. Als geistiges Beschäftigungsmittel insbesondere, und zwar
dadurch, daß er:

1. die Gedanken des Schülers sammelt und denselben vor geistiger 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 Denkkraft 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 Geföhl.

f. Den Willen, indem er ernste Anforderungen (Aufgaben) und sittliche Zumuthungen an die Leistungsfähigkeit der Zöglinge stellt.

3. Daß er ein vielseitiges Interesse hervorruft, indem er den Sinn des Schülers durch die unterrichtlichen Mittheilungen für die mannigfaltigsten Gegenstände des Lebens und der Wissenschaft, der Natur und Kunst anschließt;

4. daß er durch das 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 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 Achtbarkeit auf die äußere Form bei den Antworten und überhaupt bei der Begegnung gegen den Lehrer.

Die Summe der erziehlischen Wirkungen, die von dem Unterrichte als solchem 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.

Anmerkung 1. Die disciplinierende Wirkung des Unterrichtes kann man auf Schulen leicht beobachten. Wo die Schüler mit allem Ernste durch den Unterricht in Anspruch genommen werden, dort sieht man auch den Geist der Ordnung erstarken. Wo dagegen längere Ferien den Gang des Unterrichtes unterbrechen, oder wo die Schüler durch häusliche Aufgaben nicht hinreichend beschäftigt werden: dort tauchen auch sofort Klagen auf über die sinkende Zucht. In dieser Richtung wirkt der Unterricht allerdings nur als Beschäftigungsmittel. Viel tiefer sind jene erziehlischen Wirkungen, die er als geistiges Beschäftigungsmittel durch Sammlung und Ordnung der Gedanken, durch Schulung der Aufmerksamkeit, durch Anregung des Geisteskräfte, insbesondere aber durch Weckung eines vielseitigen Interesses nach sich zieht.

Anmerkung 2. „Jeder gute Unterricht übt auf den Empfänger nicht bloß eine aufklärende, sondern auch eine versittlichende Wirkung aus. Indem er den Geist auf einen Erkenntnisgegenstand fixiert, lenkt er ihn doch zugleich von Anderem ab, also auch von unsittlichen Neigungen und Handlungen. Und wenn es gelingt, in einem jungen Menschen Sinn für irgend ein Wissensgebiet, für Naturkunde, Geographie, Geometrie u. s. w., für bildende Lectüre und Unterhaltung zu wecken, so legen wir in denselben zugleich ein Gegengewicht gegen rohe Sinnlichkeit, schädliche Trägheit und Zerstreuung. Eben so beugt eine genügende Erkenntnis- und Verstandesbildung dem Ueberwuchern der Gefühle, der Affecte, der Phantasie, der Schwärmerei und dem Aberglauben vor.“ (Dr. Friedrich Dittes: Methodik der Volksschule.)

§. 69.

Von der Schulzucht (Disciplin).

Die Gesamtheit der Einrichtungen und Maßregeln, welche die pädagogische Regierung trifft, um die äußere und innere Ordnung in der Schule aufrecht zu halten, wird die Schulzucht genannt.

Die äußere Ordnung umfaßt:

1. den regelmäßigen Schulbesuch;
2. das ruhige und anständige Verhalten der Schüler in der Schule sowohl während des Unterrichtes, als auch vor und nach demselben, und in den Zwischenpausen;
3. das gesetzmäßige 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 nothwendig, daß diese Ordnung die Form geschriebener „Schulgesetze“ (Disciplinargesetz) 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 Bereich der Sitte bilden, welches durch die gemeinschaftliche Beobachtung von Seite sämmtlicher Schüler einen immer festeren Boden gewinnen muß.

Die Schulsitte umfaßt folgende Punkte:

1. Pünktlichkeit im Kommen und Gehen.
2. Wohlانständigkeit 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.

Zu der Schulsitte gehört es also, daß der Schüler nicht zu früh und nicht zu spät zur Schule komme, daß er geräuschlos eintrete und sich ruhig auf seinen Platz begeben, daß er denselben nicht ohne erheblichen Grund verlasse, daß er sich während des Unterrichts still und anständig verhalte, den Lehrer beständig im Auge behalte, sich zur Antwort durch anständiges Aufheben der Hand melde, beim Antworten aufstehe, mit den Mitschülern nicht schwäche, ihnen nicht einsage, seine Sachen in Ordnung halte, beim Verlassen der Schule

sich vor dem Lehrer verbeuge, und ohne sich zu drängen, ruhig den Heimweg antrete.

In den Zwischenpausen ist den Schülern eine größere Freiheit der Bewegung und des Umganges zu gönnen, damit die nöthige körperliche und geistige Erholung eintrete. Nach Umständen sind sie auch in den Schulgarten oder auf den Hof hinauszuführen.

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 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.

Anmerkung 1. Die Einführung der äußeren Schulordnung ist Sache der Übung und Gewöhnung, auf welche besonders beim Beginne des Schuljahres die höchste Sorgfalt des Lehrers zu verwenden ist. So lange die Schule nicht disciplinirt ist, kann der Unterricht nicht recht von Statten gehen. Die Disciplinirung fällt naturgemäß dem Lehrer der Elementarclasse zu, dessen Stellung überhaupt eine sehr wichtige ist, da die Einführung des Kindes von dem Elternhause in die Schule sein Hauptgeschäft ist, von dieser Einführung aber nicht selten die ganze Zukunft des Kindes abhängt. Die ersten zwei bis drei Monate der Schulzeit des Kindes sollten neben den allgemeinen Sprech- und Anschauungsübungen vorzugsweise der Disciplinirung desselben gewidmet sein.

Anmerkung 2. Comenius widmet in seiner großen Unterrichtslehre der Schulzucht ein eigenes Capitel, dessen erster Absatz hier Platz finden mag: „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 gepuht 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 von Seite der Lehrenden und Lernenden. Denn was ist die Schulzucht anderes, als ein zuverlässiges Verfahren, durch welches die Schüler wahrhaft Schüler werden sollen?"

Anmerkung 3. Als weitere Fingerzeige zur Erhaltung der Schulzucht führt Ziller an: „Bei einer größeren Anzahl von Schülern sind die unruhigen Köpfe unter die übrigen zu vertheilen, damit nicht die Neigung zum Unmuth durch die Nachbarschaft derer, die besonders dazu geneigt sind, noch gesteigert werde. Die Nachlässigen und Verdächtigen dürfen nicht im Hintergrunde der Classe sitzen bleiben, wo sie sich eher verstecken und den Blicken leichter entgehen können. Aber weder die Schüler selbst, noch solche zu einer Classe gehörigen Sachen, wie Schulbänke, Schultische, Wandtafeln, dürfen von Zeit zu Zeit ihre Plätze wechseln. Sonst entsteht in einer Classe ein Geist der Unstetigkeit. Die Ausbildung fester Raumreihen und Raumreihengewebe, in deren Mitte der Schüler selbst eine bestimmte Stelle einnimmt, ist für ihn in der That ein ebenso wichtiges Princip der Ordnung, als die Festigkeit in der Zeitreihe, die in Hinsicht auf das Anfahren und Schließen der Stunden, in Hinsicht auf Vertheilung des Unterrichts nach der Tageszeit u. s. w. zu erstreben ist. Wie auf das pünktliche Abliefern der schriftlichen Arbeiten zur festgesetzten Zeit zu halten ist, so auch darauf, daß sie in der rechten Form abgeliefert werden, z. B. nicht ungeheftet, nicht ohne Bezeichnung des Gegenstandes, für den das Heft bestimmt ist, selbst bis in die obersten Classen hinauf nicht ohne eingehaftetes Lösblatt, desgleichen nicht ohne Beifügung des Namens, unter Umständen vielleicht sogar nicht ohne Angabe des Datums der Ablieferung, aber auch nicht in Folio oder Sebez oder Querquart, wo Octav oder gewöhnliches Quart das Passendere und Bequemere ist. Nicht minder hat der Bögling alle Regeln zu beobachten, welche eine civilisirte Gesellschaft in Bezug auf Reinlichkeit und Höflichkeit, in Bezug auf Anstand und äußere Sitte ihren Gliedern vorschreibt, und das Schullocal hat er nicht bloß als fremdes Eigenthum zu respectieren, sondern auch durchaus nur als einen der Gemeinschaft für den bestimmten Zweck des Unterrichts dienenden Ort anzusehen, also nicht etwa für Privatwede zu benutzen, die außerhalb des allgemeinen Zwecks liegen, z. B. für die Aufbewahrung von irgend einem Theile seines Eigenthums auch außerhalb der Lehrzeit.“

§. 70.

