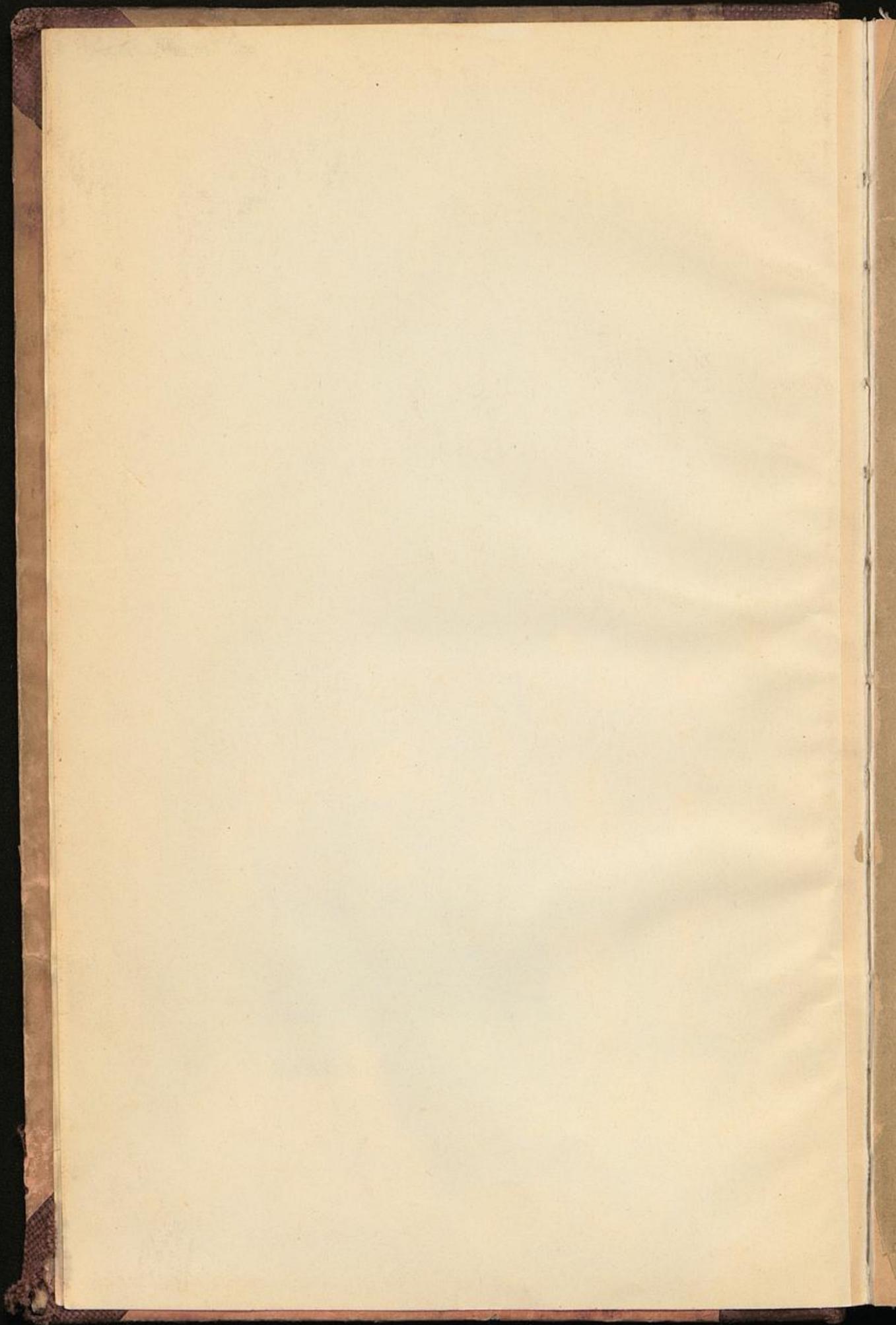


ULB Düsseldorf



+4010 092 01



Walther Nithack - Stahn

Diakonus

GÖRLITZ

289

Adolf Diesterwegs
Ausgewählte Schriften

herausgegeben von

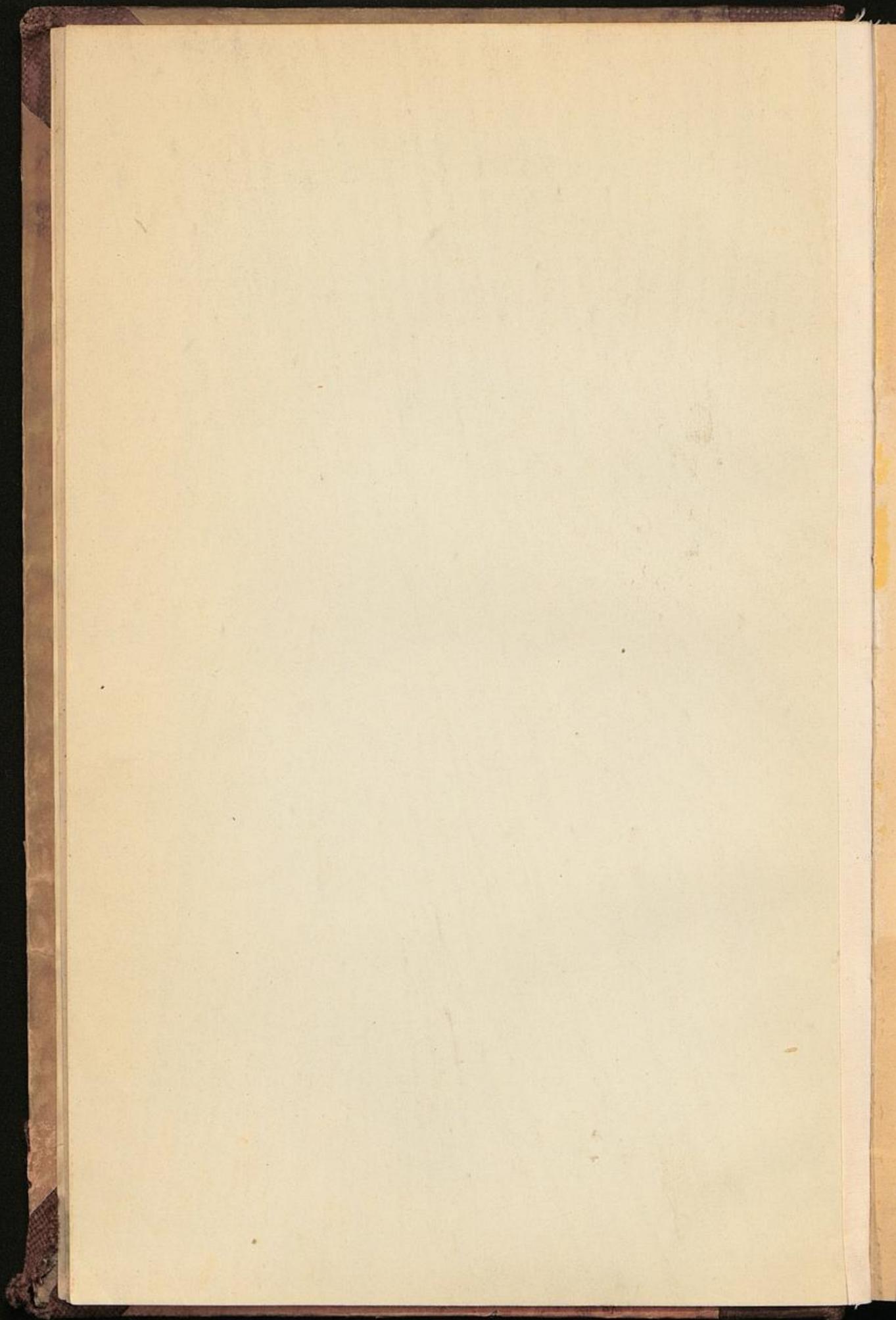
Eduard Langenberg.

Zweite, durchgesehene Auflage.

Dritter Band.

Frankfurt am Main,
Moriz Diesterweg.
1891.

Vollständig in vier Bänden à 3 Mark.



534y

Adolf Diesterwegs
Ausgewählte Schriften

herausgegeben

von

Eduard Langenberg.

Zweite, durchgesehene Auflage.

Dritter Band.



Frankfurt am Main,
Moriz Diesterweg.
1891.

P. n. R. 1872

2 fu



41.2036

Pierer'sche Hofbuchdruckerei. Stephan Geibel & Co. in Altenburg.

Inhalt.

	Seite
I. Das Lesen der pädagogischen Journale. Rheinische Blätter. Neue Folge. XLII. Bd. 1850.	1
II. Die Bedeutung der deutschen Pestalozzi-Stiftungen für den Lehrerstand. Jahrbuch. 1851.	11
III. Was ist von jedem Lehrer dieser Zeit zu erwarten und zu fordern? Jahrbuch. 1851.	18
IV. Der Einfluß der Naturkenntnis auf Aberglauben und Unglauben. Rhein. Blätter. N. F. XLIII. Bd. 1851.	31
V. Stoff zum Denken. Rhein. Blätter. N. F. XLIII. Bd. 1851.	51
VI. Jeder Lehrer — ein Religionslehrer. Rhein. Blätter. N. F. XLV. Bd. 1852.	70
VII. Die Stellung des Lehrers zu den Hauptinteressen des Lebens. Rhein. Blätter. N. F. XLV. Bd. 1852.	83
VIII. Individualität, Subjektivität und Charakter. Rhein. Blätter. N. F. XXVI Bd. 1852.	92
IX. Die Realschule als Vorschule für das Schullehrer-Seminar. Rhein. Blätter. N. F. XLVI. Bd. 1852.	118
X. Ein Brief. Rhein. Blätter. N. F. XLVI. Bd. 1852.	123
XI. Über den Thätigkeitstrieb. Jahrbuch. 1853.	129
XII. Die Grundlage des Unterrichts der modernen Schule. Jahrbuch. 1853.	133
XIII. Überwundene Gegensätze. Jahrbuch. 1853	151
XIV. Äußere Autorität oder innere Selbstbestimmung? Jahrbuch. 1853.	157
XV. Drei Maßstäbe oder Prüfsteine bei der Beurteilung eines Buches. Rhein. Blätter. N. F. XLVII. Bd. 1853.	166

	Seite
XVI. Was heißt: die Natur nicht kennen? 12 Positionen. Rhein. Blätter. N. F. XLVIII Bd. 1853.	172
XVII. Die deutsche Nationalerziehung und das Prinzip des germanischen Lebens. Jahrbuch. 1854.	174
XVIII. Zur Revue über einige Reformvorschläge für die Volksschule. Rhein. Blätter. N. F. XLIX. Bd. 1854.	225
XIX. Bierzehn Thesen. Rhein. Blätter. N. F. XLIX. Bd. 1854.	242
XX. Der Pädagog muß geboren werden. Jahrbuch. 1855.	245
XXI. Mein Religionsunterricht. Jahrbuch. 1855.	252
XXII. Generalisieren und uniformieren, oder — spezialisieren und individualisieren? Rhein. Blätter. N. F. LII. Bd. 1855.	280
XXIII. Über den Ursprung der Sprache. Jahrbuch. 1856.	284
XXIV. Die Unterrichtsgegenstände von dem Standpunkte des Entwicklungsprinzipes aus. Jahrbuch. 1856.	299
XXV. Didaktischer Katechismus. Jahrbuch. 1856.	311
XXVI. Astrologie. Rhein. Blätter. N. F. LIII. Bd. 1856.	327
XXVII. Über Geologie und Geognosie. Rhein. Blätter. N. F. LIV. Bd. 1856.	343
XXVIII. Ist das Objekt die Methode? Rhein. Blätter. N. F. LVI. Bd. 1857.	376
XXIX. Drei kleine Aufsätze. Jahrbuch. 1858.	381

I.

Das Lesen der pädagogischen Journale.

Nach der fleißigen Zusammenstellung der in der ganzen Vergangenheit in Deutschland erschienenen pädagogischen Zeitschriften von Wander in seinem „pädagogischen Wächter“ beläuft sich die Gesamtzahl aller noch nicht auf zweihundert. Freilich genug und übergenuß, oder vielmehr viel zu viel, wird mancher denken, der vielleicht nicht eine derselben kennt oder kennen zu lernen Lust hat. Andere aber werden jene Zahl klein finden. Und sie ist es wirklich, wenn man die Menge der gegenwärtig in Deutschland erscheinenden pädagogischen Blätter betrachtet. Man kann diese nach Dutzenden zählen.

Der pädagogische Tisch ist also gedeckt, die Tafel serviert, Speisen in Hülle und Fülle und von der mannigfaltigsten Art laden zum Genuß ein. Ich lege hier dem Leser die Speisefarte der deutsch-pädagogischen Tageslitteratur nicht im einzelnen vor; ich setze voraus, daß er sie kenne; ich wünsche nur, daß die Gäste zahlreich erscheinen und gesunden Appetit mitbringen. Der Hunger würzet das Mahl.

Aber hier hapert es gewaltig. Wie viele von den hunderttausend deutschen Lehrern lesen Journale pädagogischen Inhaltes?

Wir wollen nicht ungerecht sein, ihre Zahl hat sich seit Jahren verdoppelt, vielleicht vervierfacht, wir können solches schon aus der großen Zahl der pädagogischen Zeitschriften erschließen; aber „viel“ ist ein relativer Begriff; wie verhält sich die Zahl der Lesenden zu der Anzahl aller Lehrer?

Wander berichtet, daß in seiner Umgebung 25 % aller Lehrer zu denjenigen gehören, welche an Journal-Lektüre überhaupt teilnehmen, also wenigstens eine Zeitschrift in das Haus bekommen. Drei Viertel aller Lehrer lesen also dort gar nichts Pädagogisch-Periodisches. Natürlich wird das Verhältnis anderwärts ein anderes sein. Nach eingezogenen Nachrichten über die rheinisch-westfälischen, kurhessischen, sächsischen Lehrer steht das Verhältnis dort günstiger, in Ostpreußen, Pommern, Posen, Mecklenburg weniger günstig, in Berlin selbst steht es nicht höher. (!) Was lehrt die Erfahrung den Leser in seiner Umgebung? — Das Resultat ist ein niederschlagendes, ja — man darf die Schäden nicht verbergen — ein tief betrübendes.

Daß es mit der angeführten Thatsache seine Richtigkeit hat, geht auch aus der Geschwindigkeit hervor, in welcher viele der in froher Hoffnung erscheinenden und, im Falle längeren Lebens, zu frohen Hoffnungen berechtigenden Journale wieder verschwinden. Aus Mangel an Absatz können sie sich nicht halten.

Die Redaktionen der meisten Blätter würden sich glücklich schätzen, wenn ihre Jahreseinnahme 500 Thaler betrüge; dann könnten sie nicht nur ehrlich bestehen, sondern auch ihre Mitarbeiter bezahlen, und ein Ueberschuß zu einiger Vergütung der Mühe käme für den Redakteur und den Verleger heraus. Angenommen nun, daß jeder Mitleser jährlich einen halben Thaler beiträgt, so hätte jedes Journal tausend Leser, und so viele gehörten zur Erhaltung eines solchen. Das machte auf hunderttausend Lehrer hundert Journale. Man ziehe den Schluß! Das Resultat ist ein klägliches.

Es ist allgemein zu beklagen, nicht bloß um der mühsamen Arbeit sich hingebender Herausgeber und Verleger, sondern hauptsächlich um der Lehrer und um des Fortschritts der Sache willen.

Denke man sich in der Mitte des neunzehnten Jahrhunderts, in welchem alles, was nicht schwachvoll zurückbleiben will, lieft, weil kein Jahr, kein Monat, oft kein Tag vergeht, an dem nicht etwas Bemerkenswerthes anzuzeigen wäre, — denke man sich, sage ich (ich muß übrigens gestehen, daß ich mich in das innere Wesen

eines solchen Mannes nicht hineindenken kann), einen Mann, einen Lehrer des Jahres 1850, welcher sich um das, was die pädagogische Tagesliteratur zu Markte bringt, gar nicht kümmert, der höchstens zufällig etwas davon hört, aber nicht die geringste Neigung besitzt, ein kleines Opfer dafür zu bringen. Es steht schrecklich um solchen Mann! — Während jedem Handwerker nichts näher liegt, als zu erfahren, wie er sein Handwerk immer besser und besser betreiben könne, begnügt sich unser Mann, den wir Kollegen und Mitarbeiter an der Geisteskultur des Volkes nennen, mit dem, was er in früheren Jahren gelernt und geübt hat. Kann ein lebendiges, reges Interesse für Geistesbildung, kann Liebe zur Erweiterung seines Horizontes wie zum Fortschreiten, kann ein rechter Lehrersinn dabei bestehen? Nein, er kann nicht dabei bestehen, das ist nicht möglich, und darum ist jenes Resultat in so hohem Maße zu beklagen.

Das Erste dabei ist, daß wir dieses Faktum begreifen und dadurch erklären; das Zweite, daß wir es zu beseitigen suchen. Die Erklärung liegt in folgenden, hier in aller Kürze anzuführenden Momenten:

1) An der Armut vieler deutschen Lehrer.

Sie ist notorisch und allgemein zugestanden. Auf vielen Lehrern ruht Tag für Tag, vom ersten Januar bis zum Sylvester, der, vielleicht mit Rücksicht auf solche Zustände, in manchen Kalendern „gottlob!“ genannt wird, die Sorge um das tägliche Brot für Weib, Kinder und sich. Ich glaube nicht, daß wir Glücklicheren eine Vorstellung davon haben, wie solcher bleibende Zustand auf den Geist drücken muß. Also wir beklagen solchen Lehrer tief; wir sehen ein, daß er nicht viel auf seine Bildung verwenden kann. Aber gar nichts? nicht einmal 15 Silbergroschen jährlich? 1 Sgr. 3 Pfg. monatlich sollten nicht zu erschwingen sein? Unglaublich! Die Armut des Lehrers an Geldmitteln erklärt die möglichste Beschränkung der Ausgaben auf das Notwendigste, auf ein wahres Minimum, aber entschuldigt die gänzliche Teilnahmslosigkeit nicht. Gerade der Niedergedrückte hat am ersten geistige Erhebung durch Geistesnahrung nötig; wo ein Bedürfnis tief gefühlt wird, da

schafft man sich auch die geringen Mittel. Was einer allein nicht kaufen kann, das können ihrer drei, sechs oder zwölf. Geschieht es nicht, so kann es auch liegen

2) an der geistigen Trägheit, an der gänzlichen Erschlaffung, an dem Stumpfsinn.