Die Autorität des Lehrers als erziehende Macht.

Mit der Persönlichkeit des Lehrers tritt eine neue Autorität in die Erziehung ein, welche sich von den Autoritäten des Hauses wesentlich unterscheidet.

Das erziehliche Walten der Mutter ist mehr auf die Liebe als auf das achtunggebietende Ansehen gestützt, welches letztere 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 bedenk-

lichen 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 Schlafröcke des Alltagsmenschen, sondern nur umgeben mit 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.

Anmerkung. 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. Gediegenes 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 alle Angstlichkeit und Selbstüberhebung. Die wahre Autorität ist von einem zwar festen, jedoch bescheidenen Auftreten unzertrennlich.

§. 71.

Erziehung 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 Ver-

chiedenheiten der Individualität, welche der Verschiedenheit der Abstammung, der häuslichen Erziehung und des Standes 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 Vorgehmasch 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 Andern. 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 Trogige und Eigensinnige wird durch die Rücksichtslosigkeit, die man ihm entgegensetzt, zur Selbstbesinnung gebracht; Eitelkeit und Einbildung werden durch Beschämung und Spott gebessert; die Selbstüberhebung findet ihren Meister; die Ungeschicklichkeit wird verlacht und dadurch zu Aufmerksamkeit und Anstrengung genöthigt. Der Träge wird angepörnt, der Berweichlichte gekräftigt, der Schüchterne aufgemuntert. (Waiß.)

Hiebei kommt es allerdings vorzugsweise darauf an, was für ein Geist die Mehrheit der Schüler einer Classe beseelt. Dass dieser Geist ein Geist der Ordnung und Brüderlichkeit, der Offenherzigkeit und des Wettewfers im Guten bleibe, dafür hat die pädagogische Aufsicht und Regierung, vor allem aber die tonangebende Persönlichkeit des Lehrers Sorge zu tragen. Parteibildung und Rastengeist Gemeinheit und Roheit, Angeberei und Feindseligkeit dürfen nicht geduldet werden.

Andererseits ist jedoch die Regierung und Aufsicht auf das eben nothwendige Maß zu beschränken, damit sie nicht durch ungebühr-

lichen Druck das offene gefellige Leben unter den Mitschülern ersticke und zu einer falschen Gezwungenheit in Haltung und Umgang Anlaß gebe.

Anmerkung 1. Das Gemeinleben in einer Schulklasse kann gefördert werden, wenn man bisweilen die ganze Klasse zu einer gemeinschaftlichen Leistung heranzieht, so daß nicht alle Schüler dieselbe Aufgabe bekommen, sondern jeder einen Theil oder eine Seite der Gesamtleistung übernimmt. So könnte bei der Zergliederung eines Lesestückes jeder Schüler oder jede Schülergruppe einen Bestandtheil desselben zur mündlichen Berichterstattung oder schriftlichen Bearbeitung übernehmen; oder es könnte eine Gruppe das ganze Lesestück in grammatischer, die andere in syntaktischer, eine dritte in sachlicher, eine vierte (falls es ein poetisches Stück wäre) in ästhetischer Beziehung darlegen; die Gesamtleistung müßte jedoch in der nächsten Stunde durch Besprechung vor der ganzen Klasse vereinigt werden. (Kern.) Es sollte auch nicht verpönt, sondern vielmehr als eine erfreuliche Kundgebung des Gemeinnes begrüßt werden, wenn Schüler einander bei ihren häuslichen Aufgaben helfen, wenn nur in der Schule jeder für sich selbst Rechenschaft gibt. Endlich könnte selbst die Lehrform des wechselseitigen Unterrichtes (Siehe Unterrichtslehre §. 40. Anm. 1.) besonders bei den Fertigkeiten (Turnen, Zeichnen, Schreiben) und bei den praktischen Anwendungen des Unterrichtes, wie z. B. beim Ausrechnen von Aufgaben zugelassen werden.

Anmerkung 2. Als äußerste Gestalt der Erziehung durch die Mitschüler sind die Versuche anzusehen, welche dahin gehen, die Schule als Schülerrepublik zu constituieren. Diesen Versuch führte Valentin Trojendorf (1490 bis 1556) dadurch aus, daß er als Rector der Goldbergers Schule die äußere und innere Ordnung derselben unter die Obhut der Schüler selbst setzte, die als Ökonomen, Epikuren, Quästoren, Senatoren u. dgl. mit verschiedenen Ämtern ausgestattet waren, an deren Spitze Trojendorf selbst als Dictator stand. Diese Schulverfassung ist mit Trojendorf eingegangen und nur die Bankobersten, Aufseher u. dgl. haben sich als Reste derselben bis auf die Gegenwart erhalten.

§. 72.

Schule und Haus.

Sobald das Kind anfängt, die Schule zu besuchen, sind zwei Erziehungsgewalten gegeben, Schule und Haus, welche sich in die Verantwortlichkeit für dessen Erziehung theilen, und daher so viel als möglich harmonisch zusammenwirken sollen.

Dieses Zusammenwirken wird hergestellt:

1. Durch die Hausaufgaben der Schule als Ergänzung des Schulunterrichtes durch den häuslichen Fleiß. Die Hausaufgaben werden zu Hause unter der Aufsicht der Eltern gemacht, und es muß bei der Stundeneintheilung auf dieselben Rücksicht genommen werden, damit die für die Erholung des Kindes

nothwendige Zeit nicht durch dieselben verkümmert werde. Durch die Hausaufgaben hat das Haus Gelegenheit, Einblicke in die Schulerziehung zu thun.

2. Durch die Schulnachrichten, wodurch die Eltern von dem Erfolge ihrer Kinder periodisch und bei wichtigen außerordentlichen Vorkommnissen in Kenntniss gesetzt werden. Alle wichtigeren Maßregeln, insbesondere die Verhängung von Schulstrafen, sind den Eltern sofort mitzutheilen. Auch sind in gewissen Fällen die Kinder der häuslichen Abstrafung anheimzugeben.

3. Durch die Disciplinarordnung der Schule, welche auch den Eltern bekannt sein muß, besonders in jenen Punkten, welche das Verhalten der Kinder außerhalb der Schule und des Hauses, d. h. an öffentlichen Orten regeln. Da im Falle einer grundsätzlich verschiedenen Anschauung über gewisse Punkte, z. B. über den Besuch von Gasthäusern und Theatern leicht ein Kompetenzstreit der beiden pädagogischen Regierungsgewalten der Schule und des Hauses ausbrechen könnte: ist es rathsam, daß die Genehmigung einer solchen Disciplinarordnung einer Instanz zufalle, welche wie die Orts-schulbehörde über der Schule und dem Hause steht, und die pädagogischen Rücksichten mit den Ansprüchen des Familienlebens in Einklang zu bringen vermag.

Da man berechtigt ist, die Schule für das Verhalten der Schulkinder der Öffentlichkeit gegenüber mit verantwortlich zu machen: so darf sich dieselbe des Erziehungs- und Regierungseinflusses auf das Verhalten der Kinder außer der Schule nicht begeben; doch muß hier der mittelbare Erziehungseinfluss mehr vorwalten als die unmittelbare Regierungsthätigkeit, damit das Familienleben durch die Vorschriften der Schule nicht beirrt werde.

Jedenfalls muß aber die Schule darauf bestehen, daß die Schulkinder sich bei ihrem Erscheinen in der Öffentlichkeit anständig verhalten, daß sie sich nicht auf öffentlichen Plätzen anhäufen, daß sie den Vorübergehenden nicht lästig werden, daß sie nicht Argerniß geben, nicht ungeziemende Reden führen, sich nicht gegenseitig beschimpfen, daß sie nicht handgemein werden, daß sie die öffentlichen Anlagen nicht beschädigen, nicht mit Steinen herumwerfen und die Thiere nicht quälen.

Zur Unterstützung der Regierungsgewalt der Schule nach dieser

Richtung hin wäre allerdings nur in den seltenen Fällen, wo das Haus seine Mitwirkung entschieden verweigert, die *Mitwirkung* der *Ortsbehörde* anzurufen. Auch erscheint es geboten, daß den Schulkindern als Ableitungsstätten des jugendlichen Übermuths öffentliche Spiel- und Tummelplätze an dazu geeigneten Orten angewiesen würden, welche Plätze wie die öffentlichen Anlagen unter dem Schutze und unter der unwillkürlichen und unauffälligen Aufsicht des Publicums ständen.

Endlich empfehlen sich auch die *Schulfeste* als ein Mittel, um die Berührung zwischen Schule und Haus zu pflegen und die Schulkinder an ein anständiges Auftreten vor der Öffentlichkeit zu gewöhnen.

Dagegen können öffentliche Prüfungen nicht empfohlen werden und sind heutzutage mehr oder weniger aufgelassen, weil es sich nicht ziemt, daß die Schule auf Schau- und Prüfungserfolge hinarbeite, oder das große Publicum zum Richter ihrer eigenen Leistungen aufrufe.

Anmerkung 1. Das neutrale Gebiet, wo ein Zusammenwirken von Schule und Haus sehr noth thut, ist die Öffentlichkeit. Innerhalb der vier Pfähle des Hauses waltet die Familienerziehung, innerhalb der Schulräume die Schulerziehung vollkommen autonom. Das Verhalten der Kinder auf öffentlichen Plätzen und Gassen, bei Volksfesten und kirchlichen Aufzügen, in Gasthäusern und Theatern unterliegt dem gemeinschaftlichen Einflusse der Schule und des Hauses besonders dort, wo viele Kinder ohne die unmittelbare Begleitung ihrer erwachsenen Hausangehörigen erscheinen. In den großen Städten entfällt diese Rücksicht, da das Verhalten des Publicums überhaupt, also auch der Kinder, unter der beständigen Obhut der Ortspolizei steht. Je kleiner der Ort, desto mehr haben die Schulkinder Gelegenheit, sich für den Druck, den sie in der Schule erfahren haben, durch gemeinschaftlichen Unfug auf den öffentlichen Plätzen ungehindert schadlos zu halten. So sicher es nun ist, daß ein Fremder, der einen Ort betritt, den Zustand der Schulzucht nach der äußeren Haltung der Schuljugend nicht ganz unrichtig beurtheilen wird: so gewiß ist es auch Pflicht der Schule, sich um das Verhalten der Kinder vor der Öffentlichkeit zu kümmern.

Anmerkung 2. Zu Schulfesten empfehlen sich insbesondere die vaterländischen Gedentage (Geburtstag des Landesfürsten), das Maifest als das Auferstehungsfest der Natur und andere öffentliche und örtliche Veranlassungen.

III. Abschnitt.

Von der Institutserziehung.

§. 73.

Erziehungsanstalten.

Unter gewöhnlichen Verhältnissen genügt die Erziehung im Elternhause und auf Schulen vollkommen, um den Zögling zur Selbsterziehung unter den fortdauernden Erziehungseinflüssen des Lebens und der gesellschaftlichen Einrichtungen zu befähigen. Besondere körperliche, geistige und sociale Verhältnisse führen zur Gründung von Erziehungsanstalten (Instituten), die sich von den Lehranstalten dadurch unterscheiden, dass sie die Aufgabe des Unterrichts mit der Aufgabe der vollständigen Erziehung mit Ausschluss des Elternhauses in sich vereinigen.

Solche Verhältnisse können sein:

1. Das Bedürfnis, den Kindern eine bessere Erziehung zu geben, als es die Verhältnisse des Elternhauses zu thun im Stande sind. Dies ergibt das Pensionat, wo Zöglinge durch Erzieher vom Fache gegen Entgelt Erziehung und Unterricht erhalten. Diese Anstalten nehmen nach dem Alter und Geschlechte der Zöglinge, nach dem Stande der Eltern und nach den Grundsätzen, welche die Erziehung leiten, mannigfache Formen an. Sehr gewöhnlich sind die Töchterpensionate, weil die Rücksichten auf das weibliche Geschlecht eine innigere Verbindung zwischen Erziehung und Unterricht, wie sie eben die Anstalt bietet, besonders wünschenswert machen.

2. Vorzeitiger Verlust der Eltern. Dies ergibt das Waisenhaus, welches als eine Humanitätsanstalt seine Berechtigung in sich trägt.

3. Verwahrlosung der ersten Erziehung durch unglückliche Schicksale des Kindes. Dies ergibt die Rettungsanstalt mit vorwiegend humanitärem Charakter; daneben auch die Besserungsanstalt (Correctionshaus).

4. Die Rücksicht auf den künftigen Lebensberuf, wie bei militärischen und clericalen Erziehungsanstalten.

5. Geistige Schwäche des Kindes, wie bei Idiotenanstalten.

6. Der Mangel eines der beiden höheren Sinne; dieser führt zur Errichtung von Taubstummen- und Blindenanstalten.

Unter diesen verschiedenen Anstalten sind es die beiden letztgenannten, welche unsere Aufmerksamkeit besonders in Anspruch nehmen. Der Mangel eines Sinnes ändert nämlich in auffallender Weise die Grundsätze, auf denen Erziehung und Unterricht der Vollsinningen beruhen. Zudem eröffnet uns der Einblick in das Geistesleben der Taubstummen und Blinden die interessantesten psychologischen Perspektiven, indem er uns belehrt, welche Umwälzung in der geistigen Entwicklung der Wegfall eines der höheren Sinne nach sich zieht, und welche Wichtigkeit daher Gehör und Gesicht für Bildung und Erziehung haben. Nirgends endlich tritt die Macht bewusster Erziehungsthätigkeit auffallender zu Tage, als in den Erfolgen, welche die Erziehung bei den Vierfünnigen aufzuweisen im Stande ist.

Wir wollen daher die Erziehungslehre mit der Taubstummen- und Blinden-Erziehung abschließen.

Anmerkung. Gegen die Institutserziehung erhebt Niemeyer gewichtige Bedenken. „Ob Anstalten, wo an die Stelle der natürlichen Erzieher fremde Personen, an die Stelle der Geschwister unbekannte Gespielen, ungleich an Sinn, an Sitten, an Lebensweise treten; wo für die Zöglinge alle engeren Familienverbindungen auf einmal, und bei weiter Entfernung oft auf viele Jahre, sich auflösen; wo endlich eine gewisse nicht immer wohlthätige Einförmigkeit der Lebensart unvermeidlich ist; — ob solche Anstalten der Ort sind, worin der jugendliche Charakter am vortheilhaftesten ausgebildet werden könne, dagegen lassen sich wichtige Zweifel erheben. Über die Vorzüge des öffentlichen Unterrichts in gewissen Jahren ist man bald einverstanden; aber eine solche öffentliche Erziehung bleibt in den Augen vieler auch Unbefangener höchstens ein nothwendiges Übel.“ Zu den unvermeidlichen Unvollkommenheiten größeres Erziehungsanstalten (Pensionate) gehört die Vielheit der Erzieher und Aufseher, welche der Einheitlichkeit und Innigkeit der Erziehung im Wege steht, die Abnützung der Autorität durch den beständigen Umgang mit den Zöglingen (Vgl. dagegen über den Wert der Schulerziehung S. 67); der Hinwegfall der wohlthätigen Einwirkungen des Familienlebens; das Umsich-

greifen 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 Lästige dieser Aufsicht — und endlich die Einseitigkeit der Erziehung, welche die größere Abschließung von den Erziehungseinflüssen des Lebens und die Einförmigkeit der Institutsordnung mit sich bringt. Am gewichtigsten werden diese Bedenken, wenn der leitende Gedanke, welcher die Erziehungsanstalt in's Leben rief, kein anderer ist, als die Abschließung gegen den Zeitgeist und die Zeitbewegung, da eine solche Erziehung gegen den Grundsatz der Culturgemäßheit (§. 45) in grober Weise verstößt. Da der Geist der Zeit in derlei Anstalten 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 Instituts-erziehung ganz oder theilweise über Bord zu werfen.