Hier wird unser Urtheil schärfer und härter. Einer, der sich dem Berufe der geistigen Kultur und Pflege gewidmet hat und dafür berufen worden ist, verfällt ganz und gar in Stumpfsinn; er handwerkert und tagelöhnert, und ist mit sich zufrieden, wenn er nur in seiner Thätigkeit nicht gestört wird — das ist der hier vorliegende Kasus. Daß wir solche Glieder in unserem Stande zählen, ist leider auch notorisch. Sie lesen entweder gar nichts oder doch alles andere — Ritter- und Räuber-Romane und wahre Schund-Litteratur — eher, als pädagogische Schriften. Schmach und Schande auf eines jeden Haupt, der zu ihnen gehört! würden wir sagen, wenn wir nicht die traurigen Weisen, unter welchen auch jetzt noch künftige Lehrer erzogen und gebildet werden, kennten; wenn wir nicht wüßten, daß die sogenannten Lehrerbildungs-Anstalten nicht selten einen großen Teil der Schuld an dem Stumpfsinn, in welchen ihre Zöglinge verfallen, zu tragen hätten. Nicht alles können diese Anstalten leisten, nicht alle Hindernisse des nachhaltigen Eifers beseitigen; aber sie müssen sich sagen, daß sie an keinem Zöglinge, welcher jemals jenen Beweis der Stumpfsinnigkeit an sich verspüren läßt, ihre Aufgabe gelöst haben. Wir können uns nur in Unmut und Groll von ihnen abwenden. Ein fernerer Grund der Nichtbeteiligung an pädagogisch=fortbildender Lektüre liegt

3) in der Selbstgenugsamkeit, in dem Fertigsein.

Auch daran sind manche Seminare schuld, welche den Zöglingen vorpredigen: „Christum lieb haben sei besser, als alles Wissen“, und dadurch, wie durch das ganze Verhalten, eine Verachtung alles „weltlichen“ Wissens in den zur Trägheit und zum geistlichen Hochmut hinneigenden Zöglingen erzeugen. Um für „das Reich Gottes“ zu wirken, bedürfe es, meinen solche, vor allem oder ausschließlich nur des „rechten“ Glaubens. Vieles Wissen blähe auf und mache den Leib müde. So denken sie,

während sie nicht merken, daß sie selbst des geistlichen Hochmuts und der Aufgeblasenheit voll sind. Sie sehen mit Selbstzufriedenheit und Selbstgenugsamkeit auf die unruhig Strebenden hinab: denn sie sind die „Fertigen“, denen, wie der Dichter sagt, „nichts recht zu machen ist“. Nur „der Strebende sei dankbar“, fügt er hinzu.

Die ersten (sub 1) flößen uns Mitleid, die zweiten Unmut, die dritten Verachtung ein. Mit Widerwillen wenden wir uns von diesen weg, denn sie erwecken in uns die Erinnerung an die Zeit des hochbeinigen, dummdreisten, versumpften und doch aufgebläheten Schulmeistertums. Wir aber fordern für die neue Zeit keine Schulmeister oder Schulhalter, sondern Lehrer, pädagogisch = gebildete und pädagogisch = strebende Lehrer. Ein weiterer Grund zur Erklärung der hier besprochenen betrübenden Erscheinung liegt

- 4) in der abhängigen Stellung vieler Lehrer und in dem Mangel an Anregung von seiten ihrer Vorgesetzten.

Die Blicke vieler tausend Lehrer sind viel mehr auf ihre Vorgesetzten, als auf ihre eigene Sache gerichtet. Was wünscht oder verlangt der Herr Schulrat, der Herr Landrat, der Herr Superintendent, der Herr Dekan? das ist ihre Haupt Sorge. Die Genannten verlangen bei weitem nicht immer, ja meist nicht, mit der rechten Energie, daß die Lehrer als Lehrer sich fortbilden, ihren Horizont erweitern und zu selbständigen Urteilen hinaufwachsen. Die Abhängigkeit der Lehrer, die oft an Unmündigkeit grenzt, ist ihnen lieb. In dem Lesen der Journale, die von selbständigen Lehrern geschrieben werden, und welche sich die Aufgabe gestellt haben, der Unselbständigkeit der Lehrer, zuoberst der geistigen, weil diese die Mutter aller anderen ist, ein Ende zu machen, erblicken jene Vorgesetzten eine ihren Zwecken und Absichten schädliche Gewohnheit. Daher bringen sie ihre Lehrer davon ab, verleiden ihnen das Lesen der anregenden oder, wie sie sagen, „aufregenden“ Blätter oder verbieten sie ihnen geradezu. Wir haben es erlebt; die Königliche Regierung in Siegnitz z. B. befahl, daß kein Buch in die von den Lehrern in Hirschberg errichtete und durch deren Beiträge unterhaltene Lehrer-

bibliothek aufgenommen werden dürfe, dessen Aufnahme nicht vorher von einem dazu bezeichneten Geistlichen und vom Kreis=superintendenten genehmigt sei; ja, unter dem Ministerio Eichhorn wurde sogar die Privatbibliothek der Lehrer der Beaufsichtigung der Geistlichen unterworfen. Die Bücher und Zeitschriften, welche sie den Lehrern empfehlen, haben aber meist jede andere Wirkung, nur nicht die der Anregung und Belebung, deren doch der stets mit denselben Elementen beschäftigte Lehrer mehr als jeder andere Stand bedarf, soll er anders frisch und freudig fortwirken. Wir könnten der Ursachen zur Erklärung des obigen Faktums noch mehrere aufführen, aber es ist mit den genannten genug, sie lösen das Räthsel, wenn es noch eins sein sollte. Und sie zeigen uns die Übel, gegen welche wir, wollen wir die betrübende Erscheinung aus der Welt schaffen, den Angriff zu richten haben, d. h.:

1) Tragen wir dazu bei, daß den Lehrern ein anständiges, „auskömmliches“ Gehalt wird!

Man lebt aber nicht vom Brot allein, und von dem Lehrer würde gelten, was Goethe einst von Tiedge sagte: „Er würde bessere Gedanken haben, wenn es ihm besser ginge.“ Dieses bessere Ergehen gilt zunächst von der leiblichen Seite des Daseins, dann aber auch, und dann erst, von der geistigen. Den Geist kann der gewöhnliche Mensch erst dann nähren, wenn der Leib gesättigt ist; und solange die Kinder nach Brot schreien, kann man ihrem unglücklichen Vater kein Opfer für den Geist zumuten. Aber wie gern erhebt der Adler seine Schwingen, solange sie nicht total gelähmt sind! Darum nach dem Wunsche Heinrichs IV. auch jedem Lehrer des Sonntags ein Huhn in den Topf, und die neuesten, stärkenden Journale auf den Tisch! Jenes belebt nicht bloß den Leib, sondern, weil es zugleich Frau und Kinder labt, auch das Herz; diese erwecken die zur Erziehung der Jugend für die Zukunft nach den Bedürfnissen der Gegenwart befähigenden Gedanken.

2) Arbeiten wir dem Stumpfsinn der Kollegen, ihrer Selbstgenugjamkeit, ihrer Unselbständigkeit entgegen; fördern wir ihre Fortbildung auf alle Weise.

Viele Lehrer haben Sinn für mancherlei, sie schließen sich Vereinen verschiedener Art an, haben aber für die Interessen ihres Standes nicht einen gleich regen Eifer. Es ist nicht zu verantworten. Von dem Lehrer erwartet man zuvörderst und zuoberst Sinn für seinen Beruf und seine Standesgenossen. Der wahre Lehrer fühlt sich mit ihnen für die Fortbildung des heranwachsenden Geschlechts solidarisch verpflichtet. Die Kultur der Nationen ist eine Aufgabe des ganzen Standes. Darum belebt ihn die Neigung, seinen Berufsgenossen zu geben und ihnen das erringen zu helfen, was sie bedürfen. Nun fehlt es dem Stande der Volksschullehrer und Volkserzieher häufig an den Gütern, die das Gegenteil der aufgeführten Übel sind; darum hat der Tüchtigere, Geförderte die ernste Pflicht, sich der weniger Geförderten in brüderlicher Liebe anzunehmen und ihre Bildung zu steigern. Eins der wichtigsten Mittel dazu ist das Lesen und Studieren pädagogischer Zeitschriften. Gar manch ein sonst treuer Lehrer versteht nicht, was die pädagogische Zeitschrift bietet, er kann sich vielleicht noch gar nicht durch eigene Lektüre belehren; warum stellt sich denn der benachbarte Kollege ihm nicht helfend zur Seite?

Hier ist für die tüchtigeren, edleren Lehrer ein Feld des fruchtbarsten Wirkens. Nur der dünnhäutige Meister von ehemals will vom anderen nichts lernen; nur der ekelhafteste Hochmut will nicht eingestehen, daß er manches nicht wisse. Wer ein Lehrer von heute sein will, will zulernen und fortschreiten, und er ergreift dankbar die ihm helfende Hand.

Außerer Mittel zur Verbreitung der pädagogischen Lektüre unter den Lehrern brauchen wir nicht zu gedenken. Sie fallen dem Strebenden von selbst ein, sind auch verschieden nach örtlichen und persönlichen Verhältnissen. Herbart nennt die Geographie eine assoziierende Wissenschaft; der Lehrerstand ist ein assoziierender Stand, der Assoziationsgeist leitet auf die rechten Pfade. Das Sehen mit eigenen Augen ist ein herrliches Ding. Aber wer kann heutzutage alles mit eigenen Augen wahrnehmen, wer hat es jemals gekonnt?

Die Litteratur ist ein Meer, die Litteratur jedes Faches. Alljährlich, oft tagtäglich tauchen, nicht bloß am Horizont der

Menschheit, sondern auch auf dem Gebiete der Pädagogik bemerkenswerte Erscheinungen auf, teils vorüberziehende, aber darum nicht unmerkwürdige Meteore, teils neuentdeckte Weltkörper und Welten. Wer führt uns dort zurecht, wer macht uns auf diese aufmerksam und deutet sie uns?

Das ist die Bedeutung und der Wert der pädagogischen Journale. Dieselben sagen außerdem dem Lehrer, was es jetzt an der Zeit ist, woran man jetzt arbeitet, was von dem Lehrer dieser Zeit zu hoffen oder zu fürchten oder zu thun sei. An wessen Ohr und Geist das alles ungehört und ungewürdigt vorübergeht, ist ein Mensch außer seiner Zeit, außer der Zeit überhaupt, ein Mensch der Unzeit. Ihm, wie uns allen, kommen die Männer zu Hilfe, welche auf den Zinnen und Warten der Zeit stehen und die auftretenden Erscheinungen signalisieren. Diese Männer verdienen die Achtung und den Dank der Lehrer. Sie wollen die gemeinsame Sache der Lehrer fördern, und sie ersparen den Strebenden eine unendliche Mühe — durch die Mühe, die sie selbst übernehmen. Oder sollte der Lehrer meinen, die Herausgabe einer pädagogischen Tages-, Wochen- oder Monatschrift sei ohne Mühe, die Litteratur zu durchstöbern, die Arbeiten der Mitarbeiter zu redigieren, die Korrespondenzen zu führen? Oder sollte er meinen, das seien lauter angenehme Geschäfte? Oder wähen, das sei möglich, ohne anhaltende innere Liebe und Hingebung an die Sache? Oder sollte er denken, daß äußere Vorteile zur Herausgabe von dergleichen Schriften veranlassen könnten? Ich kenne keine pädagogische Zeitschrift, die einen solchen abwürfe oder abgeworfen hätte, daß nicht durch andere Thätigkeit viel mehr zu beschaffen gewesen wäre. Bei weitem die meisten unserer Zeitblätter fristen notdürftig ihr Dasein.

Wer diese Wahrheiten liest und ein Lehrerherz im Leibe hat, sagt es sich selbst, daß er es sich zur Aufgabe machen sollte, die Redaktionen solcher Blätter, welche ihm zusagen, ihn und seine Sache fördern, nicht bloß um sein selbst, sondern um der allgemeinen Sache willen, durch Beteiligung an denselben zu fördern. Sie arbeiten für ihn, er lese wenigstens ihre Schriften!

Offen gesagt, ich halte es für einen Lehrer nicht nur für eine Schande, wenn er keine pädagogischen Blätter liest, sondern ich spreche ihm auch allen Standessinn ab, wenn er diejenigen seines Standes, die vorzugsweise für denselben arbeiten, nicht unterstützt; kann er dies durch druckwürdige Beiträge, desto besser, kann er es nicht, so halte er ihre Blätter! Der Herausgeber einer belehrenden, anregenden, geistweckenden Zeitschrift giebt ihnen unendlich viel mehr, als sie ihm jemals geben und leisten können. Und das wollte man nicht anerkennen, nicht unterstützen?

Ich gestehe, es hat mich die Wahrnehmung, welche ich in dieser Beziehung gemacht habe, oft sehr niedergeschlagen. Ich selbst habe zwar keine Ursache, in betreff der Blätter, die ich herausgebe, besondere Klage zu führen; aber offen gefragt: Wie viele Lehrer mag es geben, die sich an dem Halten eines Journals auch darum beteiligen, um es zu halten, d. h. aufrecht zu erhalten, oder erhalten zu helfen, und den Redakteur bei frohem Mute zu erhalten?

Ich halte das aber für eine Ehrensache eines jeden strebenden und tüchtigen Lehrers. Ich rechne es den Lehrern einer Provinz zur Schande, wenn sie das vorzugsweise und zunächst für ihre Provinz geschriebene Schulblatt nicht bei Leben und Dasein erhalten. Leistet es das noch nicht, was sie wünschen, nun, so mögen sie dazu beitragen, daß es dieses leiste! Ich halte es für jeden Lehrer ohne Ausnahme für eine Schande, der das die Lehrerinteressen seiner Provinz vertretende Schulblatt nicht liest — ich kann nicht anders urteilen.

Außerdem lasse man sich durch engherzige Vor-
gesetze nicht bange machen; noch mehr, man lasse sich die Journale, welche man lesen will, nicht vor-
schreiben!* Jenes ist überhaupt des Mannes, welcher prüfen will und darum vor keiner Behauptung erschrickt, sondern eben um der Prüfung willen Ansichten aus verschiedenen Standpunkten

* Nach verbürgten Nachrichten geschieht Obiges in der neuesten Zeit häufig. Wer das nicht als eine Schmach empfindet, ist kein Lehrer, und wer es duldet, ist kein Mann.

vernehmen will und muß, unwürdig; dieses verletzt die Selbständigkeit, auf die er Ansprüche hat. Was würden die Geistlichen sagen, wenn ihnen ein anderer Stand oder irgend eine Behörde der Welt vorschreiben wollte, was sie lesen sollten! Sind denn die Lehrer Kinder — sollen sie Kinder bleiben? oder wollen sie es selbst?

Also, jeder Lehrer lese das ihn fördernde und seine Sache vertretende Provinzial-Schulblatt, und außerdem beteilige er sich an dem Halten und Lesen vorzugsweise der allgemeineren pädagogischen Zeitschriften, deren Inhalt in die Zeit eingreift und deren Darstellung dem Strebenden zusagt, weil sie ihn nährt und bewegt, stärkt und erhebt, und darum beruhigt und veredelt.

Was für Fortschritte würden wir machen, in zehn Jahren machen, wenn dieser Rat allgemein befolgt würde — von den hunderttausend Lehrern Deutschlands!

Das steht nun freilich nicht zu erwarten, und gar nicht eher zu erwarten, bis wir dahin gekommen sein werden, eine einheitliche volkstümliche Erziehungsbehörde in Deutschland zu besitzen.

Schmach aber über jeden, welcher dieses abwarten will und nichts thut, weil er weiß, daß es andere giebt, die auch nichts thun.

II.

Die Bedeutung der deutschen Pestalozzi-Stiftungen für den Lehrerstand.

„Kein Kind mehr auf deutscher Erde
ohne Erziehung und Bildung — bleibe
das Ziel unseres Strebens.“

Mit dem Anfange des Jahres 1846 pochte es gewaltig in der Brust der Lehrer, deren Gedanken und Wesen in der Neuzeit wurzeln und welche eine pädagogische Erinnerung haben. Mit dem 12. Januar jenes Jahres erschien der hundertjährige Geburtstag des Schöpfers des entwickelnd-erziehenden Unterrichts.

Manche — zu welchen auch Schreiber dieses gehörte — konnten das genannte Jahr kaum erwarten; sie antizipierten die Festfeier und begingen sie schon ein Jahr zuvor.

Unbemerkt und ungefeiert konnte der 12. Januar 1846 nicht vorübergehen; er mußte gefeiert werden.

An ihm zog in einer Summe die Erinnerung an das Leben und an die Leiden, an die Entdeckungen und an die Leistungen eines der edelsten Menschen und eines der größten Wohlthäter des Menschengeschlechts an dem Nachdenken vorüber.

Pestalozzi gehört dem ganzen Menschengeschlecht an, er trug es in seinem großen Herzen, er wirkte für das Ganze, seine Errungenschaften werden dereinst allen Völkern der Erde zu gute kommen — denn seine Entdeckungen in dem Bereiche des entwickelnd-erziehenden Unterrichts sind allgemein. Er wußte dieses selbst, er wurde durch dieses Bewußtsein getragen — er redet in seinen großen Anschauungen überall das Menschengeschlecht, „die Völker der Erde“ an.

Pestalozzi suchte das Heil der Menschen in der Erziehung und Bildung. Speziell arbeitete er für die Erzieher und Bildner des Volkes. Im engeren Sinne des Wortes gehörte er daher vorzugsweise ihnen an.

Zwar haben sich viele von denen, die sich Erzieher und Lehrer des Volkes nennen, seiner Schöpfungen nicht bemächtigt; aber seine Schuld ist es nicht, daß er noch nicht für alle gelebt hat. Viele andere haben sich der Wirkungen seines Geistes zu erfreuen, ohne daß sie ihre Quelle kennen. Manche aber sind sich dieser Urquelle klar bewußt; sie wissen es, wo wahrer, echter Erziehungsgeist zu schöpfen ist — und sie sind dankbar dafür.

Das erste Gefühl, welches bei der Erinnerung an den 12. Januar 1746 erwachen mußte, war das Gefühl der Dankbarkeit; das Fest 1846 war daher vorzugsweise ein Fest der dankbaren Freude. In denjenigen, welche sich zu demselben rüsteten, mußte die Frage entstehen, wie sie sich in würdiger Weise dem außerordentlichen, auch bis jetzt noch einzig dastehenden Manne dankbar erweisen könnten.

Was kann man den großen Toten darbringen, wie ihnen lohnen? —

Die Empfindung der Dankbarkeit ist an sich schon etwas Edles und Erhebendes. „Das höre ich so gern,“ sagt Bettina v. Arnim, „wenn die Leute sich bedanken; es ist Musik für meine Ohren.“

Aber bei der bloßen Empfindung des Dankes konnte man nicht stehen bleiben; eine Dankeserweisung mußte folgen.

Man erweist seinen Dank gegen die Toten, wenn man ihre Lebenszwecke fördert, wenn man fortsetzt, was sie begonnen, wenn man ausführt, was sie gewollt haben.

Der einzelne dankbare Jünger und Schüler Pestalozzi's mußte sich darum sagen, daß es des Festtages würdig sei, wenn er sich vornehme, tiefer in den Geist Pestalozzi's einzudringen, um mehr und mehr in dem Geiste des entwickelnd-erziehenden Unterrichts zu wirken und andere dafür zu gewinnen.

Dieser Vorgang ereignete sich, wo er stattfand, in der stillen Tiefe der Seele, in dem Lehrergewissen.

Aber die Dankbarkeit drängt auch hin zu einer äußeren That. —

Was hat — mußte man sich fragen — Pestalozzi eigentlich gewollt, welches war der Anfang und Ursprung, wie das Ende und der Schluß seiner Arbeit?

Wir finden ihn, als er sich zuerst als Erzieher bemerkbar machte, in Stanz unter Armen- und Bettelkindern, denen er alles in allem ist; und vor dem Ende seines Lebens denkt er an die festere Begründung seines wiedererweckten „Neuhofs“, wo er unter Armenkindern stirbt.

Sein Herz schlug für die ganze Menschheit; aber im Innersten des Herzens wohnte die Liebe zu den Armen und Verlassenen auf Erden, zu dem „armen Volke“ und zu den Kindern desselben.

In jenen Festordnern mußte daher der Gedanke entstehen, daß die Erinnerung an den 12. Januar 1746 und seine wichtigen Folgen dadurch würdig begangen werde, wenn man nach Möglichkeit für die Erziehung und Bildung armer, verlassener Kinder in dem Geiste Pestalozzis Sorge. So entstand der Gedanke an eine Pestalozzi-Stiftung oder an Pestalozzi-Stiftungen auf deutschem und schweizerischem Boden. Dieselben sind daher der thatsächliche Ausdruck der Dankbarkeit deutscher Lehrer gegen ihren und der Menschheit, besonders der Kinderwelt Lehrer und Freund.

Dieses ist die erste fortdauernde Bedeutung der Pestalozzi-Stiftungen für den Lehrerstand.

Die in dieselben aufzunehmenden Kinder, in vorzüglichem Maße der Erziehung und Bildung bedürftig, sollen nach den Absichten Pestalozzis, nach seinem großen Herzen in Liebe, und nach seinem Geiste in entwickelnd-erziehender Weise, auf dem Lande mitten in der stärkenden und belebenden Natur, durch Unterricht, Beispiel und Arbeit erzogen werden.

In diesen Momenten liegt das Wesen der Pestalozzischen Bestrebungen und Methode, angewandt auf die Verhältnisse und Bedürfnisse der Kinder des armen Volks.

Die erziehende Grundkraft ist allerwärts die Neigung zu Kindern, ist das Herz für Menschenwohl und Bildung, ist die Aufopferungsfähigkeit für die Armen und Verlassenen, ist mit einem Worte die sich hingebende und aufopfernde Liebe.

Das neugeborne Menschenkind gleicht einem Pflanzenkeime, in welchen der Schöpfer alle Bedingungen und Grundtriebe jedes möglichen Verdens und die Gesetze dieses Verdens gelegt hat; sie sind mit dem Menschenkeime und in demselben gegeben. Der gereifte, denkende Erwachsene findet sie vor, er hat sie nicht zu machen; er hat sie, wie alles Göttlichgegebene, zu respektieren und in ihrer unergründlich weisen Einrichtung zu verehren. Er sucht diese zu erkennen, um ihre Winke zu befolgen. Der Erzieher macht sich zum Diener der Natur. Heilig ist ihm die Menschennatur in dem Kinde, wie in jedem Erwachsenen.

Unter günstigen Verhältnissen entwickelt sich die Menschennatur in naturgemäßer, naturgesetzlicher Weise. Der gereifte Erzieher sucht diese beglückenden Verhältnisse zu gestalten. Er sucht die deutlichst sich ausprechenden Triebe und Strebungen der Kindesnatur zu befriedigen.

Das Kind will thätig sein; es will durch seine Sinne die Einwirkungen der Welt empfangen und durch seine Glieder will es wirken. Sinnenübung und Gliederthätigkeit sind die ersten Hebel der Menschenerziehung.

Das Menschenwesen reift überhaupt nur durch Thätigkeit, Selbständigkeit. Dieselbe ist von Anfang an vorhanden, sie steigert sich mit der Schärfe der Sinne, mit dem Wachstum der Kräfte. Des Erziehers Absicht ist daher überall auf die Erhaltung und Erhöhung der Selbstthätigkeit gerichtet. Die Thätigkeit des Kindes im Säuglings- und ersten Kindesalter ist Spiel im weitesten Sinne des Wortes. Im Spiele lebt es durch Einbildungskraft und Phantasie das Menschenleben. „Hoher (tiefer) Sinn liegt in des Kindes Spiel.“

Die Natur weist den Menschen später an die Arbeit. Das Spiel geht in sie über, verbindet sich mit ihr. Durch Selbstthun soll der Mensch sein Wesen, sein eigentliches Dasein, sein

Glück und seine Freude sich erringen. Geschenkt wird es keinem, es will errungen sein.

Dieses Erringen wird unendlich erleichtert und gefördert durch das Leben in der Natur, welche dem Menschen seine Natur, seine Natürlichkeit, sein anerschaffenes Wesen, seine Gesundheit und Wahrhaftigkeit erhält und steigert. Nur auf dem Lande gedeiht die Erziehung in den zwei ersten, wichtigsten Epochen des Lebens.

Hier sieht das Kind die schaffende Kraft der Natur und gelangt so zur Erkenntnis der wichtigsten Erscheinungen und Thätigkeiten des Menschen. Es nimmt an ihnen teil und arbeitet sich an ihnen heraus. Von naturgemäßen Erscheinungen umgeben, wächst es in naturgemäßer Weise heran.

Nicht anders verfährt der Unterricht. Die einzig sichere Basis alles wahren Erkennens ist die unmittelbare Anschauung der Dinge, das Selbsterfahren, Selbsterleben der Erscheinungen. Von ihnen aus erbaut sich die innere Erkenntnis nach den Gesetzen innerer Entwicklung, wie Pestalozzi sie erkannt und dargelegt hat. Hier wiederholen wir das eine Wort: es ist die entwickelnd-erziehende Weise. Wer sich auf die Entwicklung der Menschennatur versteht, versteht sich auf das Erziehen und Unterrichten in Pestalozzis sogenannter Elementarmethode. Alles Aufzwingen, jedwede Willkür ist dadurch verbannt. Der Erzieher regt an, der Zögling arbeitet selbst. Dem Schüler unverstandene Worte vorsagen, überhaupt ihm Worte ohne Anschauung sagen; dem Schüler unverstandene Sätze vorlegen und ihre Worte lernen lassen; dem Schüler „Wahrheiten geben“, die er selbst finden kann und darum soll: alle diese und die tausend anderen Mißbräuche veralteter Methoden und Weisen können bei einem in Pestalozzischer Weise verfahrenen Lehrer nicht vorkommen.

Die offene Erklärung, daß die Lehrer der Gegenwart die von Pestalozzi entdeckten Gesetze der Entwicklung der Menschennatur für die richtigen halten und sie zu verbreiten und weiter auszubilden gesonnen sind, ist die zweite Bedeutung der Pestalozzi-Stiftungen für den Lehrerstand. —

Pestalozzi fühlte sich an das arme Volk gewiesen. Ihm

zu helfen, hielt er für seines Lebens Aufgabe. Und zwar durch Erziehung und Bildung. Als er nach mancherlei Irrfahrten auf dem Meere des Lebens erkannt hatte, was er solle, sprach er: „Ich will Schulmeister werden.“ Und sofort ging er zu diesem mühseligen und verachteten Stande über, all sein Sinnen und Denken der Erziehung und dem Unterricht widmend. Er hatte zwar früher auch an den politischen Ereignissen der Schweiz teilgenommen, und seine gewandte Feder hatte den Feinden der Freiheit manche Wunde geschlagen, auch in späteren Jahren war er der allgemeinen Sache keineswegs abgestorben; aber er erkannte in seinem nunmehrigen Streben eine viel tiefer greifende Wirksamkeit. Hatte er recht oder unrecht? —

Er hat den alten Schulshlendrianismus und Mechanismus in der Wurzel getötet; er hat es den Schulmeistern und Schulhaltern von ehemals möglich gemacht, Erzieher und Lehrer des Volkes und seiner Jugend zu werden; wie wäre mit diesen Leistungen irgend eine augenblickliche und mit diesem Augenblick wieder verschwindende Wirksamkeit in der Tagespolitik zu vergleichen gewesen? Der unsterbliche Mann, der er ist, ist er durch die Vertiefung in das Wesen der menschlichen Natur geworden. Das eigentliche Motiv zu dieser Vertiefung war die ihn ganz und gar beherrschende Liebe, das tiefste Mitleid mit dem Volke. „Mich jammert des Volks,“ sprach er mit dem größten Menschenfreund und Menschenkenner. Und er ging hin und opferte dem Volke nicht bloß all seine Habe, sondern auch all sein Denken und Thun. Es ist ergreifend, erschütternd und rührend, wenn man sieht, wie der Greis bis zum höchsten Lebensalter danach ringt, die Quellen der unsäglichen Leiden, von welchen sein Zeitalter heimgesucht wurde, zu entdecken und die Mittel aufzufinden, sie für immer zu verstopfen. In „Lienhard und Gertrud“ hat er zuerst in geschichtlicher Erzählung die Resultate seiner Erfahrung und seines Nachdenkens niedergelegt; in seinen spätern Werken ist es immer dasselbe Thema, welches er in tausend Variationen spielte. Man muß staunen und ihn bewundern, daß er darin nicht ermüdete. Aber noch in seinen letzten Lebenstagen erglühete er für den Gedanken seines männlichen Alters. Soll,

sprach er in tausend Weisen, dem armen Volke, soll der Menschheit geholfen werden: es kann nur auf dem naturgemäßen Wege der sittlich-religiösen, intellektuellen und zu selbstthätiger Arbeit anhaltenden Erziehung und Bildung geschehen. Der gefallene und gesunkene Mensch kann nicht von außen, kann nicht durch Gesetze und Lebensformen, er kann nur von innen heraus durch seine eigene Anstrengung gerettet werden. Einen alten, im Laster ergrauten Sünder aber zu bessern und zu heilen, ist unendlich viel schwerer, als die Jugend in der Richtung zum Guten zu erhalten und darin zu stärken. Wer daher dauernd für das Wohl des Volkes wirken will, muß sich der Jugend zuwenden, muß an der Verbesserung der Erziehung und des Unterrichts überhaupt, insonderheit aber an zweckmäßiger, humaner und praktischer Erziehung der Kinder des Volks arbeiten.

Das war der Gedanke, welchem Pestalozzi, unser Wohlthäter, Lehrer und Freund, sein Leben widmete. Und indem wir Anstalten ins Leben rufen, die seinen ehrenden Namen an der Stirn tragen, bekennen wir uns zu denselben Grundsätzen, unser Herz gehört dem Volke, wir wollen ihm helfen durch Erziehung und Bildung.

Dieses ist die dritte Bedeutung der Pestalozzi-Anstalten für den Lehrerstand. —

Der Dankbarkeit sind sie entsprungen; in ihnen soll der Geist der Hingebung an die Natur im Kinde und in dem großen unendlichen All herrschen zu naturgesetzlichem Thun, und in ihrem höchsten Ziele wollen sie das Wohl des Volkes fördern durch Erziehung und Bildung.

So wollte es Pestalozzi, so wollen es die seinen Namen tragenden Anstalten.

Dies ist die Erklärung, welche die sie stiftenden und unterstützenden Lehrer an das Publikum erlassen, indem sie es auffordern, seine Kräfte den ihrigen zuzugesellen; darin liegt die Bedeutung der Pestalozzi-Stiftungen für den Lehrerstand.

III.

Was ist von jedem Lehrer dieser Zeit zu erwarten und zu fordern.

„Wer von seinen Brüdern sich trennt, den verfolgt die Furcht, wenn er geht; setzt sich neben ihn, wenn er ruht, und verläßt ihn selbst im Schlafe nicht.“

„Wer stärker ist als ein einziger, ist nicht so stark wie zwei, und wer stärker als zwei ist, ist nicht so stark wie vier. Daher brauchen sich auch die Schwachen nicht zu fürchten; wenn sie sich nur untereinander lieben, so werden sie wahrhaft vereinigt bleiben.“

Lamennais.

Unsere Zeit wird eine gewaltige genannt. Sie ist es durch die in ihr sich regenden Kräfte, oder kann es wenigstens werden. Mächtig entwickelte und entfesselte Kräfte bringen große Wirkungen hervor. Diese Wirkungen sind theils schon vorhanden, theils stehen sie bevor.

In solcher Zeit fühlt jeder Erregbare sich mächtig erregt. Gefühle, welche bisher schlummerten, werden wach gerufen, neue Gedanken steigen in dem Geiste empor, und der Wille wird zu erhöhten Anstrengungen bestimmt.

Eine solche Zeit richtet an ihre Genossen erhöhte Anforderungen, stellt ihnen bestimmte Aufgaben.

Was erwartet und fordert sie von den Lehrern?

Die von einem bestimmten Stande zu lösende Aufgabe ist zu allen Zeiten die eine und gleiche, die Aufgabe dieses Berufs. Aber jede Zeit hat ihre Eigentümlichkeiten, und vermöge dieser

Eigentümlichkeit modifiziert sie die allgemeinen, zu aller Zeit geltenden Forderungen, bringt sie in bestimmte Beziehungen und Richtungen. Die Antwort auf die gestellte Frage ist daher eine allgemeine und eine besondere. — Wir beginnen mit jener.

Jede in ihrer Art gewaltige Zeit ruft alle in ihr vorhandenen, ihr zu Gebote stehenden Kräfte wach, belebt und steigert sie.

Also auch bei dem Lehrer.

1. Ein Lehrer dieser Zeit wird daher mit erhöhter Kraft die Aufgabe seines Berufes zu lösen, den Anforderungen desselben zu genügen trachten.

Dieses Bestreben soll, wie alles Natürliche und Gesunde, nicht durch Reflexion entstehen oder aus dem Verstande entspringen, sondern aus den gesunden und frischen Trieben und Gefühlen, kurz aus dem Gemüt. Muß man sich durch Nachdenken dazu bestimmen, sich bestimmte Motive vorhalten, so mangelt schon die gesunde, frische Kraft. Es ist damit, wie mit allem Naturgemäßen, zu welchem nur derjenige kein Vertrauen hat, welcher durch verzerrende Erziehung, durch verwirrenden Schulunterricht der natürlichen, frischen Lebensrichtung entrückt ist. Ein Mensch, dessen Urantriebe aus Begriffen und klar erkannten Motiven ihren Ursprung nehmen, ist kein natürlicher, gesunder Mensch mehr. Alles Gesunde, Natürliche, Frische entsteht aus natürlichen Trieben. Nicht bloß Essen und Trinken, Schlafen und Wachen, Spielen und Arbeiten und Heiraten, sondern auch Denken, Wollen und Handeln. Alle wahren und tieferen Strebungen, Thätigkeiten und Absichten des Menschen entstehen aus dem Unbewußten. Erst sind die Antriebe, Bestrebungen, Thätigkeiten da; dann kommt das Bewußtsein hinzu. Verstand und Vernunft sollen sie leiten, über sie wachen, damit sie nicht ausarten; aber Verstand und Vernunft sollen und können die Kräfte, wenn sie schlafen oder tot sind, nicht ins Leben rufen. Alle gesunden Produkte des Menschen entstehen aus dem Ursprünglichen.

Also auch in betreff erhöhter Lehrerthätigkeit in einer gewaltigen Zeit. Sie regt die Kräfte auf, sie steigert sie in der Richtung, die sie bereits haben. Wer sich dazu ermuntern, wer

auf Gründe und bewegende Ursachen sinnen muß, um sich anzuspornen, um auch der Forderung der Zeit zu genügen, ist kein Mensch ersten, kaum einer dritten und vierten Ranges.

Damit sage ich nicht, daß der Verstand nicht die erwachten Triebe und erhöhten Kraftanstrengungen erkennen und leiten solle; sage nicht, daß er nichts dazu beitragen könne, die Thätigkeit der Kräfte bleibend zu machen; ich sage dieses: der Verstand hat in solchen Dingen bei einem gesunden Menschen nicht die erste Stimme, er ist nicht die Wurzel der Thätigkeit; er kommt erst im zweiten oder dritten Stadium an die Reihe. Alles Tüchtige entstammt unmittelbar den gesunden Trieben und Kräften der in der Tiefe unbewußt arbeitenden Menschennatur.

Der Leser blicke in sich hinein, er schaue aus sich heraus in andere hinein; er wird die Wahrheit des Gesagten einsehen. Er denke an die Momente höchster Thätigkeit und Energie, die er an sich erlebt hat, und frage sich, ob es nicht so sei, wie ich gesagt habe.

Eben darum kann es auch meine Absicht hier weniger sein, die rechte Thätigkeit, eine erhöhte Thätigkeit derselben in dieser Zeit erwecken zu wollen, als die Erscheinungen der Gegenwart, auch in der Lehrwelt, zu erklären und begreiflich zu machen und die Leser von neuem mit Vertrauen zur Menschennatur überhaupt und zu ihrer eignen zu erfüllen.

Die drei letzten Jahre, besonders das erste derselben, hat die Lehrer in vermehrter Thätigkeit und erhöhter Kraftanstrengung gesehen. Das war eine ganz natürliche Erscheinung. Diese An- und Aufregung der Kräfte dauert, freilich nur zum Teil und nicht überall, noch fort. Wir suchen sie zu erhalten und in der rechten Bahn zu befestigen. Diese rechte Bahn finden wir in der Arbeit an unsern Schülern in der Schule. „Hier ist Rhodus und Raum zum Tanzen!“

Der wahre Lehrer dieser Zeit, der von ihrer gewaltigen Kraft angeregte Lehrer, setzt die erhöhte Kraft an seine Arbeit in der Schule.

Dieses ist das Erste, was man von dem Lehrer der Gegenwart zu erwarten hat.

2. Das Zweite ist das gesteigerte Verlangen nach Weiterbildung überhaupt.

Es gibt Menschen, die im zwanzigsten Jahre fertig, auf dem kleinen Hügel ihrer irdischen Wallfahrt bereits angekommen sind, von wo es gemach in die Flachheit der Ebene hineingeht. Das sind die Frühreifen, die Satten und die Fertigen, die, wie sie selbst wissen, zwar nicht alles wissen, aber doch, wie sie meinen, genug wissen. „Viel Wissen macht den Leib müde“, und: „Christum lieb haben ist besser als alles Wissen“; das sind so recht für sie erfundene Sprüche und Sätze, mit welchen sie den entehrendsten Mißbrauch treiben.