Auf der anderen Seite läßt sich nicht leugnen, daß das Institutsleben die intensivste Form der Erziehung darstellt, und die höchsten Resultate zu Stande bringen kann, wenn eine erleuchtete und für den Erziehungsberuf begeisterte Persönlichkeit an der Spitze der Anstalt steht. Die Anstalten Franca's, Basen-dom's und Pestalozzi's sind hiefür glänzende Belege.

I. Abtheilung.

Von der Taubstummen-erziehung.

§. 74

Der Taubstumme. Französische und deutsche Schule.

Taubstumm sind jene Personen, welche in Folge angeborener oder in frühester Jugend entstandener Taubheit oder hochgradiger Schwerhörigkeit die Lautsprache ihrer Umgebung entweder nicht erlernt, oder wieder vergessen haben.

Aus dieser Erklärung folgt, daß bei den Taubstummen der Sprachverlust eine Wirkung der Taubheit ist, d. h. daß dieselben deshalb nicht sprechen können, weil sie nicht hören, obwohl sie mit normalen Sprachwerkzeugen ausgestattet sind — eine Thatsache, welche durch das ganze Alterthum und Mittelalter der

Erkenntnis der Menschen verborgen blieb, und erst im vorigen Jahrhundert ins gehörige Licht gestellt wurde.

Es war daher ein großer Gedanke, als Samuel Heinicke (1729—1790) in Leipzig den Gedanken faßte, den Taubstummen die Sprache wiederzugeben, und daselbst im Jahre 1778 auf diesem Principe eine Taubstummenschule gründete, nachdem der edle Menschenfreund Abbé de l'Épée schon im Jahre 1760 zu Paris die erste Schule dieser Art, aber auf dem entgegengesetzten Grundsätze begründet hatte.

Nach der französischen Schule ist der Taubstumme taub und stumm; nach der deutschen Schule ist er eigentlich bloß taub und kann daher zum Sprechen gebracht werden, sobald es dem Unterricht gelingt, den Mangel des Gehörs, welcher die Ursache des Sprachverlustes ist, durch das Auge zu ersetzen. Die französische Schule sucht durch die Ausbildung der Geberdensprache, die sich nur auf den Gesichtssinn stützt, und zu welcher die Taubstummen schon von Natur geführt werden, ihre Lage zu bessern; die deutsche Schule sucht ihnen dagegen die Lautsprache selbst zurückzugeben.

Der Taubgeborene kann nicht reden lernen, weil es ihm an jedem Vorbilde hiezu fehlt, denn er hört nicht. Er befindet sich ganz in der Lage des Vollsinnigen, der ferne von der menschlichen Rede aufgewachsen ist, und der ebenfalls stumm bleibt, wie der berühmte Kaspar Hauser, der im Jahre 1829 in seinem 16. Lebensjahre in Nürnberg aufgegriffen wurde, nachdem er sich bis dahin in der Einsamkeit aufgehalten hatte. — In Deutschland lernt das Kind die deutsche, in Rußland die russische Sprache, weil es diese Sprache in seiner Umgebung hört und die vernommenen Laute nachbildet. Welche Sprache wird das Kind lernen, welches keine Sprache vernehmen kann, weil es taub ist? — Keine — es bleibt „taubstumm“.

Und dennoch kann es der Sprachfähigkeit zugeführt werden, sobald es gelingt, ihm die Vorbilder für den Gebrauch seiner Sprachwerkzeuge durch einen anderen Sinn, nämlich durch das Auge zu verschaffen. Dieses Problem hat die deutsche Schule gelöst.

Wie der Vollsinnige die Vorbilder zum Nachsprechen abhört, so muß der Taube sie absehen. Dies ist zwar schwer, aber doch möglich deshalb, weil die Stellung der Sprachwerkzeuge beim Sprechen,

insbesondere die Mundstellung ebenso wahrgenommen werden kann, wie die Gestalt der Schriftzüge beim Lesen. Der Taubstumme wird also angehalten, das Gesprochene vom Munde des Sprechenden „herabzulesen“, wie einer, der das Alphabet kennt, einen geschriebenen Satz herablesen kann.

Anmerkung 1: Als jene Erscheinungen, nach denen der Taubstumme die gesprochenen Laute und Lautgruppen abliest, führt ein gewiegter Taubstummenlehrer, M. Hill, Inspector der Taubstummenanstalt in Weiskensels, *) folgende an:

- a) die beim Sprechen ausströmende Luft, der Hauch;
- b) die dabei eintretende Hebung und Senkung der Brust;
- c) die Vibrationen, welche mit der Abgabe der Stimme in den sogenannten Stimmlauten verbunden sind;
- d) die zur Gestaltung der einzelnen Laute, Vocale und Consonanten und ihrer Verknüpfung erforderlichen Stellungen und Bewegungen der Sprachwerkzeuge;
- e) die Wirkungen, welche durch diese Stellungen und Bewegungen auf die Gesichtszüge des Sprechenden ausgeübt werden.

Diese sichtbaren Merkmale der Laute und Lautgruppen genügen dem geschulten Taubstummen vollständig zur Auffassung der Lautsprache. „Die Fertigkeit im Ablesen vom Munde ist bei fortgesetzter Übung einer solchen Steigerung fähig, daß das Auge nicht allein einzelne Laute, sondern auch Verbindungen von Lauten zu Wörtern und Sätzen aufzufassen vermag und zwar auch dann, wenn sie in der Schnelligkeit der gewöhnlichen Rede erfolgen. Das geübte Auge liest das Vorgesprochene eben so schnell und sicher vom Munde, wie der Volkssinnige es hört. Ob auch hierbei laut oder leise, mit oder ohne Stimme gesprochen wird, ob man wirklich spricht, oder nur die Mundbewegungen ausführt, kann der Taubstumme wohl durch das Gefühl erkennen, wirkt aber nicht auf sein Auge.“ (Hill.)

Als eine Beschränkung, welche der Auffassung unserer Lautsprache von Seite des Taubstummen durch die Natur der Sache gelegt ist, muß noch hervorgehoben werden, daß der Taubstumme unsere Sprache nur dann vernimmt, wenn er sein Auge auf den Sprechenden heftet, wenn er von ihm nicht allzuweit entfernt, und wenn eine genügende Beleuchtung vorhanden ist, während wir das Gesprochene rings um uns her ohne besondere Richtung auf den Sprechenden, daher auch unwillkürlich und selbst im Finstern vernehmen, wodurch wir nicht selten auf Gefahren aufmerksam werden (wie wenn ein Wagen hinter und fährt), denen der Taube preisgegeben ist. Endlich entzieht sich dem Taubstummen die Tonhöhe, die Modulation, die von der Gemüthsbewegung abhängige Färbung, die Härte oder Weichheit der Stimme gänzlich. Nur das Gesicht des Sprechenden, das auch er wahrnimmt, vermag ihm dieses farblose Bild einigermaßen zu beleben.