Aber es gibt auch Menschen, die nie fertig sind, die von Jahr zu Jahr wachsen an Kenntniss und Geschicklichkeit bis zum höchsten Alter hinauf. Solche Menschen waren z. B. Pestalozzi, Dinter und Wilberg, Friedrich Fröbel, und ihrer giebt es auch jetzt noch Tausende, von welchen zwar nicht öffentlich gesprochen wird, die es aber selbst wissen — zu ihrem eignen Heil und innern, unverlierbaren Glück. An diesem Bewußtsein hat man einen wahren Talisman gegen Mißvergnügtein, üble Laune und äußerliches Mißgeschick. Man freut sich des geistigen Lebens, des Wachsens im Geist, man freut sich desselben um seiner selbst, man freut sich desselben um der Folgen willen. Hört darüber das Wort eines Menschenkenners! (Channing.)

„Der Entschluß und der Vorsatz, sich selbst bilden und vervollkommen zu wollen, dies ist die Seele aller Methoden, die wir zu unserer Erhebung in Anwendung bringen. Ich wiederhole diese Grundwahrheit in betracht ihrer großen Wichtigkeit und füge noch eine Bemerkung hinzu, um ihr Mißverstehen zu verhüten. Wenn ich von dem Vorsatz, sich selbst bilden zu wollen, rede, so meine ich, daß er aufrichtig sein muß. Mit andern Worten: Wir müssen die Selbstbildung wirklich und wahrhaft zu unserm Zweck machen, oder sie um ihrer selbst willen erwählen und nicht bloß als ein Mittel oder Werkzeug für etwas anderes. Der Mensch hat sich zu bilden, weil er ein Mensch ist. Er muß sein Werk beginnen mit der Überzeugung, daß es in ihm etwas

Größeres giebt als in der ganzen materiellen Schöpfung, und daß seine innere Veredlung einen Wert und eine Würde in sich hat, welche die Macht bei weitem übertrifft, die sie ihm über die äußeren Dinge giebt.“

Es ist eine wunderbare Erscheinung — die nie rastende Thätigkeit eines Menschen in dem Streben nach Erhöhung der Geschicklichkeit in seinem Berufe, in dem Triebe nach Weiterbildung. Hier stoßen wir wieder auf die Natur in dem Menschen. Man braucht nur die verschiedenen Temperamente der Pferde zu betrachten und man hat einen Schlüssel für die verschiedene Natur der Menschen. Welch Feuer in diesem und jenem edlen Tiere!

Aufgeregte Kräfte verlangen Beschäftigung. Gewähre sie ihnen durch Stärkung und Steigerung deines Triebes nach Weiterbildung! Wen das Jahr 1848 unangeregt gelassen, der ist nicht anzuregen gewesen, den giebt man auf.

Wir Lehrer haben jetzt danach zu trachten, erhöhten Anforderungen zu entsprechen, was aber ohne höhere Ausbildung unmöglich ist. Wir haben an die Zeitgenossen Anforderungen gestellt, deren Befriedigung wir von ihnen erwarten; sollten wir die höheren Anforderungen an uns unbefriedigt lassen? —

3. Das Dritte ist, daß wir es mehr und mehr lernen, den ewigen Gesetzen der Menschennatur gemäß zu wirken, d. h. daß wir uns auf die Entwicklung derselben verstehen.

Unsere Zeit will Entfaltung, Fortschritt, Entwicklung. Die Menschen wollen sich frei bewegen, frei ihre Kräfte gebrauchen; sie lehnen sich daher gegen alle sie einengenden Schranken auf; sie wollen sich frei bestimmen, ihre Angelegenheiten selbst in die Hand nehmen. In diesem Streben liegt die Bürgschaft für das Fortschreiten.

Und wie entspricht der Lehrer dieser Zeit?

Etwa dadurch, daß er in altem Schlendrian die ausgetretene Straße fortwandert? Etwa dadurch, daß er seine Schüler mechanisch in Fertigkeiten übt und alle Tage ein Pensum auswendig lernen läßt? Hieße das den Anforderungen dieser Zeit genügen?

Da die Menschen sich entwickeln wollen, so mußt du, Lehrer, deine Schüler entwickeln, sie zur Entwicklung von innen heraus veranlassen.

Zwar ist dieses die Aufgabe der Lehrer aller Zeiten gewesen; aber in erhöhtem Maße in dieser Zeit.

Der Mensch wird das, was er werden soll, nur durch inneres Wachstum, durch Entfaltung seiner Natur, durch Entwicklung.

Jeder Pflanzenkeim, jedes Samenkorn kann es dich lehren. Die Gesetze seines Werdens sind auch die Gesetze des menschlichen Werdens. Alle Organismen tragen die Gesetze ihrer Entwicklung in sich. Forste ihnen nach und befolge sie! Kein Gewächs wächst von außen, nur von innen. Es birgt in sich den Trieb zur Entwicklung. Die Natur kommt diesem Triebe durch Licht, Luft, Wärme und Feuchtigkeit entgegen. Thue das Ähnliche bei deinem Kinde! Laß es wachsen, verschaffe ihm freien Raum, gieb ihm Gelegenheit zur Bethätigung seiner Kräfte, verstehe dich auf den entwickelnden, erziehenden Unterricht, auf die entwickelnd-erziehende Thätigkeit! In diesem einen Worte liegt alle Weisheit des Erziehers und Lehrers!

4. Das Vierte ist: laß die Zeit mit ihren gesunden, frischen Kräften auf dich wirken!

Der Lehrer als solcher soll kein Parteimann sein, weder ein politischer, noch ein religiöser, gewiß nicht; weder politische, noch religiöse Parteisachen gehören in die Schule, in welcher die allgemein menschlichen Anlagen zur Entwicklung erregt werden, und wo man weder auf die augenblickliche Staatsverfassung, noch auf konfessionelle Verschiedenheiten und andere Parteisachen zu rücksichten hat. Aber er darf sich darum nicht von seiner Zeit abschließen, sich nicht gegen die erregenden Einflüsse der Zeit isolieren und im 19. Jahrhundert so leben, als hätte er in einem andern Jahrhundert das Licht der Welt erblickt; der Lehrer ist nicht bloß Mensch, er ist Bürger, und er soll das heranwachsende Geschlecht für die Gegenwart und für die Zukunft erziehen. Folglich muß er diese Zeit kennen, er muß sich ihren Einflüssen aussetzen.

Zwar hat er es überall mit der Menschennatur, welche, so-

viel wir wissen, in den Kindern immer dieselbe gewesen ist, zu thun; die Gesetze ihrer Entfaltung bleiben dieselben, und die Mittel zur Entwicklung des Allgemein-Menschlichen im Menschen bleiben im wesentlichen auch dieselben; aber alles dieses nimmt die Farbe seiner Zeit an und — soll es.

Der Lehrer hat sich darum nicht bloß der Fortschritte, welche die Wissenschaften und die Methoden im Laufe der Jahrhunderte gemacht haben, zu bemächtigen, sondern er soll auch in seinem Wesen und Streben das Wesen und Streben der Besseren und der Besten seiner Zeit an und in sich tragen. Der Mensch ist ein Kind seines Jahrhunderts und er soll es sein; der Durchgebildete ist es nicht bloß instinktmäßig, sondern mit Bewußtsein. Er will das durch die Zeit geforderte Richtige; er weiß, was er will und warum er es will. Und wenn er dieses weiß, so ist er nicht ein Spielball der in der Zeit wirksamen Faktoren; er folgt nicht, wie aus allem Früheren erhellt, jedem Winde der Lehre; aber er existiert geistig nicht in vergangenen Jahrhunderten, er ist keine Mumie der Zeit, die Vergangenheit ist nicht seine Gegenwart, sondern er lebt in seinem Jahrhundert, in seiner Zeit. Auf ihn hat die ganze Vergangenheit gewirkt; aber er wirkt in der Gegenwart und nach den Anforderungen der Gegenwart mit auf die Zukunft. Er giebt, um mit Schiller zu reden, seinen Zeitgenossen nicht, was sie loben, sondern was sie bedürfen. Er wirkt zeitgemäß, und, um dieses zu können, setzt er sich den Einflüssen der frischen, lebendigen, treibenden Gegenwart aus.

Er schließt sich den guten Bestrebungen des Zeitgeistes an. Von ihnen will ich hier vorzugsweise nur eine nennen: die Einheit und die dadurch bedingte Kraft des deutschen Vaterlandes und die dadurch geforderte Entwicklung der nationalen Gesinnung und die Bildung des deutschen Charakters, begründet durch Vaterlandsliebe und Patriotismus. Alle deutsch gesinnten und deutsch fühlenden Herzen drängen darauf hin, fordern diese Ziele und Mittel. Wie es eine individuelle und allgemein menschliche Bildung giebt, so giebt es eine nationale. In der wahren Menschenbildung durchdringen sich diese drei

Richtungen. Das Allgemeinmenschliche und das Nationale erscheinen in jedem seiner Natur gemäß gebildeten Individuum in individueller, origineller Gestalt; ja, das Allgemeinmenschliche nimmt in den Gliedern jeder Nation das nationale Gepräge an. Die wahre Erscheinung desselben ist demnach eine national-individuelle.

Um die individuelle Ausbildung hat man sich in der Schule zunächst nicht zu kümmern, man muß sie nur achten, sie macht sich von selbst.

Die Rousseauische und auch die Pestalozzische Schule bezielten ausschließlich die allgemeinmenschliche Bildung, sie bleibt auch ewig die Hauptsache. Aber jetzt sehen wir ein, daß wir auch auf eine der Eigentümlichkeit der deutschen Natur und dem deutschen Wesen entsprechende Bildung unser Augenmerk zu richten haben, wir Deutschen. In national-ausgemünzten Völkern gestaltet sich in den unter ihnen aufwachsenden Individuen das nationale Gepräge von selbst; nicht aber in dem erforderlichen Grade in unserer Nation, einmal wegen der zur Universalität hinneigenden Natur des deutschen Geistes (was an sich etwas Gutes, ja Großes ist), dann wegen der damit leicht verbundenen Ausartung bis zur Nichtachtung deutscher Eigentümlichkeit und Wesenheit (was etwas Schlimmes ist). Außerdem verlangt die gegenwärtige politische Lage Deutschlands nationale Konzentration und Vertiefung in den deutschen Geist. Wir müssen uns bemühen, ein nationales Gewissen zu erhalten, d. h. Empfänglichkeit und Empfindlichkeit für alle Schicksale des Vaterlandes und jeden Teil desselben. Die natürlichen Unterschiede der deutschen Stämme sollen nicht verwischt werden, sie gehören zur Mannigfaltigkeit, Schönheit und Eigentümlichkeit des deutschen Wesens; aber die Einheit in Gesinnung, Zuneigung und Charakter muß trotzdem festgehalten und ausgebildet werden.

Darauf hat der deutsche Lehrer zu achten. Durch welche Mittel er jenes Ziel unter seinen Schülern anzustreben habe, das anzugeben ist nicht dieses Ortes, so wichtig auch die Frage ist, durch welche Stoffe, Methode und Schuleinrichtung die Schule zu einer im nationalen Sinne wirkenden Bildungsanstalt werde.

Entwickelt der Lehrer in sich die deutsch-nationale Gesinnung und Bildung, so hat er damit das Hauptmittel, ohne welches alle andern unwirksam bleiben und zu leerem Scheine herabsinken, gewonnen; denn der Mensch erzieht unwillkürlich, selbst gegen seinen Willen, zu dem, was er ist. Das Haupterziehungs- und Bildungsmittel ist der Mensch selbst.

Treten wir in eine französische oder in eine englische Schule, so fordern wir allgemeine Menschenbildung; aber wir wundern uns nicht nur nicht, wenn sie ganz in nationalem Gepräge erscheint, nein, wir freuen uns darüber, wir erblicken dann konkret-lebendige Gestalten; darum dürfen, sollen und wollen auch wir unser nationales Gepräge nimmer verleugnen, sondern hochachten und stärken. In solcher Weise denken und, was noch wichtiger ist, weil es die Basis von jenem ist, fühlen und empfinden und wirken wir in zeitgemäßer Weise. Schließ' dich an das Ganze deiner Nation an!

5. Das Fünfte ist: daß er sich den gleiches anstrebenden Kräften und Menschen zugefellt.

Es gab Zeiten, wo einer — alles war, wo von einem — alles ausging, wo mit dem einen ungefähr — alles verloren schien.

Diese Zeit ist vorüber. Sie ist darum vorüber, weil die thätige Kraft in allen erwacht ist. Jeder will Mensch sein, als Mensch leben, d. h. thätig sein.

Zu allen Zeiten ist das wahre Leben nur aus der Kräfte vereintem Streben und Wirken entstanden; aber es hat sehr häufig oder zumeist an diesem „wahren Leben“ gemangelt.

Jetzt ist es im Entstehen, und zwar nur darum, weil alle, welche von der Zeit berührt sind, mitwirken wollen.

Erwarte man darum keinen neuen Messias der Zeit!

Wenn — haben die Unkundigen geseufzt — nur ein großer Mann aufstehen und sich an die Spitze stellen wollte!

Aber der „große Mann“ kam nicht, und — es bedarf seiner auch nicht. Der bewegende, treibende Geist hat die Masse der Menschen ergriffen; aus ihr, d. h. aus dem vereinigten Wirken aller, mußte die bessere Zeit entstehen.

Du bist einer in der Masse, ich bin einer; nur einer, aber doch einer.

Diese Erkenntnis veranlaßt uns, nicht zu groß, aber auch nicht zu klein von uns zu denken, veranlaßt uns, uns den übrigen zuzugesellen und vereinigt mit ihnen zu wirken. Das Heil kommt nur vom ganzen und durch das Ganze.

Der große und erhabene Mensch Schiller hat es ausgesprochen, und ich habe es hundertmal ihm nachgesprochen, und ich werde nicht müde darin:

„Immer strebe zum Ganzen!“ — „schließ' an ein Ganzes dich an!“ — „Lebe im Ganzen!“ — „Wenn du dahin bist, es bleibt!“

Wo ist denn dieses Ganze? — kannst du nicht mehr fragen.

Es ist der Staat, es ist die Gemeinde, in welchen du lebst, es ist der Lehrerverein deiner Gegend und Deutschlands. Gehörst du ihnen mit deinem Fühlen, Denken, Streben an? Oder ist deine Familie dir die ganze Welt?

Die humanen und die sozialen Interessen der ganzen Gemeinde sind das Augenmerk des Lehrers und der Acker seiner Thätigkeit außerhalb der Schule, also: jede Art der Bildung, der religiösen, der sittlichen, der sittigen — Spielschulen, Fortbildungsanstalten, Lesevereine, Volksbibliotheken, Anleitung der Mädchen zu Handarbeiten (durch Hilfe der Lehrerin!), der Knaben zu landwirtschaftlicher Thätigkeit u. u. „Dem Volke schlug sein Herz,“ muß man von jedem Lehrer dieser Zeit sagen können. Ihr wollt anerkannt werden, macht euch anerkennenswert durch gemeinnütziges Wirken! „Noch viel Verdienst ist übrig!“

Gute Gesetze und vernünftige Einrichtungen sind preiswürdige Dinge; aber sie gehören zu den Außerlichkeiten. Nirgends sind sie das Wesenhafte selbst, das in geistigen Gütern besteht. Auf diese richtet der Menschenerzieher überall sein Augenmerk. Er beteiligt sich an der sittlichen, humanen Arbeit, an der Verbesserung der sozialen Verhältnisse, diesem eigentlichen Zwecke auch aller heilbringenden politischen Bestrebungen, die ewig nur als Mittel zu jenen zu betrachten sind. Daß jeder Mensch im andern den Menschen erkenne und achte, dessen Menschenrechte

respektiere und ihm zur Erreichung derselben, wie zu einem menschenwürdigen Dasein überhaupt, behilflich sei, damit „der Mensch zum Menschen werde“, darauf kommt alles an. Und dies alles ist Folge gemeinschaftlichen Strebens, allgemein verbreiteter Bildung. Ohne sie aber bleibt alles Nichtsnutzigkeit, Roheit und Barbarei. —

Die Lehrer sind die natürlichen Vertreter der Interessen der Volksschule. Lassen sie sich von diesem Standpunkte wieder verdrängen und andere für die Schule sorgen oder auch nicht sorgen: es ist lediglich ihre Schuld; ihre Schuld, wenn sie in die alte Abhängigkeit und Verachtung zurücksinken. Das Gesetz spricht ihnen das Recht zur Vereinigung zu. Oder sollten sie nicht einmal den Mut haben, gesetzliche Bestimmungen zu benutzen und die Wege des Gesetzes zu gehen? Aber soweit ist es bereits schon im Jahre 1850 bei den Lehrern gekommen, daß sie sich fürchten, das Vereinsrecht zu benutzen. Wer aber ein Recht, das Recht auf den freien Gebrauch seiner Kräfte und Mittel und seiner Freiheit, nicht zu gebrauchen weiß, oder zu gebrauchen gar die Lust und den Mut nicht besitzt, ist des Rechtes nicht wert. Die Freiheit ist für Männer; ein ganzer Mann wird man nur durch ihren Gebrauch.

Der Lehrerverein!

„Aber es existiert keiner.“ Nun so stifte du einen!

„Aber es geschieht nichts Rechtes darin.“ Nun, so gestalte du ihn um!

„Aber es kommt durch das Hin- und Herreden nichts heraus.“ Nun, so entwickle du bestimmte Resultate! zc.

Ich lasse kein „Aber“ gelten. Wehe den Aber-Menschen! „Wer sich abschließt, setzt sich wider alles, was gut ist.“ —

Mache dich um deine Kollegen verdient! Ist hinreichend gesorgt für deren Witwen und Waisen? Existiert für die Lehrer-Waisen deiner Provinz ein Pestalozzi-Stift? zc. Der Mensch ist in seinem Leben wie ein Wanderer, der einen ihn hindernden Felsen mit Hilfe anderer aus dem Wege räumt. Die Reise ist das Leben, der Fels ist das Unglück. —

Für alle eben genannten Zwecke wirke, wenn du die Kraft

dazu besitzest. Und wenn nicht für alle, doch für einige. So wirkst du für würdige Menschheitsbestrebungen und Zwecke und dadurch indirekt auch für die Freiheit*. Die direkte Wirk-

* Die Zwecke der Volksschule sind, wie bekannt, allgemeine Menschenbildung und praktische Vorbereitung auf das Leben. Beides fällt bei rechter Durchführung in eins zusammen. Ob dieser eine Zweck die Verfolgung von Parteizwecken in religiöser und staatlicher Beziehung, d. h. kirchliche Konfessionsschulen und Zulassung besonderer Tendenzen einer Regierung gestattet, will ich hier der Beurteilung des Lesers überlassen. Anderwärts habe ich meine Ansichten über diese Lebensfragen für die wahre Volksschule ausgesprochen und werde damit fortfahren. Die Schule muß frei sein, d. h. frei von jedem kirchlichen, wie von jedem Einfluß der jedesmaligen Regierung. Mit dem letzteren scheint die Forderung: die Schule sei Staatsanstalt, in Widerspruch zu stehen. Unter Staat verstehe ich aber nicht die Regierung, sondern die organisierte Gesellschaft, deren Wille, wie er auf gesetzlich bestimmtem Wege sich kund thut, auch in betreff der Erziehung der Jugend zur Ausführung zu bringen ist. Die freie Schule ist von nichts anderem als davon abhängig. Ich sage in bezug auf den Inhalt des obigen Aufsatzes hier nur noch dieses: Von der religiösen und politischen Parteiung, welche im öffentlichen Leben eine Berechtigung zur Existenz hat, darf in der Volksschule keine Spur vorkommen. Nach diesem Grundsatz bemesse der Lehrer der Volksschule seine Stellung, und er frage sein Gewissen, inwiefern es sich mit seiner Lebens- und Berufsaufgabe vertrage, sich religiösen und politischen Parteien anzuschließen! Überdies sei er in betreff der Folgen seiner entwickelnd-erziehenden Thätigkeit außer Sorgen! Kein Trieb ist dem Menschen tiefer eingepflanzt, als der nach Selbständigkeit. Das Gebaren in den sogenannten Flegeljahren ist nichts anderes als die natürliche Schwankung der Menschennatur in den irrenden Versuchen dieses Triebes. Zur Selbständigkeit giebt es keinen andern Weg als den der Anspannung der eigenen Kräfte, kurz der Selbstthätigkeit. Wer daher diese von früh auf nach allen Seiten in dem heranwachsenden Menschen zu erwecken, keine Art der Passivität und des toten Lernens zuzulassen versteht, führt ihn auf dem von der Natur angezeigten und von ihr geforderten Wege zu diesem Ziele seines Strebens. Pädagogisch ausgedrückt ist dieses die entwickelnd-erziehende Menschenbildung. In der Erziehung bedarf es daher nichts als dieser. Sie ist zugleich die Bildung zur freien Selbstbestimmung oder zur Freiheit überhaupt. Die Selbständigkeit enthält sie als ein Moment ihrer selbst in sich. Der denkende Erzieher wird daher seine Aufgabe verstehen. Die angeregte Selbstthätigkeit ist in dem Entwicklungsdrange des Menschen der Sauerteig, welcher, wenn auch zuerst nur von einer Seite dem Kindesleben eingepflanzt, allmählich das ganze Dasein,

sanftheit dafür kannst du meinetwegen andern überlassen. In der Regel geht es über den Horizont des Lehrers, er besitzt das „Zeug dazu“ nicht, und er tritt damit nur zu leicht aus seinem Kreise heraus; es ist nur zu oft ein sehr zweideutiges, für seine innere Ruhe leicht gefährlich werdendes Beginnen. Die wahre Freiheit ist eine Frucht der Bildung. „Volksfreiheit und Volksglück durch Volksbildung“, das sei der den Lehrer belebende Gedanke; durch Verbreitung der Bildung liefert er den Beitrag zu jenen Gütern, welchen man von ihm zu erwarten und zu fordern berechtigt ist.

Kurz und mit einem Worte:

„Lebe im Ganzen!“ dadurch erfüllst du die oberste Anforderung dieser und aller gewaltigen Zeiten!

Denken wie Wollen, in Gärung bringt, umgestaltet und fortbildet. Denn die Natur des Menschen duldet keine Widersprüche in sich; sie reagiert solange gegen dieselben, bis sie überwunden sind. Deshalb bedarf es in der Regel auch nur einer tieferen Anregung des selbständigen Denkens auf einem Gebiete desselben, um in dem Menschen den Trieb zur Freiheit im ganzen Denken und folglich im ganzen Wollen zu erwecken. Bedenke man darum, welches Resultat entstehen muß, wenn der Lehrer es versteht, in dem Zöglinge die Triebe nach Selbstthätigkeit und Selbständigkeit allseitig zu erwecken! Darin liegt die ganze Aufgabe des Pädagogen beschlossen.

IV.

Der Einfluß der Naturkenntnis auf Aberglauben und Unglauben.

„Kann man seinen Verstand nicht an etwas
Besserem üben als an unerforschlichen Dingen?“
Lessing.

Die Natur oder die Welt ist das Werk Gottes. Wer daher ihn kennen lernen will, muß jene studieren; die Schöpfung deutet das Wesen des Schöpfers. Es versteht sich von selbst, daß sie es auch verdient, um ihrer selbst willen erforscht zu werden. Das weiß jedermann, sowie daß die Naturkenntnis ein wesentliches und notwendiges Stück der Menschenbildung ist.

Die Kenntnis der Natur übt auch großen Einfluß aus auf zwei Dämonen des Menschengeschlechts, auf den Aberglauben und den Unglauben; sie tötet beide. Davon soll jetzt die Rede sein.

Die Leser würden vielleicht lieber eine Rede über die Schönheit und Erhabenheit der Natur hören. Aberglauben und Unglauben sind keine erbaulichen Gegenstände. Der eine hat eine Fratzen-, der andere hat gar keine Physiognomie. Heiter blickt einen der teils lachende, teils ernste Himmel, die schöne und erhabene Natur an.

Gern erkenne ich das an; ja mit Freuden. Denn auch ich beschäftige mich lieber mit dem Normalen, mit dem Gesetz- und Regelrechten, als mit den Verzerrungen und Karikaturen. Auch ich bin von der Überzeugung tief durchdrungen, daß die Naturwidrigkeiten größtenteils davon herrühren, daß wir uns zu wenig mit der Schönheit und Erhabenheit, kurz mit der Natur beschäftigen; bin davon durchdrungen, daß die Kenntnis der Natur den Menschen erhebt und belebt, veredelt und reinigt; davon durchdrungen, daß

sie ihm den unendlichen Wert und die erhabene Würde, ein Mensch zu sein und des Menschenwesens sich würdig zu betragen, eindringlicher einflößt, als tausend und abertausend Worte; davon durchdrungen, daß wir den Menschen nur mit der Natur bekannt zu machen brauchen, um ihn nicht bloß mit Liebe zu ihr, zu seiner Mutter und Heimat, Geburts- und Grabesstätte, sondern auch mit Ehrfurcht vor ihrem Schöpfer und mit Liebe zu seinen, die erhabene Menschenbestimmung mit ihm teilenden Gefährten zu tränken; davon durchdrungen, daß das erhebende Bewußtsein, ein Mensch zu sein und die begeisterte Bestimmung, ein wahrer Mensch immer mehr zu werden, durch die Kenntniß der Natur und die Einsicht in ihre Entwicklung von dem Unvollkommenen zu immer höheren Stufen der Vollkommenheit recht zur Klarheit und inneren Gewißheit gelangt; deswegen auch davon durchdrungen, daß wir weder in den höheren, noch in den niederen Bildungsstätten die Natur so benutzen, wie wir sie benutzen sollten; aber eben um zur Natur, zur Freude an ihr, zur Sympathie mit ihr, zu ihrer Erhabenheit und Schönheit zurückkehren und sie mit feurigem Herzen lieben zu lernen, müssen wir erst jene, die Natur, die äußere objektive, wie die innere subjektive, zerstörenden oder verzerrenden Dämonen und ihre ewige Feindschaft gegen alle Natur kennen lernen. Die Betrachtung wird uns lehren, daß die Natur nicht nur an und für sich rein, edel, schön und erhaben ist, sondern daß sie auch das Unreine, Uedle, Unschöne, Dämonische zerstört und vernichtet.

Dieses zu zeigen, ist der Vorwurf dieses Aufsatzes.

Ich denke aber auch an eine heitere Erfahrung, die ich oft zu machen die Freude gehabt habe, und die sich, wenn ich die Leser dieses Aufsatzes beobachten könnte, wie ich hoffe, wiederholen wird, die Erfahrung, daß, während geistesranke, verschrobene Menschen am liebsten wunderbar und unwahr klingenden Nachrichten aus fernen Weltteilen lauschen und ihre kranke Phantasie mit unglaublichen Traktätchen-Geschichten nähren, geistig gesunde, in der Gegenwart lebende Menschen nichts lieber hören als Aufklärungen über die Natur. Ich hoffe, mancher Leser wird dieselbe belebende und bedeutungsvolle Erfahrung gemacht haben.

Der Professor Rosmähler („Der Mensch im Spiegel der Natur“) bestätigt sie aus seiner Gesellschaft:

„Es machte mir Vergnügen, wahrzunehmen, daß dieses auf naturwissenschaftlichem Grunde beruhende Gespräch schnell alles übrige Geplauder niedergeschlagen hatte. Ich habe es noch stets so gefunden. Sobald sich naturwissenschaftlicher Stoff unter die vielerlei Unterhaltungsstoffe einer gesprächigen Tafelrunde mischt, so verdrängt er bald alle andern und zuletzt hört man nur den von der Natur Erzählenden, und die übrigen sind stumme, aufmerksame Zuhörer.“

Die Zeit der Aufklärung zog vorzugsweise gegen den Aberglauben zu Felde.

Nun ist jene Zeit und wohl auch die Aufklärung selbst vielen verhaßt. Ob es daher kommt, daß manche, um nicht zu viel zu sagen, es ungern hören und sehen, wenn man sich jenen Streitern zugesellt, weiß ich nicht; aber ich vermute, daß es dazu beigetragen hat. Ich halte mich an das Faktum, daß diesen Personen eine Rede gegen den Aberglauben unangenehme Empfindungen erregt. Sie haben dabei das Gefühl, daß mit dem Aberglauben auch der Glaube angetastet werde. Ob und inwiefern sie recht haben, wird der Verlauf dieser Bemerkungen zeigen.

Andere hören zwar eine Rede gegen den Aberglauben nicht ungern; aber sie sind darum doch keine Freunde des Naturstudiums. Sie machen auf die angebliche Erfahrung aufmerksam, daß die Naturkundigen leicht zum Unglauben übergehen; ein Naturkenner, ein Naturforscher, ein Arzt und ein „Ungläubiger“ sind bei ihnen fast identische Begriffe. Sie erblicken in dem Naturstudium Gefahr für den Glauben. Wenn sie daher auch zugeben, daß die Kenntnis der Natur wirklich den Aberglauben beschränke, so sind sie doch zweifelhaft, ob es nicht besser sei, lieber auf jene Kenntnis zu verzichten, als Gefahr zu laufen, an dem Glauben Schiffbruch zu leiden und eine Beute des Raubtiers, Unglaube genannt, zu werden. Unter diesen Besorgnis-Regenden befinden sich namentlich manche Geistliche. Ich weiß es speziell, daß, als ich von den Lehrern forderte, sie sollten sich auf das

Studium der Natur legen, manche von denen, die sich für die Verteidiger des Glaubens halten, den Kopf geschüttelt haben. Aus jenem und aus diesem Grunde dürfte es kein unnützes Wort sein, über den Einfluß der Naturkenntnis auf Aberglauben und Unglauben zu den Lehrern einige Worte zu reden. —

Man hat einen physischen und einen religiösen Aberglauben unterschieden. Dieses ist hier, wenigstens vorerst, nicht nötig; Aberglaube ist Aberglaube.

Unter dem Aberglauben ist die Neigung — sie kann zur Sucht werden — eines Menschen zu verstehen, an Erscheinungen, Begebenheiten, Wirkungen in der Natur zu glauben, ohne Mitwirkung der Natur und ihrer Gesetze. Ob der Abergläubige sich dabei die Wirkung der Natur bloß rein aufgehoben, oder das gerade Gegenteil von ihr hervorgerufen denken mag, ist gleichgültig. Er glaubt an Erscheinungen in der Natur, welche mit den Kräften derselben nicht gewirkt sind, an Wirkungen, welche mit den Ursachen, denen er sie zuschreibt, in keiner natürlichen Verbindung stehen.

Ein Mensch heilt durch Worte Krankheiten bei Menschen und Tieren, auch in der Ferne; ein anderer fügt durch seinen bösen Willen Menschen und Tieren Krankheiten zu; ein dritter erkennt aus den Sternen, ob es gut sei, daß einer auf Erden zur Ader lasse, purgiere und sich das Haar schere; ein fünfter sieht auf Totenäckern Gespenster umhergehen und den Tod gewissen Personen vorausverkündigen; ein sechster glaubt an die Existenz des leibhaftigen Teufels und er verschreibt sich ihm; ein siebenter erblickt in einer Sonnen- oder Mondfinsternis einen Drachen, welcher Sonne und Mond verschlingen will; ein achter fürchtet Krieg, Mißwachs und Seuchen, weil unerwartet ein Komet am Himmel erschienen ist, weshalb einmal ein Papst bei der Erscheinung eines Kometen mit allen Glocken läuten ließ; ein neunter sieht die Cholera oder den 18. März im „Jahr der Schande“ als ein von der Gottheit über die Menschen direkt verhängtes Strafgericht an; ein zehnter sucht durch Zaubertränke Liebesflammen zu erwecken; ein elfter glaubt, daß, wenn man

kleine Kinder allein lasse, der Teufel sie vertausche*; vor dem Jahre 1000 n. Chr. Geburt glaubte man allgemein an den Weltuntergang in diesem Jahre; ein zwölfter oder dreizehnter glaubt, wie Römer im Jahre 1850, an das Augenverdrehen der Bilder der „Mutter Gottes“ und ihre schreckhafte Bedeutung — und wie die Meinungen der Abergläubischen weiter heißen mögen. In allen diesen Fällen ist ein natürlicher, d. h. ein auf Naturkenntnis ruhender Zusammenhang zwischen angeblicher Ursache und der ihr zugeschriebenen Wirkung nicht erkennbar**.

Über die Schädlichkeit des Aberglaubens braucht man nicht viel Worte zu machen. Er ist nicht bloß ein Feind des Wohls

* Ein Beispiel von Aberglauben, das, so beschämend es ist, das Gute haben kann, daß man Neugeborene, welchen so leicht etwas zustoßen kann, nicht allein läßt.

** Zuweilen indessen gelingt es, den Zusammenhang zu entdecken.

Als im Jahre 1804 oder 5 die Franzosen die Insel Corfu, deren Bewohner eine sehr feindselige Gesinnung gegen sie hegten, besetzten, hörte plötzlich ein Heiliger auf, Wunder zu thun. Das Volk geriet darüber in große Bestürzung, brachte dieses schreckenvolle Ereignis mit den Franzosen in Verbindung und die Aufregung gegen sie stieg in dem bedenklichsten Grade.

Auf die Meldung dieser Sachlage an den damals in Mailand anwesenden Napoleon von seiten des Kommandeurs jener Truppen erfolgte sofort der Befehl von jenem an diesen, dem Prior des Klosters, in welchem der Heilige die herkömmlichen Wunder versagte, anzuzeigen, daß er (der Prior) in Ketten nach Mailand transportiert werden würde, wenn sein Heiliger nicht binnen 24 Stunden wieder anfänge, Wunder zu thun. Der Heilige gehorchte.

Also hat es mir jener Kommandeur selbst erzählt. Ich glaube indessen nicht, daß Wundergläubige durch diese Erzählung geheilt werden. Denn warum sollte nicht der Befehl des Kaisers der Franzosen durch ein Wunder auf den Heiligen gewirkt haben? Wer einmal an Wunder glaubt, dem ist gar nicht beizukommen; auch ist es dasselbe, ob man an ein Wunder, oder an zehn, oder an hunderttausend glaubt. Das Wunder des heiligen Rockes ist gerade so glaubwürdig, wie irgend ein anderes. Wunder bleibt — Wunder. Ein Wundergläubiger hat also dem andern nichts vorzuwerfen. — Diese Gelegenheit erlaube noch die Frage an die Leser, woher es kommen möge, daß Wundergläubige über nichts mehr erbosen, als wenn man ihren Wunderglauben bestreitet. Ist das etwas Natürliches, oder auch etwas Übernatürliches?

der Menschen und der ganzen menschlichen Gesellschaft, sondern auch ein Feind des Glaubens. Aberglaube ist Aberglaube, falscher Glaube, entarteter Glaube. Er ist ein Glaube, aber ein Glaube an das Falsche, Verderbliche, und schon allein darum, weil er dem Geiste des Menschen eine falsche Richtung giebt, sein Inneres mit falschen Meinungen besetzt und es dadurch für den Eingang des Richtigen und Wahren versperret, schon darum allein, ganz abgesehen von den verderblichen Folgen des Aberglaubens im Leben, muß er für einen der ärgsten Plagegeister des Menschengeschlechts erachtet werden. Er hat auf das öffentliche Leben wie eine Pest gewirkt. Durch ihn wurde Tausenden und Abertausenden das Leben zu einer Hölle. Er hat nicht nur die Verbreitung richtiger Einsichten, sondern auch die Verbesserungen im Leben nach Möglichkeit gehindert. Viele Jahre lang verschmähte man in Italien die Einführung des Blitzableiters; man nannte ihn die „Kreuzstange“.

Hier schon müssen wir ein Wort zu denjenigen reden, deren wir gleich zu Anfang gedachten, welche geneigt sind, das über den Aberglauben ergehende scharfe Gericht zu schwächen. Dieselben denken, Aberglaube sei doch immer Glaube, stehe mit diesem kostbarsten Gute des menschlichen Geistes in Verbindung: es komme daher nicht so sehr darauf an, ihn zu bekämpfen, der Glaube überhaupt führe in geheimnisvolle Gebiete, es sei überhaupt sehr schwer, hier überall das Richtige von dem oft nur möglicherweise Unrichtigen zu scheiden, jedenfalls sei es besser, etwas zu viel als zu wenig zu glauben.

Diesen nun müssen wir sagen, daß der Aberglaube mit der Gottlosigkeit in innerem Zusammenhang steht, ja seinem wahren Wesen nach nichts anderes ist als Irreligiosität und Gottlosigkeit selbst.

Nehmen wir alle oben angeführten und andere Beispiele: sie zeigen deutlich, daß es dabei entweder auf böse Wirkungen abgesehen ist; oder sie beweisen, daß der Inhaber und Verbreiter des Aberglaubens an die gesetzmäßige Wirksamkeit der Natur und an ihren Ursprung und ihre Erhaltung durch einen allweisen Schöpfer nicht glaubt, und daß er, statt Ordnung, Regel und Ursachlichkeit, kurz statt der Weisheit in der Natur, Narretei

und Spuf erblickt. Man kann daher nicht sagen, daß der Abergläubige glaube, nein, er glaubt nicht, nämlich nicht das Richtige. Im Mittelalter, wo der Aberglaube in schönster Blüte stand, hat man zwar die monströse Erscheinung erlebt; daß es Leute gab, welche an Gott glaubten und an einen Bergelster in der Ewigkeit, und sich trotzdem dem Teufel verschrieben; aber solche ungeheuerliche Erscheinungen beweisen nur, wie weit es der Mensch, wenn er einmal den Weg der Natur verlassen hat, in Fanatismus und Wahnsinn bringen kann. Der Aberglaube hat mit dem Glauben nichts zu schaffen.