Anmerkung 2. In Deutschland gibt es 96 Taubstummeninstitute, darunter 53 in Preußen. In Oesterreich (ohne Ungarn) gibt es 19700 Taubstumme, so daß auf je 1035 Einwohner ein Taubstummer fällt. Die größte Zahl derselben finden wir in den Alpenländern; in Steiermark kommt schon auf 485, Salzburg auf 357 und in Kärnten sogar schon auf 224 Einwohner ein Taubstummer.

*) Dessen Schriften: „Vollständige Anleitung zum Unterricht taubstummer Kinder im mechanischen Sprechen, Ablesen, Schreiben und Lesen“, sowie „Die Geistlichen und Lehrer im Dienste der Taubstummen“, werden hiemit jedem Lehrer empfohlen.

§. 75.

Laut- und Geberdensprache.

Der Taubstumme ist stumm nur vom Standpunkte der Lautsprache; ganz ohne Sprache ist er jedoch nicht. Er bedient sich vielmehr, durch den unabweislichen Drang nach Verständigung mit seiner Umgebung getrieben, derjenigen Sprache, in welcher auch das normal-sinnige Kind bis zur Erwerbung der Lautsprache mit seiner Mutter verkehrt, jener Sprache, die wir Volkssinnige nur als Commentar unserer Lautsprache ansehen, und zu der wir nur in einzelnen Fällen, sei es im Scherze, wie bei gewissen Spielen (stille Musik, Handwerker-spiel, Pantomime) oder im Nothfalle, wie bei der gegenseitigen Verständigung zwischen verschiedensprachigen Landsleuten greifen. Diese Sprache ist die Geberdensprache, die nicht auf conventionellen Zeichen, sondern auf unwillkürlichen physiognomischen und mimischen Äußerungen beruht, daher von Jedermann verstanden wird, und jeder conventionellen Sprache vorangehen muß.

Allein die Geberdensprache bleibt bei uns auf einer niedrigen Stufe der Entwicklung stehen, da wir in der Erregung articulirter Laute ein viel passenderes Mittel zur gegenseitigen Mittheilung besitzen, als es die sichtbaren Mienen und Geberden sind. Denn hörbare (akustische) Zeichen sind im allgemeinen wirksamer als optische, weil sie weder eine besondere Hinwendung zum Gegenstande (Schallquelle) noch die Gegenwart von Licht voraussetzen. Wird endlich das Vernehmen von Sprachzeichen dem Ohre übertragen, so erwächst uns daraus der wichtige Vortheil, daß wir, während wir mittelst des Ohres die Gedanken eines Zweiten vernehmen, gleichzeitig mittelst des Auges den Gegenstand auffassen können, auf den sie sich beziehen, was bei den Gehörlosen nicht der Fall ist.

Ein zweiter Grund, warum sich die Geberdensprache nicht fortentwickeln kann, ist der Umstand, daß die Tauben nicht mit ihres Gleichen verkehren, sondern unter Volkssinnigen zerstreut sind, die ihrer Sprache nur geringe Aufmerksamkeit zuwenden. *)

*) Sobald die Taubstummen in einer Anstalt vereinigt sind, fangen sie an, sich Zeichen und Abkürzungen der Zeichen für ihre Begriffe zu bilden, mittelst deren sie sich untereinander in Gegenwart von Licht ebenso leicht verständigen wie Volkssinnige. Würden die 28000 Taubstummen, welche gegenwärtig in der österreichischen Monarchie zerstreut leben, zu einer Gesellschaft vereinigt sein: es würde sich unter ihnen im Laufe der Zeit sicherlich ein nicht minder vollkommenes System von (optischen) Zeichen zur gegenseitigen Mittheilung herausbilden, wie es gegenwärtig unsere Lautsprache ist.

Die Natursprache der Taubstummen ist also die **Geberdensprache**, welche die französische Schule pflegt und durch verschiedene Arten, unter anderen auch durch die Einführung des **Fingeralphabets** zu vervollkommen sucht. Nur wenn der Taubstumme aus der Anstalt austritt und in die Gesellschaft der Vollsinrigen zurückkehrt, fühlt er sich unter ihnen vereinsamt, weil er ihre Sprache nicht versteht, was bei der deutschen Schule allerdings nicht der Fall ist.

Einen gemeinsamen Berührungspunkt findet jedoch die Lautsprache mit der Geberdensprache, sobald sich beide in **Schriftsprache** verwandelt haben. Sowohl die hörbaren Laute als die sichtbaren Geberden können durch dieselben Schriftzeichen ausgedrückt werden; nur ist der Zugang zur Schrift durch die Geberde viel schwieriger, als durch den Laut.

Hat sich jedoch der Taubstumme einmal in das Verständnis der Schriftsprache gesetzt, so befindet er sich in einem Fahrwasser, in welchem auch der Hörende, allerdings mit einem mächtigeren Motor einherfährt; er ist der geistigen **Vereinigung** entrissen, und kann dadurch, wie es die Beispiele einzelner hochgebildeter Taubstummen beweisen, zu einem entsprechenden Grade der Bildung gebracht werden.

Anmerkung 1. Eine annähernde Vorstellung von dem Gemüthszustande der ununterrichteten Taubstummen kann man sich machen, wenn man annimmt, daß z. B. ein deutsches Kind plötzlich in ein französisches oder spanisches Dorf veretzt würde; nur mit dem Unterschiede, daß das hörende Kind alsbald die Worte der fremden Sprache sich aneignet und unter den fremden Leuten heimisch werden würde. Der Taubstumme hingegen befindet sich mitten im Gebränge des Lebens in einer furchtbaren Vereinsamung, welche für ihn nur durch allmähliche Angewöhnung erträglich wird. Er steht außerhalb der Strömungen der Cultur, solange ihm nicht mittelst der Schriftsprache der Eingang zu derselben erschlossen wird. Auch sein Gemüth ist verwahrt, da zwischen ihm und den Hörenden das Medium des Schallstrahles, welches die Menschen verbindet, nicht besteht.

Anmerkung 2. Wir dürfen nicht vergessen, daß auch wir den ersten Zugang zur Lautsprache durch die Geberdensprache gefunden haben. Denn um conventiönelle Zeichen, und das sind doch die Worte, zur Verständigung zu benutzen, muß man die Bedeutung derselben verstehen, wozu eine ursprüngliche Natursprache vor aller Wortsprache gehört. Der Laut „Mensch“ könnte ja eben so gut ein sinnlich vernünftiges Erdenwesen, als ein vierfüßiges Geschöpf bezeichnen.

§. 76.

Unterricht der Taubstummen.

Das normal sinnige Kind lernt zuerst sprechen, dann lesen und schreiben; das Sprechen erlernt es mühelos an der Hand der Natur indem es die Laute, die es hört, nachbildet, und mit den aus ihnen gebildeten Wörtern bestimmte Vorstellungen verbindet. Die Thätigkeiten folgen hier in folgender Ordnung auf einander:

1. Hören, 2. Nachsprechen, 3. Verstehen, 4. Lesen und 5. Schreiben.

Bei dem taubstummen Kinde, welches zum Sprechen gebracht werden soll, haben wir dieselbe Aulseinanderfolge; nur tritt an die Stelle des Hörens das Absehen der Mundstellungen, welches eigentlich ein Ablesen der Laute vom Munde des Sprechenden ist, und an die Stelle des unmittelbaren Nachsprechens tritt das bloße Nachbilden der gesehenen Mundstellungen. Denn wenn durch das Hinausströmen des eingeathmeten Luftstromes bei einer gewissen angenommenen Mundstellung durch den Taubstummen auch hörbare Laute und Worte hervorgebracht werden, so weiß derselbe nichts von ihnen, da er sie nicht hören kann. Für ihn ist das Verstehen der Sprache ein Ablesen der Laute nach den Mundstellungen des Sprechenden, sowie das Sprechen nur ein Nachbilden der gesehenen Mundstellungen ist, welches mit dem Schreiben mehr Ähnlichkeit hat als mit dem eigentlichen Sprechen.