Am schlagendsten läßt sich der Beweis für diese Behauptung dadurch führen, daß man zeigt, selbst der Glaube an sogenannte übernatürliche Wirkungen in der Vergangenheit oder Gegenwart sei des echten, wahren Glaubens bar und ledig.

Eine überirdische, außermweltliche Macht greift in die Dinge dieser Welt ein und bewirkt in ihr Erscheinungen, welche sich nicht auf natürliche, sondern auf übernatürliche Art ereignen.

Dieses ist der Glaube, von dem wir hier reden; er glaubt an das Werk, welches der Dichter „des Glaubens liebstes Kind“ genannt hat, und diejenigen, welche sich von jeher vorzugsweise als die Gläubigen dargestellt haben, verlangen von ihren Angehörigen diesen Glauben. Wer sich dazu nicht bekennt, ist in ihren Augen ein Ungläubiger und folglich irreligiös.

Aber selbst auf die Gefahr hin, dafür erklärt zu werden, muß ich sagen: dieser Glaube an übernatürliche Wirkungen ist — recht gesehen — Unglaube. Wie so?

Gott, der Allweise, hat die Welt eingerichtet, er hat sie aufs beste eingerichtet; die Welt- und Naturgesetze rühren von ihm her, der Gang der Natur ist der vollkommenste. Denn der vollkommenste Meister kann nur ein vollkommenes Werk schaffen.

Müßte zu irgend einer Zeit in diese Weltordnung und Naturgesetzmäßigkeit eingegriffen, müßte sie, wie die Uhr durch einen Uhrmacher, von Zeit zu Zeit repariert werden; fände der Schöpfer es für notwendig oder zweckmäßig, in ihren Gang einzugreifen: so rührte die Welt entweder nicht von dem vollkommensten Wesen her, oder sie wäre mangelhaft eingerichtet.

Das eine oder das andere oder beides kann nur der Un-

glaube behaupten. Wer daher an übernatürliche Wirkungen in der Natur glaubt, ist ein Ungläubiger, und jene Werke sind nicht des Glaubens, sondern des Unglaubens „liebste Kinder“. So steht es und so sieht's aus. —

Wichtiger in dieser Sache ist die Frage nach dem Ursprung des Aberglaubens. Kennt man seine Quelle, so findet man leicht die Mittel gegen ihn.

Erstens ist der Aberglaube ein Kind der Unwissenheit. Kindern kann man allerhand weismachen, sie machen sich selbst viel weis. Wer die Eigenschaften der Dinge, wer die Erscheinungen der Natur nicht kennt, verfällt nur zu leicht dem Aberglauben in die Arme, selbst dann, wenn er seinen Sinnen traut. Täglich kommt die Sonne herauf und geht wieder hinab; wenn dieses geschehen ist, werden die Lichter des Himmels angesteckt; er erblickt über sich die „Beste des Himmels“; gewisse Sterne laufen bald rechts und bald links — das alles sieht er, glaubt es zu sehen mit seinen eignen Augen. Was er hier für wahr hält, ist zwar noch nicht eigentlicher Aberglaube*, sondern Irrtum; dieser aber führt zu jenem, durch Hinzutritt einer zweiten Quelle des Aberglaubens.

Diese zweite Quelle des Aberglaubens ist die Phantasie, die Phantasie der Menschen im Kindes- und Jünglingsalter der Menschheit, welche Berge und Thäler, Wälder und Wiesen, Quellen und Flüsse zc. mit lebendigen Wesen bevölkert. Ein Gott fährt auf seinem Wagen, mit Rossen bespannt, die Sonne aus dem Ozean herauf und in denselben wieder hinab; die sanfte „Luna“ lächelt mit ihrem Scheine auf die Erde herab; Haarsterne drohen durch ihre Schweife mit Pestilenz und Erdbeben u. s. w.

Diese beiden Quellen reichen hin — Betrügerei kommt natür-

* Annahme des Naturwidrigen ist darum noch nicht Aberglaube. Wenn einer z. B. meint, Wasser schwimme auf Öl, Öl lösche Wasser, Branntwein den Durst, Scheidewasser wirke auf den Magen wie Branntwein, so nimmt er Naturwidriges an, aber er ist darum nicht abergläubisch. Abergläubisch ist der, welcher annimmt, daß in der Natur etwas gegen die Naturgesetze geschehen könne. Irrtum aber ist noch kein Aberglaube. Sonst wären alle Menschen abergläubisch.

lich auch hinzu — um die Entstehung eines Fabelreichs, wie der Aberglaube es aufführt, zu begreifen.

Seine Vernichtung greift manchen Menschen an die Seele. Zu ihnen gehören oder gehörten die Romantiker und die Dichter.

Es ist so süß, sich schwärmerisch-phantastischen Einbildungen zu überlassen, sich umgeben zu sehen von Genien, an die Belebung der Natur durch überirdische Wesen aller Art zu glauben und in das Reich eingeführt zu werden, in dem die Dichter leben. Wie bedauert es nicht Schiller selbst, daß diese phantasiereiche Welt untergegangen und daß die ganze Natur, statt, wie ehemals im Blütenalter der Natur, von Gottheiten regiert zu werden, nur „knechtisch dienet dem Gesetz der Schwere“.

Aber die Phantasie hat ihr Zeitalter, und der Verstand auch. Nun wir, was die Naturkenntnis betrifft, in dieses eingetreten, kann jenes nicht mehr bestehen und nicht wiederkehren. Die griechische Mythologie gehört nur noch der Geschichte an.

Daß mit jenem Fortschritt die Poesie nicht aufhört, versteht sich von selbst. Aber die Gegenstände, mit welchen sie sich beschäftigt, werden andere, anders die Formen und Bilder, in welche die Anschauungen und Geschichte eingekleidet werden. Aber wir haben auch nichts dagegen, wenn ein Raymund, ein Hoffmann oder selbst ein Tieck uns ein paar Stunden durch Zaubermärchen oder Feengeschichten ergötzt. Daß die Welt, das ganze Dasein, Leben und Weben der Menschen profaischer geworden, wer wollte das leugnen? Aber wer möchte darum das Mittelalter oder die heidnische Zeit zurückwünschen? — Und wer die poetische Anlage, wenigstens die Freude an der Poesie und ihre Schöpfungen nicht in sich ertötet hat, der findet auch jetzt noch Gelegenheit zu ihrer Bethätigung und zu poetischen Genüssen. Das Reich des Aberglaubens ist dem Reiche der wahren Schönheit direkt entgegengesetzt.

Der Aberglaube ist überhaupt ein verderbliches Unkraut. Rotten wir es aus, wenn, wie und wo wir es vermögen, und zwar mit Stumpf und Stiel!

Denn noch ist er nicht aus der Welt verschwunden, weder aus den Kreisen der sogenannten gemeinen Leute, noch aus denen der aristokratischen, gläubigen Regionen.

Haben wir nicht die Schande erlebt, daß vor kaum einem Jahrzehnt Judenhäuser in unserem Lande demoliert wurden, weil das Volk glaubte, ein verschwundener Knabe sei von den Juden zu ihrem Osterfeste geschlachtet worden! nicht die Schande erlebt, daß ein Weib in den Fluten der Ostsee am hellen lichten Tage ertränkt wurde, weil sie die von ihr behexten Menschen nicht kurieren wollte? nicht in Preußens Haupt- und königlicher Residenzstadt, in, wie C. Ritter sagen würde, der Metropole der Intelligenz, noch dazu im Jahre 1848, die Schande erlebt, daß Tausende Rettung von Krankheiten von einem Kinde erwarteten, welches sich rühmte, von Engeln Besuch zu erhalten? Hören wir nicht aus dem Munde sonst ganz und gar aufgeklärter Leute, wenn sie ihre und der Ihrigen Gesundheit zu rühmen haben, das Wort „unberufen“, als wenn sie durch Worte Krankheiten herbeirufen oder verscheuchen könnten, als wenn ein böser Dämon darauf lauere, einen Glücklichen zu entdecken, um ihm sofort Unglück über den Hals zu schicken! Ja, ist es etwa eine seltene Erscheinung, daß eine Person sofort vom Tische aufsteht, wenn sie bemerkt, daß an ihm dreizehn Personen Platz nehmen wollen! Ich frage doch jeden halben Menschen, was für eine Verbindung denn stattfindet zwischen der Zahl 13 und dem Tode eines der Dreizehn im nächsten Jahre?

Rotten wir den Aberglauben aus, er ist eine Schande des Jahrhunderts.

Wie geschieht das?

Etwa durch Deklamationen über und gegen die verderblichen Wirkungen des Aberglaubens, oder durch Lobpsalme zu Ehren des „wahren Glaubens“, oder durch andere Thätigkeiten der Wortemacher und Wortmenschen? „Das Reich Gottes kommt nicht mit Gepränge“, sagt Bacon.

Für unseren Zweck wenden wir uns diesmal an andere Personen — an die Naturforscher. Was sie uns sagen und lehren, das ist echtes, tödliches Rattengift für den Aberglauben, der gern im Finstern waltet.

Wir studieren die Natur und ihre Gesetze. „Jeder Lehrer ein Naturkenner, jeder Landschullehrer ein Naturforscher.“ Ihr kennt den Refrain!

Wenn die Erkenntnis, die Sonne der Wahrheit, aufgeht, fliehen die Fledermäuse und Eulen in ihre finsternen Löcher.

Ach, es ist schrecklich zu bedauern, daß unsere Geistlichen in der Regel so blutwenig von der Natur wissen. Sie sagen zwar, daß die Natur den Herrn preise und ihre Erscheinungen seine Weisheit verkündigen; aber gehen sie diesen Erscheinungen nach, verstehen sie es, das „Buch der Natur“ zu lesen und es zu deuten? Daß sich Gott erbarm'! wird man versucht auszurufen, sie nennen sich Gottesgelahrte und kennen nicht einmal — die Werke Gottes, d. i. seine Welt mit ihren ewigen Gesetzen, Gedanken und Ideen. Was würde man von einem sagen, der sich einen Goethe-Gelehrten nannte und nichts von ihm kannte, als seine naturhistorischen Schriften, eine Seite seines Wesens? Ein nicht zu übersehendes Zeichen ist — im Vorübergehen sei es gesagt — dieses, daß die Prediger der „freien Gemeinden“ sich eifrig auf das Naturstudium zu legen pflegen. Aber wir wollen lieber vor unserer eigenen Thüre kehren, und da müssen wir leider auch oft jenen um Erbarmen schreienden Ruf ertönen lassen. Wie sieht es mit der Naturkenntnis bei vielen Lehrern, in vielen Schulen aus, wie sieht es darum in den Köpfen der Lehrer aus! Ist es ein Wunder, daß sie sich von abergläubischen Meinungen, mit der Muttermilch eingesogen und oft von Männern, die sich für Lehrer untrüglicher Wahrheiten ausgeben, ihnen als Glaubensartikel, notwendig zur Seligkeit, eingetrichtert, — nicht freimachen können und veralteten Aberglauben von Geschlecht zu Geschlecht fortpflanzen?

Auch das Buch der Natur muß gelesen und in sein Verständnis eingedrungen werden. An die Wahrheit muß man von mehr als von einer Seite zu kommen suchen. Gilt dies schon in gewöhnlichen Lagen des Lebens, wieviel mehr von den sichtbar-unsichtbaren oder unsichtbar-sichtbaren Dingen!

Studieren wir die Natur, sage ich zu mir und zu euch, die Natur, die göttliche, herrliche, heilige Natur!

Es giebt Menschen — ich weiß es, denn ich kenne wenigstens einen —, welche die Natur, das Grün der Wiesen, den blauen Himmel zc., nicht leiden können; aber jener ist kein Lehrer und ich glaube nicht, daß es unter den Bezeichneten — Lehrer giebt.

Aber es giebt unter ihnen solche, welchen der Stubenqualm lieber ist, als die Luft auf Bergen und Bergeshöhen, und die den sieben Zechbrüdern gleichen, welche das unschuldige Wörtlein „Wasser“ nicht aussprechen konnten. Fragen wir diese, ob sie sich denn gegen die unmittelbaren Eindrücke bei dem Betreten des Bodens der Natur und bei der Wiederkehr des Frühlings, selbst in einer halben Sandwüste, — ob sie sich gegen den Eindruck des Sternenhimmels und des Länder umflutenden Ozeans verhärtet und abgestumpft haben! Es muß für unmöglich gehalten werden bei Männern, welche sich dem Leben unter Kindern, die der Natur so nahe stehen, gewidmet haben.

Studieren wir die Natur!

Sehen wir, so notwendig es an und für sich (noch nicht gehörig erkannt!) ist, davon ab, was für wichtige Gesetze sich der Erzieher aus der Beobachtung der Keimentwicklung (Entwicklung!) der Pflanze für seine Menschenentwicklung merken kann, sehen wir nur auf den Gegenstand selbst und die natürlichen Folgen der Erkenntnis desselben.

Gesetzmäßigkeit! das ist das große Wort, welches uns den Gang der Natur, die Welterscheinungen im größten, wie im kleinsten andeutet; alles nach Gesetz, Ordnung und Regel; keine Laune, kein Belieben, keine Willkür*, „alles ist Gesetz und alles ist Regel“, und alles hat Bedeutung.

* Wohl verstanden — kann man das Finden irgend einer Wahrheit allerdings Offenbarung nennen, nämlich Offenbarung des in dem Einzelnen und im Ganzen der Welt befindlichen Geistes oder der Weltvernunft. In diesem Sinne sagt Dersted („Der Geist in der Natur“):

„Alle die klaren und reinen Wahrheiten, welche im Menschen entstehen, sind alle dem zufolge, was wir hier gesehen haben, Offenbarungen der ewigen Vernunft. Der, welcher sie findet und verkündet, ist insofern ein Werkzeug Gottes. In demselben Grade, wie die offenbarte Wahrheit größer, umfassender, erhebender wird, in demselben Grade ist sie im Verhältnis zu dem Endlichkeitszustande, der auf einer niederen Stufe ausschließlich Natur genannt wird, übernatürlich, obgleich sie in Gottes ewiger Natur vollkommen natürlich ist. Ein äußeres Kennzeichen des hohen Wesens der Offenbarung ist die Größe ihrer Wirkung, wohl zu merken, nicht bloß eine weltliche große Ausdehnung, sondern zumal die Größe derjenigen Wirkung, welche das Menschengeschlecht in sich vernimmt, die Veredlung, die Erhebung, die Annäherung an Gott, deren das Geschlecht sich dadurch bewußt wird.“

Je tiefer wir eindringen, desto tiefer und fester erkennen wir die Gesetzmäßigkeit der Natur. Wo sie einer nicht erkennt, da liegt die Schuld an seiner Unwissenheit oder an der noch nicht gehörig erforschten Sache.

Aber komme man einem wirklichen Naturforscher, einem Astronomen z. B., mit solchen Erklärungen wie im Mittelalter, mit feurigen oder schwarzen Drachen, mit den drohenden Schweifen der Kometen, mit dem Glauben an Veränderung der Natur durch „übernatürliche Kräfte“, oder mit anderem, was den naturgesetzlichen Gang der Natur stören könnte oder gestört haben soll, man findet damit keinen Eingang. Die abergläubischen Meinungen fliehen wie die Diebe und Gespenster bei dem ersten Hahnenruf, welcher den Aufgang der Sonne verkündigt.

Der Gang der Natur ist an ewige, unabänderliche Gesetze geknüpft — das ist das Resultat jeder gründlichen Erforschung der Natur.

Das dünkt manchem eine harte Rede: ewig beständige, unabänderliche Gesetze, denen auch dein Leben unterworfen ist.

Viel lieber würden solche Leute hören, daß der Allmächtige die Fäden der Welt so verknüpft und regiert, wie der Coulissenmeister hinter denselben — alles nach Umständen. Die Rede von einer „blinden Notwendigkeit“, wie sie es nennen, ist ihnen schrecklich.

Aber hier walten die größten Mißverständnisse ob.

Sie vergessen, daß die „blinde Notwendigkeit“ von dem allliebenden Vater geschaffen ist; vergessen, daß sie unter den Naturgesetzen stehen und daß diese die weisesten sind; vergessen oder wissen es nicht, daß die Naturgesetze eins sind mit den Vernunftgesetzen.

Der letzte Satz verdient einiges Verweilen. Die Menschenvernunft entdeckt überall in der Natur strenge Gesetzmäßigkeit, zugleich die höchste Einfachheit und die Erreichung der Zwecke, soweit wir sie zu erkennen vermögen oder vermeinen, durch die einfachsten, erhabensten Mittel. Sie begreift nicht alles, aber was sie bereits begriffen hat, das ist so. Diese Vernunft trägt also die erhabene Fähigkeit in sich, diese Naturgesetzmäßigkeit, diese Natur-Vernunft, zu verstehen. Ja noch mehr, sie ist zum Teil

im Stande, der Natur ihre Gesetzmäßigkeit vorzuschreiben. Man denke an die Gesetze der allgemeinen Schwere und der Bewegung der Planeten, sowie an die Vorhersagungen der Erscheinungen am Himmel auf Jahrhunderte hinaus! Die beängstigende, gescholtene und gefürchtete Naturnotwendigkeit ist also eins mit der Vernunft-Notwendigkeit, d. h. mit der höchsten Freiheit. Denn frei sein, heißt doch nicht, thun können, was man will, sondern frei sein heißt: durch nichts anderes bestimmt werden, als durch sich selbst, durch die eigene Gesetzmäßigkeit seines Denkens und seiner Natur. Das ist die höchste Freiheit und zugleich die höchste Notwendigkeit. Gott selbst, um menschlich zu reden (wer kann anders!), kann auch nicht denken, was er will, und nicht thun, was er will (im gemeinen Sinne des Wortes); er kann nur das seiner Wesenheit Gemäße denken und wollen. Freiheit und Notwendigkeit fallen bei ihm zusammen, und so annäherungsweise bei jedem geförderten Menschen. Derselbe kann nur das den Denkgesetzen Gemäße denken, nur das dem moralischen Gesetz Gemäße wollen. Daran ist er innerlich gebunden und in dieser Gebundenheit ist er frei.

Die Kenntniss des Gesetzmäßigen vernichtet die Kenntniss ungesetzmäßiger Thatfachen: die Nichtkenntniss des Gesetzmäßigen dagegen begünstigt den Glauben an das Nichtgesetzmäßige.

Also ist es mit der Natur. Ihre Gesetzmäßigkeit ist der Ausfluß der Gesetzmäßigkeit des Schöpfers; ihre Erscheinungen sind die Thaten des ewig Schaffenden; ihre Notwendigkeit ist die Notwendigkeit der Vernunft. Natur- und Vernunft-Notwendigkeit fallen zusammen.

Sonne, Mond und Sterne sind Worte in Gottes lebendigem Buche, welches wir durch die Sinne, den Verstand und die Vernunft zugleich lesen. Die Gedanken schrieb der ewige Verstand selbst hinein.

Dem Buche der Natur gegenüber giebt es keine Ketzer; auch der kirchliche Ketzer ist hier orthodox. Dieses Buch spricht in verständlicher Sprache zu dem ganzen Menschengeschlechte; aus ihm muß daher die allen gemeinschaftliche Religion genommen werden, die Religion des Weltalls. Es enthält die älteste Offenbarung, die sich fort und fort offenbart, die allgemeine Bibel.

Von ihr kann kein Kritiker sagen, daß sie untergeschoben oder verfälscht sei.

Das alles beunruhigt den denkenden Menschen nicht, sondern es giebt ihm Festigkeit und Halt, Vertrauen zur Natur wie zu Gott. Er bejammert sein Los nicht, daß er den Naturgesetzen unterworfen ist, sondern dieser Gedanke, diese Gewißheit erhebt und belebt ihn. Alles, was den Menschen erhebt, beruhigt ihn auch. Der Gedanke, eine Abänderung der Naturgesetze zu wünschen, kommt ihm als ein abenteuerlicher vor, der sich nur aus der absoluten Unkenntnis dessen, der ihn hegt, erklären läßt. Gott zu bitten, seine Naturgesetze, die Ausflüsse seiner höchsten Weisheit, zu ändern, ist ein sich selbst vernichtender Widerspruch, und die Vorstellung, daß man Erscheinungen in der Natur ohne Ursache, ohne natürliche Ursache hervorbringen könne, ist ein Ungedanke. Vor dem Bewußtsein desjenigen, welcher davon überzeugt ist, fliehen nicht bloß die Gespenster und Hexen, die Teufel und ihre Gefellen, die Zauberer und Wunderthäter, sondern auch das ganze ungeheure Heer abergläubischer Meinungen; er vertraut der Natur und ihrer Gesetzmäßigkeit, welche ist Gottes.

Aber — werfen die Aber-Menschen wieder ein — wenn die Natur so unabänderlich ist, wie sieht es dann mit dem Bittgebet aus?

Denen müssen wir antworten, daß es mit dem Bittgebet, welches Gott ansieht, seine weise Naturordnung zu ändern, jetzt so schlecht aussieht, wie es damit immer ausgesehen hat; es ist ein Ausdruck irreligiöser, vertrauensloser Gesinnung.

Aber dennoch kann der sterbliche Mensch dem Allwissenden seine Bitten in gläubigem Gebete vortragen. Denn warum sollte nicht der endliche Mensch, wenn er nicht weiß, was die Naturordnung ihm oder den Seinigen bestimmt, dem Allwissenden und Allheiligen seine Wünsche vortragen, wie das Kind dem Vater seine Wünsche vorträgt, aber mit dem Vertrauen des Kindes, der Vater werde besser wissen, was ihm fromme, d. h. mit Ergebung in den Willen des Allweisen. „Ist es möglich, so u. s. w.; doch nicht, wie ich will u. s. w.“ — Die Ausdrücke: „wenn Gott will“, „wenn es Gottes Wille ist“ und ähnliche, sind Aussprüche des religiös gestimmten Herzens, welche ganz dasselbe besagen

wie der: wenn es die Naturordnung so mit sich bringt. Denn, ich wiederhole es, die Natur spricht den Willen Gottes aus. Wer an ihn als allweisen Schöpfer glaubt, glaubt auch an die Allweisheit der Ordnung, die er allmächtig- und allgütig-schaffend in die Natur gelegt hat.

Zwar giebt es auch jetzt noch, zur Schande unseres Jahrhunderts, Religionslehrer, welche in der Beschaffenheit der Natur einen Abfall von Gott und ein Verderbniß ihrer selbst erkennen, oder zu erkennen oder zu glauben meinen, oder glauben und meinen zu müssen meinen. Diese Meinung ist das Produkt eines Mißverständnisses alter Sprüche und eine Erbschaft der finsternen Zeiten des Mittelalters, nach dessen Meinung nicht Gott, sondern der Teufel, nicht bloß die Menschen, sondern auch die Natur versuche und regiere. Dieselbe verdient weiter keine Beachtung. —

Die Naturkunde zerstört den Aberglauben. Sie zerstört auch den Unglauben. Dieses ist unser zweiter Satz, bei dem wir, nach dem Bisherigen, kurz sein können.

Einer meiner Gegner hat mir unlängst den allbekanntesten Ausspruch des Astronomen La Lande, auf dem sie nun schon ein halbes Jahrhundert wie auf einer Autorität herumreiten, den Ausspruch: er habe Gott in der Welt nicht gefunden, entgegengehalten. Aber, sage ich, was beweiset denn ein Mensch, was beweiset die Meinung eines gegen alle übrigen Forscher? Wo sind denn, fragen wir, die Männer, die man wegen ihrer Entdeckungen für Forscher erster Größe und Erhabenheit erachten muß, und welche das Dasein einer selbstbewußten Allvernunft in der Welt leugnen? Man nenne sie! Ich kenne sie nicht. —

Unter dem Unglauben versteht man die Neigung zur Verwerfung, Leugnung zc. alles dessen, was nicht auf sinnlicher Erfahrung beruht und nicht durch den Verstand bewiesen werden kann.

Wie eine Pest wirkt solcher Unglaube auf das ganze Dasein eines Menschen; auf die ganze Gesellschaft, in welcher er grassirt.

Unter seiner unbedingten Herrschaft verschwindet alle Poesie aus dem Leben; das Gemüt, die Quelle alles Erhabenen und Großen, verödet, das ganze Dasein versumpft zu einem tierischen Dasein oder versteinert in ein mathematisches Rechenexempel.

„Ist die Natur nur groß, weil sie zu zählen euch giebt?“ fragt Schiller.

Aber giebt sie nur zu zählen? Liegt ihre Größe allein oder vorzugsweise in den Milliarden?

Dann freilich möchte es sehr schlimm aussehen. Denn alle (mathematischen) Größen sind relativ.

Mit der Naturkunde geht es gerade wie mit der Philosophie. Eine oberflächliche Kenntniss ihrer Resultate führt von Gott ab, eine tiefere Forschung führt zu ihm hin. Manche auf Treu' und Glauben angenommene, unhaltbare Meinungen verschwinden auf diesem Wege; aber das sich Bewährende bleibt und wird fester und sicherer. Die Erfahrung bestätigt diese Behauptung an philosophisch und naturkundlich durchgebildeten Ärzten und Forschern, und es liegt in der Natur der Sache. Die Natur ist nicht tot, sondern lebendig; sie ist kein Mechanismus, sondern ein Organismus; ihre Einrichtung verkündigt die höchste Weisheit, die höchste Vernunft; ihre Notwendigkeit ist Vernunft-Notwendigkeit, ist Wirkung einer überall in ihr herrschenden Vernunft.

Dem abgespannten Geiste giebt sie neue Schwung-, dem geschwächten Körper frische Lebenskraft zurück. In ihr ist man immer in der besten Gesellschaft, umgeben von lauter Wesen von Gottes Gnaden, alle von echtem, urältestem Adel und reinstem Ursprunge. Die Sprache, die sie reden, ist immer wahr und gemüthvoll zugleich; sie erklingt in tausend verschiedenen Mundarten und wird doch nie langweilig oder trivial. Sie dringt zu jedem Herzen, auch zu dem ärmsten, und sie hat ihm etwas zu sagen bis zu dem letzten Pulschlage, mit welchem sie es in ihre treuen Arme aufnimmt. Je mehr Energie im Denken sie vorfindet, desto tiefere Blicke läßt sie in ihre Geheimnisse thun, und sie berichtigt selbst die Irrtümer, die einer zu ihr mit heranbringt. Sich von ihr entfernt zu haben, hat schon mancher bereut; die Treue gegen sie hat sie dagegen stets mit den schönsten Erfolgen belohnt. „Bollkommen ist sie überall, wohin der Mensch nicht kommt mit seiner Qual.“

Die Natur-Erkenntniss führt zur Gottes-Erkenntniss; das Vertrauen zur Natur und der Glaube an sie sind eins mit dem Vertrauen zu Gott und mit dem Glauben an ihn. Die Natur-

kunde tötet den Aberglauben und den Unglauben zugleich. Alle Wahrheit ist nur eine. Was sich mit einer bestimmt erkannten und feststehenden Wahrheit nicht verträgt, ist keine Wahrheit. Alle Lehren, welche den Naturgesetzen widersprechen, sind Irrlehren. Die Natur ist der Inhalt höchster göttlicher und menschlicher Weisheit und ein Prüfstein für alle angebliche Wahrheit. Nichts darf ihr widersprechen. Die Irrtümer des Denkens beichtigt sie selbst.

Willst du weise werden, wende dich an die Natur! Willst du glücklich werden, befolge ihre Gesetze! Willst du zum wahren Glauben gelangen, schöpfe auch aus ihr und prüfe das andere an ihr! Recht verstanden, redet sie untrügliche Sprüche. —

Zum Schlusse ist nur noch etwas von dem zu sagen, wovon zu Anfang die Rede war, von der Besorgnis, daß die Bekämpfung des Aberglaubens den religiösen Glauben überhaupt gefährde, die Naturforschung den Unglauben zur Folge habe.

Wäre das erstere wirklich der Fall, so fiel die Schuld auf diejenigen, welche den Aberglauben in die Welt gebracht, und, da er sehr alt ist, ihn fortgepflanzt haben. Aber es ist in der That nicht der Fall.

Von den Naturforschern und Naturkennern hat man, wie oben schon zugegeben, oft behauptet, sie glaubten nichts, sie wollten alles in Wissen verwandeln, und woran das nicht gelänge, das würde von ihnen verworfen. Daher die Aversion der „Gläubigen“, wie sie sich selbst so gern nennen, gegen die Naturforschung.

Die genannten Vorwürfe sind höchst ungerechte, weil unwahre. Allerdings strebt der Naturforscher, wie jeder wirkliche Forscher, nach festem, durch Erfahrungs- und Vernunftgründe beweisbarem Wissen. Aber nicht alles kann er wissen. Jenseits der Grenze des Wissens beginnt das Reich des Glaubens. Aber für den Forscher nicht das Reich des willkürlichen oder blinden Glaubens, sondern des auf Gründen, wenn auch nicht auf streng beweisbaren Gründen, ruhenden Glaubens. Diese Gründe sind stets aus der bereits bekannten Erfahrung und aus der Vernunft geschöpft; der Naturforscher schließt nach der Ähnlichkeit der Fälle, nach der Analogie.

Ein Beispiel möge dieses klar machen.

Giebt es eine Urrzeugung, d. h. eine Entstehung von Pflanzen und Tieren ohne Samen, ohne Eltern? Haben sich die vollkommenen Wesen der Erde aus vorangegangenen unvollkommenen entwickelt?

Bis jetzt ist die Naturforschung nicht soweit gefördert, um diese Fragen mit Gewißheit zu beantworten. Sie fallen also in das Gebiet der Ahnung, Vermutung, Wahrscheinlichkeit. Aber der Forscher kapriziert sich nicht und sagt: das und das will ich darüber denken, sondern er untersucht die Natur, fragt die Steine, Pflanzen, Tiere, die Geschichte der Erdrinde, die in ihr sich vorfindenden Überreste ehemaliger Pflanzen und Tiere und baut daraus seine Vermutungen und Schlüsse. Was diese ihm sagen, das glaubt er einstweilen, bis die Wissenschaft im stande ist, den Glauben zu bestätigen oder zu widerlegen, d. h. das aus Gründen Geglaubte oder Nichtgeglaubte in Wissen zu verwandeln. Jenseits dieses neuen Wissens beginnt dann wieder ein neues Reich des Glaubens und so fort, hoffentlich bis in alle Ewigkeit. Denn des Geistes wahres Leben besteht in ewigfortschreitender Entwicklung.

Der oben genannte Vorwurf ist folglich ein ganz nichtiger. —

Was nun die Bekämpfung des Aberglaubens betrifft, so müssen wir zugeben — und es geschieht hier ohne allen Rückhalt — daß jede Unvorsichtigkeit, alles unpädagogische Stürmen auf den Aberglauben, ohne alle Berücksichtigung der abergläubischen Individualitäten, zum Unglauben, d. h. zur Verwerfung alles Nichtbeweisbaren führen könne.

Der Aberglaube ist in der Regel mit dem Glauben verbunden und verwachsen. Beide sind häufig von denselben Personen auf andere übergegangen. Ich erinnere nur an den religiösen Aberglauben, z. B. an den Ablasskram. Wird nun ein Teil dieses Glaubens überhaupt dem Inhaber entzogen, indem er sich von der Unhaltbarkeit desselben überzeugt, so erzeugt dieses in der Regel ein Mißtrauen gegen den ganzen Glaubensinhalt, das Mißtrauen geht in Bezweiflung über, der Zweifel in Verwerfung auch des Wahren und Richtigen. Dieses ist ein

natürlicher Gang der Sache, nicht bei allen, aber bei vielen, namentlich bei solchen, welche darüber, daß sie einen Irrtum los sind, eine edle (menschlich-edle — wer sie einmal geschmeckt hat, wird sie nie wieder vergessen — also eine menschlich-edle) Freude empfinden, wie in der Regel alle wohlbegabten Jünglinge. Ein Extrem ruft, wenn es als Extrem erkannt wird, das andere hervor, und — die Reaktion geht immer zu weit. Daher die Erfahrung, daß die Menschen leicht und schnell von einer fanatisch verteidigten Meinung zu einer anderen übergehen, welche sie vorher haßten und verfolgten.

Am ersten passiert das lebhaften Jünglingen.

Was folgt daraus?

Doch gewiß nicht, daß wir nun den Aberglauben — Aberglauben sein lassen; sondern nur, daß wir ihn mit pädagogischer Überlegung bekämpfen, ihn allmählich beseitigen, gerade wie der weise Arzt es zu machen pflegt, wenn er durch einen plötzlichen Schnitt Gefahr für das Leben des Patienten befürchtet. Er kuriert ihn dann allmählich durch Weckung der heilenden Kräfte des lebendigen Organismus. Also verfährt auch der Pädagog. Er leitet seinen an ererbten abergläubischen Meinungen geistesfranken Schüler so, daß dessen noch übrigen gesunden Kräfte (Anlagen, richtige Ansichten und Grundsätze zc.) die frankten Stoffe austößen und entfernen. Wie der Arzt nicht den Leiblichfranken heilt, sondern die Natur, der er zu Hilfe kommt, so macht auch der Pädagog den Geistigfranken nicht gesund, sondern er unterstützt den nach Wahrheit dürstenden Geist, der sich dann selbst kuriert. Was so naturgemäß abfällt, verlegt weder den Körper, noch den Geist; aus der vorigen Krankheit gehen Körper und Geist nicht zu einer neuen Krankheit über, sondern zur Gesundheit. Aber aus Furcht vor einer zweiten wird die Heilung der ersten nicht verabsäumt, sondern mit Berücksichtigung naturgemäßer Entwicklung eingeleitet. Das naturgesetzliche Verfahren ist überall die höchste Weisheit.

V.

Stoff zum Denken.

1. Mit dunkel-schreckhaftem Gefühl betrachten die „Gläubigen“, die nie aus dem Buche der Natur, dem ältesten, dem unverfälschbaren, das zwar mißverstanden und mißdeutet, aber nicht verstümmelt und korrumpiert werden kann, schöpften, die Fortschritte in den Naturkenntnissen, jene Triumphe des menschlichen Geistes, welche dem Wahrheitsfreunde so reine, so unvergängliche Freuden bereiten. Nur gewohnt, das sichtbare Firmament anzustarren und sich dabei halb sinnlichen, halb geistigen Gefühlen zu überlassen, besorgen sie, daß die denkende Vernunft diese sentimentale Anschauungsweise verdrängen und einer profaisch-verständigen Betrachtung Platz machen möge.

Aber wie wenig kennen diese Männer den menschlichen Geist, da sie nicht wissen, daß die denkende Betrachtung die auf Einbildungskraft und Gefühl ruhende anschauliche nicht ausschließt, diese aber zu Vernunftanschauungen und dadurch zur edelsten geistigen Erhebung verklärt!

2. Zweierlei Menschen giebt es, wenn eine neue Wahrheit entdeckt wird. Die einen werden von lebhafter Freude erfüllt, nicht bloß wegen der Aussicht auf erweitertes Wirken, sondern aus reiner Freude an der Erweiterung des intellektuellen Horizontes der Menschheit. Die anderen fühlen sich in der Behaglichkeit ihres gewohnheitsmäßigen Lebens, Denkens und Fühlens gestört und erhalten dadurch die Neigung, sich entweder gegen die neue Entdeckung oder wenigstens gegen ihre Anwendung zu

erklären. Auf politischem Gebiete nennt man beide Arten von Menschen Männer des Fortschrittes und Männer des Stillstandes. Die Unart der letzteren haben wir eben schon genannt. Die Fortschrittsmänner verfallen zuweilen in einen anderen Fehler, indem sie nun alles, was nur mit den durch jene Wahrheit verabschiedeten Meinungen Ähnlichkeit hat, ohne weiteres beiseite werfen. Im ganzen nur wenige erhalten sich die Besonnenheit der richtigen Mitte zwischen diesen Polen, zwischen welchen die Meinung der Menge, welche Autoritäten zu folgen pflegt, hin und her flutet, sich bald dem einen, bald dem anderen mehr nähernd, bis der Zeitpunkt eintritt, wo ein Versteigen gegen die neue Wahrheit und ihre Folgen nicht mehr möglich ist. Aus diesem Kampfe ist das gewöhnliche Los der Entdecker neuer Wahrheiten oder Weltteile, daß sie zu Märtyrern wurden, zu erklären. Die Menge nennt sie Projektmacher, Abenteurer, unruhige Köpfe, und sie verträgt es nicht, daß einer klüger sein will als sie und die „erlauchten Alvordern“. Sie beharrt, bis es nicht mehr möglich ist, in der Verhärtung gegen das Neue durch geistige Stumpfheit und die Macht des für heilig erachteten Herkommens.

3. Die Kenntnis von der wahren Beschaffenheit der Natur, ihrer Erscheinungen und der ihnen zu Grunde liegenden Gesetze und Kräfte vernichtet den Aberglauben. Der Fortschritt in dieser Entwicklung von der Unvernunft zur Vernunft ist dieser:

Zuerst werden die abergläubischen Meinungen selbst vernichtet; dadurch entsteht ein Mißtrauen gegen alle, jenen ähnliche Meinungen, der Zweifel an ihrer Richtigkeit; nun erwacht die Neigung, das Bezweifelte zu untersuchen, der Forschungsgeist wird erregt; derselbe führt zu neuen Entdeckungen, zur Kenntnis gesetzlicher Wirkungen; dadurch wird der Glaube an willkürliche, gesetzlose Erscheinungen überhaupt erschüttert; die Überzeugung von der Allgesetzlichkeit der ganzen Natur wird immer stärker, auch wenn man noch nicht im Stande ist, alle Erscheinungen in ihrer Gesetzlichkeit und strengen Ursachlichkeit zu begreifen; endlich gelangt man zu der Gewißheit der alles beherrschenden Naturnotwendigkeit und Vernünftigkeit der Welt. Mit diesem Ziele ist dann selbst die Wurzel des Aberglaubens ausgerottet.