Der vereinigte Sprech-, Lese- und Schreibunterricht der Taubstummen bewegt sich also in den nachfolgenden Übungen:

1. Das Absehen der den einzelnen Lauten entsprechenden Stellungen der Sprachwerkzeuge als Ablesen der Laute;

2. das Nachbilden dieser Laute durch Nachahmung der wahrgenommenen Mundstellungen;

3. das Lesen der Schriftzeichen (Buchstaben), welche den abgesehenen und nachgebildeten Lauten entsprechen;

4. das Nachbilden dieser Laute mit der Hand als Schreiben;

5. das Verknüpfen der gewonnenen Lautgruppen und geschriebenen Wörter mit der ihnen zukommenden Bedeutung durch Vermittelung der Geberdensprache oder der bereits erworbenen Laut- und Schriftzeichen.

Dadurch wird der Taubstumme nach und nach in den Besitz der Sprache, und zwar sowohl der Lautsprache als der Schriftsprache versetzt, und der Unterricht kann sich nun sowohl der einen, als der anderen bedienen, um auf den Jüngling bildend einzuwirken, und ihn der geistigen Vereinsamung zu entreißen.

Das Lesen und Schreiben tritt in ausgedehntestem Maße in den Dienst der Erziehung. Denn was die Privatlectüre betrifft, so ist der Taube dem Vollsinnigen ganz gleichgestellt; was das Schreiben betrifft, übertrifft er ihn sogar durch seine größere Absehfertigkeit.

Als Lesestoff werden dem Schüler nur solche Wörter vorgeführt, deren Bedeutung er bereits durch den anderweitigen Unterricht kennen gelernt hat, oder die sich aus dem Zusammenhange des Satzes und der Rede leicht deuten lassen. Aus diesem Grunde sind die gewöhnlichen Lesefibeln für Taubstumme nicht brauchbar.

Beim Lese-Unterricht werden die einzelnen Laute in jener Ordnung vorgeführt, in welcher sie von dem Schüler am leichtesten angeeignet werden, wobei man, sobald einige Laute und Schriftzeichen bereits bekannt sind, sofort zur Bildung von bedeutenden Lautgruppen (Worten) übergeht, um den Unterricht zu beleben, und zugleich zu einem Sachunterrichte zu gestalten, wie es auch bei vollsinnigen Kindern nach der Schreiblesemethode üblich ist.

Anmerkung. Der Taubstummenunterricht hat zu einer genauen Untersuchung der Sprachlaute nach ihrer Erzeugung durch die Sprachwerkzeuge und zu einer Eintheilung derselben nach ihrer organischen Verwandtschaft geführt. Die Verschiedenheit der Selbstlaute (Vocale, Stimm-laute) ist bedingt durch die größere oder geringere Mundöffnung, mit welcher ein Verschieben oder Zurückziehen der Zunge, sowie ein Heben oder Senken des Kehlkopfes in Verbindung steht. Als Ausgangspunkt für die Vergleichung der Vocale dient diejenige Stellung, welche der Mund beim bloßen Athmen durch denselben einnimmt. Es ist dies die Mundstellung des *a*. Durch Erweiterung der Mundöffnung, wobei also die Mundwinkel sich von einander entfernen, gelangt man zu den Vocalen: *ä*, *e* und *i*, durch Verengung der Mundöffnung zu den Vocalen *o* und *u*. — Die Mitlaute werden dadurch erzeugt, daß man die Luft nicht so frei ausströmen läßt, wie bei den Selbstlauten, indem man eine Hemmung des Luftstromes eintreten läßt. Diese Hemmung wird hervorgerufen durch einen vollkommenen oder unvollkommenen Verschluss der Lippen, der Zähne oder des Gaumens, wobei die Luft wieder entweder durch den Mund oder durch die Nase ausströmen kann. Bei dem vollkommenen Verschluss entsteht der Mitlaut in dem Augenblicke, wo man den Verschluss durch plötzliches Öffnen aufhebt, wobei die während des Verschlusses im Munde angesammelte Luft entweder durch bloßen Druck, wie bei *b*, *d*, *g*, oder durch einen Stoß, wie bei *p*, *t*, *k*, austritt. Diese Gruppierung der Mitlaute ist in folgender Tabelle ersichtlich:

Art der Hervorbringung des Lautes		I. Lippen- verschluss	II. Zahn- verschluss	III. Gaumen- verschluss
Vollstän- dige Fern- nung	{ Stoß	p	t	k
	{ Druck	b	d	g
Unvollständige Fernnung	Mund { ohne Stimme	f	ff (ff)	ch
		mit Stimme	w	j
	Rase { mit Stimme	m	n	ng

II. Abtheilung.

Von der Blindenerziehung.

§. 77.

Das Geistesleben der Blinden.

Unter **B l i n d e n** versteht man hier nur die Blindgeborenen und Früherblindeten, welche von **L i c h t** und **F a r b e** keinerlei Vorstellung haben, sonst aber den Vollsinnigen gleich sind.

Die Blindheit setzt dem geistigen Verkehr der Blinden mit den Vollsinnigen, so wie dem Unterrichte derselben keine solchen Hindernisse entgegen, wie die Gehörlosigkeit. Das wichtigste Hilfsmittel der geistigen Entwicklung, die **L a u t s p r a c h e**, erlernt der Blinde ebenso wie der Sehende; er ist dem vollen Einflusse des Umganges mit den Menschen ausgefekt; das blinde Kind kann an dem Unterrichte in der gewöhnlichen Volksschule weit größeren Antheil nehmen, als das taube, weil ihm der Unterrichtsinn, nämlich das Gehör, nicht mangelt.

Zu der Blinde befindet sich in Bezug auf Geistesbildung und Geistesvertiefung sogar in einem gewissen Vortheile vor dem Sehenden, weil er frei ist von jenen zahlreichen Zerstreuungen von Seite der Umgebung, die uns durch die Vermittelung des Lichtes treffen, und die manchen Menschen zu einer geistigen Vertiefung und Selbst-

besinnung gar nicht gelangen lassen. Während die Taubstummen keinen hervorragend großen Mann aufzuweisen haben, gibt es zahlreiche Blinde, die sich durch musikalische Leistungen, technische Kunstfertigkeit und geistige Bildung hervorgethan haben. Die drei größten Dichter: Homer, Ossian und Milton waren blind.

Aus demselben Grunde ist auch der Gemüthszustand der Blinden ruhiger als jener der Taubstummen. Sie sind meist stille, ruhige, zufriedene Leute, frei von jenen Aufregungen und Begierden, welche durch Wahrnehmungen des Auges so oft hervorgerufen werden.

Dagegen zeigen die Blinden im allgemeinen eine gewisse äußere Unbehilflichkeit und Ängstlichkeit, wie denn ihr Gebrechen überhaupt äußerlich mehr hervortritt, als das des Taubstummen. Das blinde Kind muß eigens angeleitet werden, sich selbst anzuziehen, zu essen und sich anständig zu benehmen. Es mangeln ihm eben die Vorbilder für Sitte und Schicklichkeit des Benehmens. Der Mangel des Gesichtsinnes wird auf kleinere Entfernungen durch den Tastsinn, auf größere durch das Gehör und theilweise auch durch den Geruch ersetzt. Der Tastsinn der Blinden ist hoch entwickelt und wirkt auch durch Vermittelung fremder Körper, z. B. durch den Stab, womit der Blinde die Umgebung befühlte, durch die Fußbekleidung, durch Messer und Gabel u. s. f. hindurch. Auf größere Fernen wirkt das Gehör orientierend. Mittelfst desselben unterscheidet der Blinde nach der eigenthümlichen Reflexion des Schalles, ob er sich in einem Garten, im Walde, auf der Heide, oder in einem Zimmer befindet, ob das Zimmer hoch oder niedrig, groß oder klein, voll oder leer sei.

Das blinde Kind wird durch sein Gebrechen zu einer besonderen Aufmerksamkeit, einem steten Aufhören angehalten; und da es die Dinge, die es nicht sieht, erst durch eine sorgfältige Prüfung aller ihrer Eigenschaften zu erkennen vermag, zeigt es eine größere Sammlung und ein richtigeres Urtheil als das sehende Kind.

Blinde zeichnen sich durch ein vorzügliches Gedächtnis aus. Sie sind eben angewiesen, vieles, was der Sehende jeden Augenblick mittelst des Auges erreichen kann, in ihr Gedächtnis zu hinterlegen; sie werden aber auch durch Fülle und Wechsel der Eindrücke weniger als der Sehende gehindert, das Wahrgenommene innig zu erfassen und dauernd zu behalten.

Anmerkung. Der Tastsinn erlangt seine hohe Vervollkommnung bei den Blinden erst durch allmähliche Übung. Das blinde Kind muß erst allmählich lernen, sich in seiner Umgebung zurechtzufinden und durch Betasten die Dinge zu unterscheiden. Sehr zweckmäßig für diese Übungen ist die Anlegung eines sogenannten „Allerlei“, d. h. einer Sammlung der mannigfaltigsten Gegenstände für den Anschauungsunterricht der Blinden, wobei allerdings die Fingerspitzen das Auge ersetzen. Bei dem Unterscheiden der Gegenstände hat man vor allem die Gestalt und den Stoff zu unterscheiden. Um die Gestalt anschaulich zu machen, wählt man Dinge von einerlei Stoff; Kugeln, Würfeln, Tafeln u. dgl., alle aus Holz, oder alle aus Pappe. Um die Verschiedenheit des Stoffes zu zeigen, gibt man verschiedenen Dingen die nämliche Form. Sehr wichtig und lehrreich ist die Unterscheidung von Dingen einer und derselben Gattung, wie z. B. von Samenkörnern (Bohnen, Erbsen, Wicken, Kaffee, Reis, Hauf), von Münzen, von Kleiderstoffen, dann von Massen und Gewichten.

§. 78.

Der Blindenunterricht.

An allem Unterrichte, welcher ausschließlich durch die Lautsprache vermittelt wird, kann der Blinde ebenso gut theilnehmen, wie der Vollsinnige. Religion, Kopfrechnen, Sprachlehre, Geschichte gehören hieher.

Einen eigenthümlichen Vorgang erheischt der Blindenunterricht bei jenen Fächern, wo die Anschauung mittelst des Auges in den Vordergrund tritt. Hieher gehört: 1. das Lesen, 2. das Schreiben, 3. die Anschauung im weiteren Sinne (§. 12).

Beim Leses = Unterrichte der Blinden bedient man sich ähnlicher Vorrichtungen, wie bei dem Unterrichte der Sehenden. Es sind dies ABC-Tafeln, Setzkästen mit beweglichen Buchstaben und Fibern; nur daß die Buchstaben tastbar sein müssen, damit der Blinde sie greifen könne. Sehr zweckmäßig sind die Setz- oder Lesekästen, bei denen tastbare Buchstaben in alphabetischer Ordnung in Fächer gebracht sind, aus denen sie der Blinde herausgreift, um auf einer Tafel durch entsprechende Aneinanderreihung derselben Worte zu bilden. Hierauf geht man zur Fibel mit erhabener Schrift über.

Die größten Schwierigkeiten bietet der Unterricht im Schreiben dar. Es gilt jetzt allgemein als Grundsatz, daß man Blinde nicht die Handschrift der Sehenden schreiben lassen solle, schon deshalb nicht, weil sie selbst dieselbe nicht lesen könnten, sondern daß man hiebei zu einem mechanischen Verfahren mittelst eines einfachen Apparats greife.

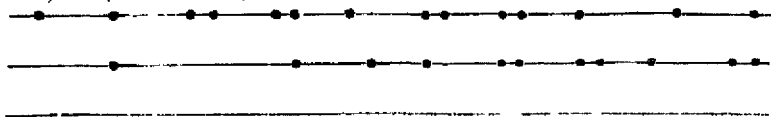
In dieser Beziehung stehen sich gegenwärtig zwei Systeme gegenüber.

Am gebräuchlichsten ist wohl die **Handdruckschrift** mit **Stachelbuchstaben** von **J. W. Mein**. Der Blinde schreibt nicht, sondern er setzt und drückt zugleich mittelst beweglicher Lettern, bei denen die Figur des Buchstabens aus aneinandergereihten eckig zugeschliffenen Nadelspitzen in Stachelschrift ausgeführt ist (Siehe die Figur), und die in einem Sezkasten in alphabetischer Ordnung zur Rechten des Blinden gestellt sind. Zur Aufnahme des Papiers dient eine freie Tafel von Filz oder Flanell, über die ein Rahmen mit festen Querstäben gelegt wird, der das Papier festdrückt und die unverrückbaren Zeilen für die einzusetzenden Lettern enthält. Zwischen diesen Zeilen, von denen die unterste als die erste genommen wird, werden die beweglichen Buchstaben einer nach dem anderen von links nach rechts mit der rechten Hand senkrecht eingesetzt, dann von der linken Hand gefaßt und mit dem Daumen der rechten Hand abgedrückt. An den ersten eingedrückten Buchstaben lehnt sich der zweite an; die linke Hand hat nun zwei Buchstaben zu halten, während die rechte den zweiten abdrückt. Ist dies geschehen, läßt die linke Hand den ersten Buchstaben, den zweiten aber festhaltend aus, und die rechte gibt ihn in sein Fach zurück; dies wiederholt sich nun so oft, bis das Wort gedruckt ist, worauf ein Spatium eingesetzt wird, damit die Wörter gehörig geschieden werden. Nach der Arbeit wird die Tafel, die zugleich den beweglichen Deckel des Apparates bildet, oben auf in den Falz des Kästchens gelegt und mit ganz einfachen Vorrichtungen festgemacht. Der ganze Apparat wiegt beiläufig 4 Pf. und kann von jedem Kinde unter dem Arm getragen werden.



Die Buchstaben sind die großen Anfangsbuchstaben der lateinischen Druckschrift, die sich durch ihre Einfachheit auszeichnen. Wird das Blatt umgekehrt, so kann die Stachelschrift von dem Blinden mittelst der Fingerspitzen abgelesen werden.

Noch einfacher ist das System der tastbaren **Punktschrift** von **Louis Braille**. Die Buchstaben dieser Schrift sind Gruppierungen von (höchstens vier) Punkten, die auf zwei bis drei parallelen Linien vertheilt sind, nämlich:



Diese zehn Gruppen bilden die Grundzeichen, aus denen durch Hinzufügung eines dritten Punktes auf einer dritten Linie entweder nach rechts oder nach links weitere zweimal zehn Zeichen hervorgehen.

Der dazu gehörige Schreibapparat ist höchst einfach: Eine Blechtafel mit gefurchtem Boden, um die drei Grundlinien der Zeile anzudeuten; ein Gitterlineal, welches von unten nach aufwärts rückt und in dessen viereckige Ausschnitte, die drei Furchen umfassen, je eine Gruppe von Punkten als ein Buchstabe eingedrückt wird, und endlich ein Griffel mit einem stumpfen eisernen Stift, mit dem man die Punkte in das Papier so eindrückt, daß sie auf der Rückseite desselben tastbare Erhebungen bilden. Die einzige Schwierigkeit beim Schreiben besteht hier darin, daß die Zeichen verkehrt gebildet werden müssen, um auf der Rückseite, welche die Leseseite ist, aufrecht zu erscheinen. Der Apparat ist nur $\frac{1}{2}$ Pfund schwer und kostet etwas über einen Gulden.

Dieses System, welches unlängbare Vorzüge besitzt, hat nur den Nachtheil, daß die Schrift von jener der Sehenden abweicht, daher von diesen nicht gelesen werden kann, während die Klein'sche Schrift auch für den schriftlichen Verkehr zwischen Sehenden und Blinden paßt.

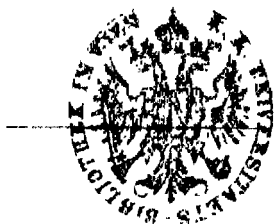
Für den Anschauungsunterricht im allgemeinen dienen die Gegenstände selbst, die Modelle derselben, sowie Reliefbilder, durch deren Herstellung die Industrie unserer Tage den Blindenunterricht im hohen Grade fördert.

Anmerkung 1. Hat der Lehrer einen Laut auf die beim gewöhnlichen Lautunterrichte übliche Weise entwickelt, so gibt er dem blinden Schüler das tastbare Zeichen für denselben, den erhabenen Buchstaben. Dabei nimmt er den rechten Zeigefinger des Kindes und führt ihn so auf den Buchstabenzügen fort, als sollten diese von dem Finger gebildet werden, nennt denselben beim Namen und läßt ihn so durch leises Betasten anschauen. So verfährt er bei allen fünf- undzwanzig. Es ist gut für Anfänger, besonders für solche, deren Tastsinn noch stumpf ist, etwas größere Buchstaben zu nehmen, die etwa die Größe von einem Zoll haben und auf viereckigen Täfelchen befestigt sind. Die Buchstaben sind entweder aus Holz geschnitten oder aus Metall oder Masse gegossen. Jeder muß an dem unteren Theil ein fühlbares Zeichen haben, damit der Blinde sich an die richtige Lage gewöhnt und denselben nicht verkehrt nehmen kann. (F. Entlicher: Das blinde Kind.)

Anmerkung 2. Der Blinde kann einmal nicht mit Feder und Tinte oder einer farbigen Flüssigkeit schreiben, auch wenn er die Schriftzüge zu machen versteht, weil er mit der stets nachfahrenden linken Hand die Buchstaben verwischt und nicht bemerkt, wenn das Schreibmaterial nicht abfärbt, oder Buchstaben zusammenfließen; er hat dieselbe Schwierigkeit zum Theil auch mit der Kreide, in geringerm Grade selbst mit dem Bleistift und dem Griffel für Schiefer- oder

Lebertuchtafeln; er kann ohne ein tastbares Linienblatt nicht in gerader Zeile schreiben und selbst innerhalb zweier tastbaren Linien die Mittellage gegen die Über- und Unterlänge mancher Buchstaben nicht einhalten. Endlich muß in Betracht gezogen werden, daß die Blinden das, was sie nach Art der Sehenden schreiben, nicht selbst lesen können, daß sie auch die Lücken in der Abfärbung der Buchstaben nicht gewahren, und daß sie mittelst dieser Schrift nur mit Sehenden correspondieren, Blinden aber kein Geheimnis anvertrauen, für sich selbst keine Aufzeichnungen machen können. (M. Pablasel: „Fürsorge für die Blinden.“)

Anmerkung 3. Die erste Blindenanstalt wurde durch **V a l e n t i n H a u g** in Paris im Jahre 1784 begründet. Im Jahre 1804 entstand die Blindenanstalt in Wien durch **K l e i n**, im Jahre 1808 jene in Prag durch **P l a g e r**. Gegenwärtig gibt es auf beiden Hemisphären etwa 130 Blindenanstalten, von denen auf Oesterreich 8, auf Preußen 25, auf England 27, auf Rußland 3 entfallen. In Mitteleuropa kommt auf 1500, in Oesterreich erst auf 1785 Einwohner ein Blinder. In Deutschland gibt es 40.000, in Oesterreich 11.330 Blinde.



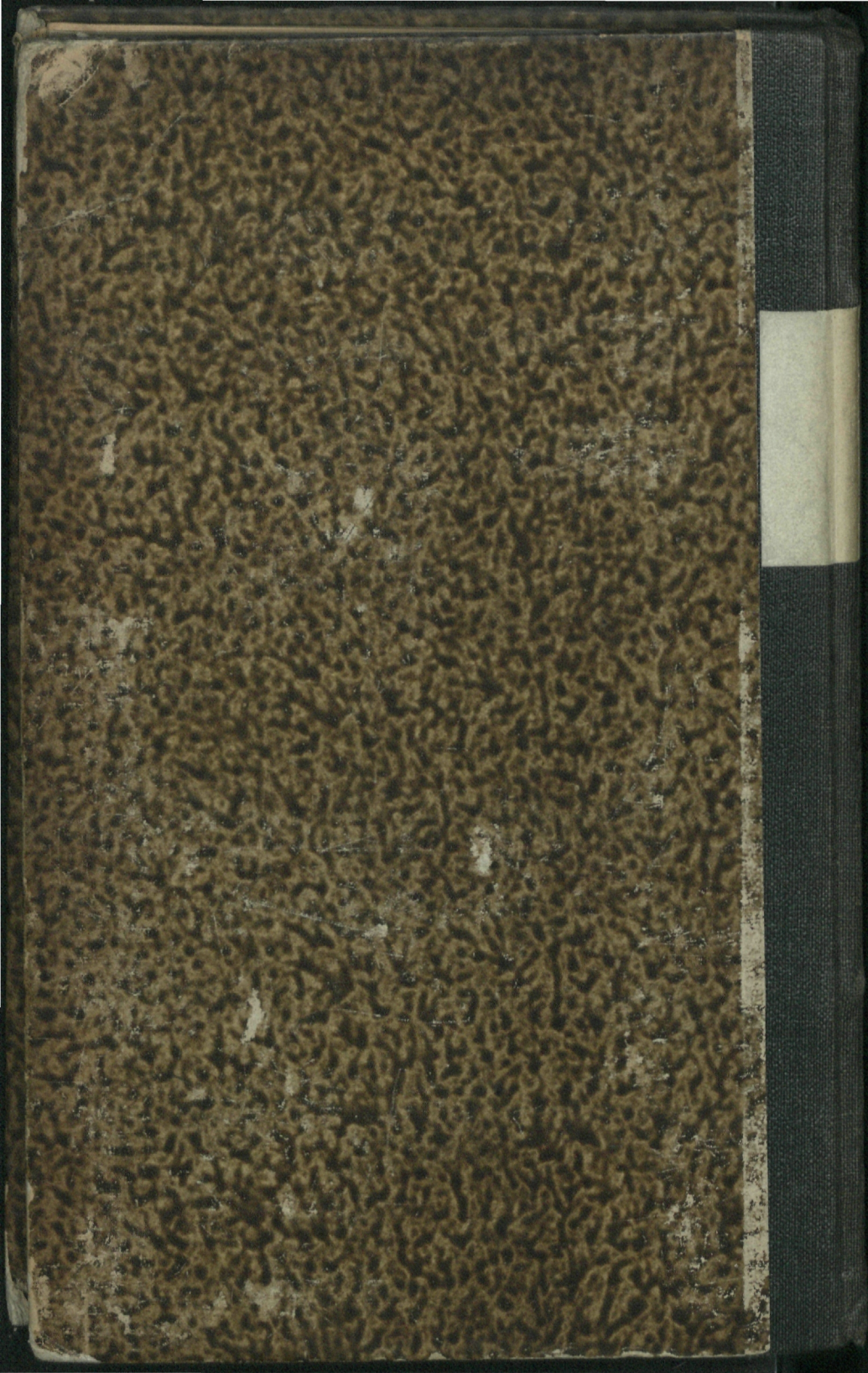
UB WIEN



+AM342866905

G. RAUTER,

1882



www.books2ebooks.eu