4. Auf der Erdoberfläche und demnächst in unserem Sonnensysteme haben die Physiker und Astronomen die eine, alles erhaltende Kraft (der Anziehung) kennen gelernt, und von dieser Kenntnis aus Schlüsse gemacht auf die Bewegung anderer Fixsternsysteme, welche durch billionen Meilen von uns getrennt sind. Und siehe, was die Vernunft postulierte, zeigt sich in dem Weltall als Wirklichkeit, was der Dichter ahnend schon, zwar in anderer, aber in verwandter Beziehung aussprach:

„Mit dem Genius steht die Natur in ewigem Bunde;
Was der eine verspricht, leistet die andre gewiß.“

5. Die Naturkenntnis vernichtet manche Vorstellung von göttlichen Veranstaltungen und göttlichem Wirken, und Annahmen, welche die wahre Religionskenntnis lange genug unreinigt haben!

6. Zwei Gründe, von welchen jeder allein für sich hinreicht, den Eingriff des Übernatürlichen in die Natur schlechthin als verwerflich nachzuweisen, sind vorhanden. Der erste Grund ist die Undenkbarkeit; was aber nicht denkbar, d. h. nicht möglich ist, kann nie wirklich sein. Der zweite ist der Widerspruch jener Annahme mit dem Glauben, daß Gott die Welt eingerichtet habe und regiere, daß folglich alle Erscheinungen und Wirkungsarten höchst vernünftig sind. Eine Abänderung dieser Vernünftigkeit wäre Unvernunft, welche Gott nicht zuzuschreiben ist. Jener Glaube vernichtet sich daher bei näherem Besehen von selbst. Er kann nur im Unbewußtsein vorkommen. Mit Bewußtsein ausgesprochen und festgehalten deutet er auf Irreligiosität hin.

Über jene Undenkbarkeit sei noch ein Wort erlaubt. Es wird Leute geben, welche sagen, daß sie sich das Verneinte sehr wohl denken könnten.

Darin liegt aber ein Widerspruch. Denken heißt nicht, sich etwas imaginieren, mit oder ohne Absicht; denken heißt, sich den Zusammenhang und die Übereinstimmung der Teile eines Dinges vorstellen. Allerdings kann man sich vieles einbilden, aber darum noch nicht denken. Das sich Widersprechende kann sich niemand denken. Wir haben gezeigt, daß die Annahme übernatürlicher Wirkungen einen Widerspruch enthält. Daß sich viele Leute vieles glauben vorstellen zu können, was sich Gebildete nicht

mehr vorstellen können, rührt von der Unwissenheit her. Die Alten konnten sich im Raume lebende Wesen von ewiger Jugend und Schönheit denken, wir nicht mehr. Die Alten konnten sich Wesen denken, die vorn Mensch, hinten Pferd waren; wir nicht mehr, weil die Menschennatur der Pferdenatur widerspricht. Beide können nicht in einem Wesen zugleich existieren. Ein Menschpferd ist ein Unding. Die Bildung beschränkt die Sphäre des Vorstellbaren, erweitert sie dagegen wieder von einer anderen Seite. Die Möglichkeit verengert, die Wirklichkeit erweitert sich. „Allen denen (sagt Dersted), welche einen beschränkten Begriff von der Natur haben, ist es möglich, sich einen übernatürlichen Eingriff in dieselbe zu denken, ohne selbst die Vernunftwidrigkeit des Gedankens gewahr zu werden; aber sie leben doch, ohne es selbst zu wissen, in einem Widerspruche mit dem Dasein und müssen bei jeder kräftigen Gedankenbewegung dahin kommen, es zu fühlen; treibt dieses geistige Streben sie nicht soweit, daß der Widerspruch mit der Klarheit vor sie hintritt, welche erforderlich ist, um sie über denselben hinaus zu führen, so bleiben sie in einem traurigen, die Seelenkraft niederdrückenden Gefühl der Verwirrung und Entfernung von dem ewigen Lichte stehen. Der hier besprochene Zustand kann bei gewissen Menschen, und zwar sehr häufig in gewissen dunkeln Zeitaltern, zu der äußersten Versenkung in geistige Finsternis und daraus folgendem Vernunft- haß und Gottlosigkeit ausarten.“

7. Die Vernunftnotwendigkeit ist keine blinde Notwendigkeit mehr, sondern das Ergebnis vernünftiger Einsicht und gesetzmäßigen Willens. Vernünftige Gesetze sind nicht bloß solche, welche die Vernunft anzunehmen genötigt sind, sondern auch solche, welche als Wirkung der Vernunft notwendig sind. Die Vernunft verfolgt bei uneingeschränkter Wirksamkeit durch ihre eigenen Gesetze vernünftige Zwecke, und sie erreicht sie durch dazu geeignete Mittel. Unser endlicher Verstand ist zwar nicht scharf genug, überall in der Welt mit Sicherheit zu sagen, was Zweck und was Mittel sei. Das Richtigere wird sein, wenn wir sagen: Nichts ist bloßes Mittel und nichts ist ohne Zweck. Zweck und

Mittel fallen bei einer vollkommenen Vernunft zusammen. „Nichts ist bloßer Kern, nichts bloße Schale“ — sagt der Dichter —, alles ist sie (die Natur) mit einemale.“

8. Die Naturgesetze sind vernünftig, sowohl von der Vernunft erfassbar und in diesem Sinne vernünftig, als auch in dem, daß die Vernunftgesetze sich in der Natur bestätigen. Den Anstoß zu ihrer Entdeckung gab die Erfahrung, aber die Vernunft setzte das Nachdenken selbständig fort. Der Mensch ist ebensovoll ein Naturerzeugnis, wie jedes andere Naturwesen. Darum müssen die Naturgesetze mit den Vernunftgesetzen übereinstimmen. Die Natur kann sich doch nicht selbst widersprechen. Die Naturgesetze sind der Ausdruck der Naturideen und die Naturideen sind Gottes Gedanken. Jedes Wesen ist Produkt einer Idee Gottes. Alle Wesen einer Art repräsentieren die Mannigfaltigkeit einer Idee, und alle vereinigen sich zuletzt in einer einzigen Idee, in der unendlichen Vernunft.

9. Die Mannigfaltigkeit der Erscheinungen ist zwar unendlich; aber in ihnen entdeckt man inneren Zusammenhang und Einheit. Wie die Handlungen eines Menschen trotz derselben Grundsätze durch veränderte Umstände und Verhältnisse andere und andere werden, so entstehen in der Welt bei denselben Prinzipien wegen der Mannigfaltigkeit der Verhältnisse und Umstände die verschiedenartigsten Erscheinungen. Die Naturgesetze sind immer dieselben gewesen, nur die Umstände andere und andere.

10. Wenn die Naturwissenschaft Veranlassung zum Unglauben giebt, so geschieht es durch deren Mißbrauch.

11. Nicht bloß der Aberglaube, sondern auch der Unglaube hat seinen Verfolgungsgeist; aber wegen des positiven Inhaltes des Aberglaubens und seines eigenen negativen Charakters nicht den hohen Grad von Stärke, welcher dem Verfolgungsgeiste des Aberglaubens innewohnt.

12. Durch die Wissenschaften verschwindet der Glaube an die alten Wunder und manche Naturpoesie. Aber für diesen Verlust entschädigen sie reichlich durch die Entdeckung der Wahrheit und die Erfindung echter wahrer Wunder. Ich will nur

an den elektromagnetischen Telegraphen erinnern, durch welchen es möglich und wirklich geworden, daß eine präzis um 12 Uhr von Berlin entsendete Nachricht eine halbe Stunde früher in Köln am Rhein eintrifft. Die Hauptsache aber bleibt, daß die Wahrheit an das Licht gebracht, der Untersuchungs- und Forschungsgeist geweckt wird.

13. „Jede abergläubische Meinung ist eine Krankheitsanlage in unserem geistigen Leben“; jede falsche Meinung nährt eine schädliche Seelenthätigkeit. Es giebt keine unschädlichen Irrtümer, keine unschädlichen abergläubischen Meinungen. Die Erkenntnis der Wahrheit tötet den Irrtum.

14. Schiller oder Goethe sagt: „Alles ist Frucht und alles ist Samen.“ Was will der Dichter damit sagen? Was anderes als: Alles ist in ewiger Entwicklung begriffen, jedes Ding ist durch vorhergehende Dinge hervorgerufen und es selbst ist wieder die Basis neuer Produktionen. Ewig stetige Entwicklung ist ein Weltgesetz. Was folgt daraus für dich? Dieses, daß du solange ein lebendiges Glied des Weltorganismus bist, als du dich entwickelst, und daß du tot bist, sobald die Entwicklung aufhört. Und dem Geiste sagt jenes Gesetz, wenn er ewig sein will, Schillers so oft wiederholtes großes Wort: „Lebe im Ganzen! Wenn du lange dahin bist, es bleibt.“

15. Das Tier schaut die Schöpfung an, aber nur der Mensch hat Selbstbewußtsein, er stellt die Welt sich gegenüber und denkt darüber nach, was sie sei, bedeute und enthalte. Der Mikrokosmos erforscht den Makrokosmos. Er beruhigt sich nicht bei der Auffassung der Erscheinungen, er fragt nach ihrem Grunde und nach dem Grunde des Grundes, er will wissen, „was die Welt im Innersten zusammenhält“. Alles, was vor seinen Augen liegt, ist in ewigem Wechsel begriffen, nichts scheint dauernd und bleibend, als dieser Wechsel; aber er verlangt das allem Wechsel zu Grunde Liegende, was selbst nichts Wandelbares sein kann, er sucht in dem Unbeständigen das Beständige, in dem Veränderlichen das Unveränderliche, in dem Zeitlichen das Ewige. Dieses ist der Geist, oder die Kraft, oder die Vernunft, oder die Weltseele, oder, wie ihr wollt — Gott, der alles

schafft, auch den Menschen, der ihn erkennt und findet durch Nachdenken.

16. Eine mir stets widerwärtige, aber nicht sogleich durchsichtig gewesene Wahrnehmung ist die gewesen, daß sich unsere Übergläubigen so gern mit dem Unbegreiflichen beschäftigen, sich geradezu an demselben weiden und es in den Vordergrund stellen. Mit Pathos und dennoch mit Geringschätzung der menschlichen Denkkraft erheben sie den scheinbaren Einwurf: „Was ist denn begreiflich! Was begreift denn überhaupt der Mensch?“ womit sie sagen wollen: der Mensch begreift eigentlich nichts. Diese Meinung zu verbreiten und auszusprechen, ist ihnen eine Angelegenheit. Warum?

Erstens wird dadurch das Nichtbegreifen und Wissen des allerdings bereits Begriffenen und Gewußten beschönigt. Ihr Naturwissen ist in der Regel ein Minimum, was sie nachgerade als einen Vorwurf anzusehen sich doch nicht zu entbrechen vermögen.

Zweitens schwächen sie dadurch das Vertrauen zur menschlichen Natur. Dieses ist ihnen sehr wichtig. Wer kein Vertrauen zu sich mehr hat, verläßt sich doch wohl noch auf andere; wer aber in das ganze menschliche Geschlecht, weil in die menschliche Natur, Mißtrauen setzt, der greift zu übernatürlicher Hilfe, und wird, da sich doch nicht leugnen läßt, daß der Mensch mancherlei Nichtsichtbares weiß, geneigt, dieses Wissen übernatürlicher Offenbarung zuzuschreiben.

Drittens paßt es ihnen, die Natur, sowohl die äußere als die innere, als überhaupt unerforschlich darzustellen. Diese Ansicht scheint aus der Tiefe geschöpft zu sein, wie sie denn überhaupt gern von der „Tiefe“ und dem „Tiefen“ sprechen — nach meiner Erfahrung gerade die oberflächlichsten Köpfe; aber die Tiefe kennt nur der, welcher wirklich in die Tiefe eingedrungen ist. Wer sein Leben lang nur auf der Oberfläche verweilt hat, in dessen Mund ist dieses Wort eine Phrase. Wenn ein Alex. v. Humboldt oder ein Dersted oder ein W. Herschel von Tiefe spricht, so hat das eine Bedeutung.

Die Leute, von welchen wir reden, haben die Neigung, den Glauben an die Unbegreiflichkeit von möglichst vielem oder

allem zu verbreiten. Sie fühlen und wissen warum. Ihre Unkenntnis weidet sich an dem Unbegreiflichen, Leeren. Sie füllen dasselbe durch Phantastik. Sie lieben das Unbegreifliche, weil es unbegreiflich ist, und können sie dabei doch nicht auf allen Verstand verzichten, so bringen sie es nach Möglichkeit in ein System. Das Mystische ist das Lieblingsfeld ihrer Betrachtung. „Ich glaube es, weil es unbegreiflich ist.“

In solcher Weise verstehen und begreifen wir ihren Standpunkt und ihr Gebaren. Ihr Ausruf: Was begreift denn überhaupt der Mensch! nämlich ein so erbärmliches Wesen — scheint Demut zu sein, ist aber, in tausend Fällen gegen einen, entweder Unkenntnis und Beschönigung derselben, oder indirekte Verteidigung ihres inneren Behagens an dem ihnen oder überhaupt Unbegreiflichen. Daß es des letzteren giebt, leugnen wir natürlich auch nicht. Aber wir halten es für das würdigste Streben, das Unbegreifliche nach Möglichkeit zu begreifen und begreiflich zu machen, und wir rufen ihnen mit Lessing zu: „Kann man seinen Verstand nicht an etwas Besserem üben, als an unerforschlichen Dingen?“ —

17. Erst in der neueren Zeit ist die Natur zu einer deutlichst sprechenden Offenbarung Gottes geworden, nämlich seitdem man die Gesetzmäßigkeit ihres Wirkens erkannt hat.

Für Paulus war die Welt noch kaum mehr als ein Beweis des Daseins Gottes. In den dunkelsten Zeiten des Mittelalters erblickte man weder in dem Menschen, noch in der Natur eine Offenbarung Gottes; in späteren Zeiten ließ man wohl jene, nicht aber diese zu. Die Natur war damals dem Teufel unterthan; wer sich daher auf die Natur verstand, hatte solche Wissenschaft vom Teufel, und man behandelte ihn als Teufelsgesell mit dem Scheiterhaufen. Dagegen galt in dem Alterthume der Naturkenner für einen Weisen, man sah in ihm einen Günstling der Götter.

So stehen die religiösen und die Weltvorstellungen, oder die von Gott und Natur und die des Verhältnisses des Menschen zu beiden in ganz natürlichem Zusammenhange. Mit jeder Epoche in der Naturkunde haben sich die Vorstellungen von Gott ge-

ändert. Die jetzige Naturforschung ist natürlich-religiös, steht, wie auch wohl natürlich ist, auf dem Standpunkte der natürlichen Religion, stimmt aber in dieser Beziehung mit dem christlichen vollkommen überein, indem auf beiden die Wahrheit gefunden wird, daß Gott sich in Mensch und Natur, d. h. in allem, offenbart.

18. In Tiroler Dörfern herrscht die Sitte, sich nach jedem Geschäft mit geweihtem Wasser zu bekreuzen. Alle Abende beten Knechte und Mägde in der Gesindestube gemeinschaftlich den Rosenkranz, und das Mädchen, welches die Kinder zu Bette bringt, hört ihnen die Litanei ab. In verschiedenen Stunden der Nacht läuten die Mettenglocken für diejenigen, welche aufwachen, um sie daran zu erinnern, das Ave Maria zu beten.

Sind diese und ähnliche Sitten Folgen des Glaubens an Gott, seine allgemeine Liebe und Weisheit und seine väterliche Weltregierung, oder der Furcht und Angst vor der Natur und den möglichen Wirkungen des Teufels, vor welchen man sich durch jene Gebräuche zu schützen sucht? Hat ein durch Formeln besprochenes Wasser andere und höhere Wirkungen, als das klare Wasser aus den Quellen der Natur und Gottes? Sind es Jünger Jesu, die so handeln wie jene, nachdem er seinen Freunden und Gesinnungsgenossen das „heidnische Plappern“ verwiesen hat?

Dem Leser werden noch andere Fragen einfallen, z. B. über die Absichten derer, welche jene Gebräuche für heilig erklären — und er wird sich dieselben beantworten. —

19. Die katholische Kirche, die unfehlbare, hat es sich vorbehalten, zu verkündigen, ob ein Ereignis ein wirkliches Wunder ist oder nicht. Und zwar bis zu diesem Tage.

Der sechsundzwanzigjährigen Bauerntochter aus Oberösterreich, Juliane Weißkirch, schwitzte in den Jahren 1849 und 1850 aus der rechten Seite Blut, wie erzählt wird, am Freitage am stärksten, am Karfreitage am allerstärksten. Der „Katholikenverein“ in Wien wirft in einer besonderen, in vielen tausend Exemplaren verbreiteten Schrift nach vorangeschickter Erzählung jener „unbezweifelbaren“ Thatsache folgende Fragen auf:

„Ist das ein Wunder? Ist Juliana eine Heilige?

Nur die unfehlbare (!) Kirche hat das Recht, zu

sagen, wo ein wahres Wunder vorhanden ist. Hier hat die Kirche noch nicht einmal ihre strenge Untersuchung begonnen, ob diese Vorgänge durch die geheimen Kräfte der Natur, oder durch die Einwirkung des Teufels, gekleidet in den Engel des Lichtes, oder endlich durch unmittelbare Einwirkung der Allmacht Gottes hervorgebracht sind."

Was sich die „unfehlbare Kirche“ nicht alles zutraut — und zwar noch im Jahre 1850! Man blickt unwillkürlich in den Kalender, um sich davon zu überzeugen, daß man in betreff des Jahres und Jahrhunderts nicht irrt; man greift sich an den Kopf, um gewiß zu werden, daß man nicht toll geworden. Was sich kein Kongreß der Physiker aller Länder zutrauen würde, traut sich jene „unfehlbare Kirche“ zu. Nebenbei erfahren wir denn auch, daß außerordentliche Thatsachen aus dreierlei Ursachen entstehen können:

- a) durch die verborgenen Kräfte der Natur;
- b) durch den Teufel;
- c) durch Gottes Allmacht.

Kann — man muß sich in Vergegenwärtigung der Ereignisse unserer Tage fragen — kann aus Menschen dieser Art und dieses Glaubens etwas werden?

Unmöglich.

Kossuth hat umsonst gesprochen: „Es giebt keine Wunder, es giebt nur allgemeine Gesetze.“

Dafür und für das, was damit zusammenhängt, büßt er jetzt in der Verbannung. Hätte er die „Heiligen“ angebetet, der „unfehlbaren Kirche“ seine sündigen Gedanken gebeichtet und an Mirakel geglaubt, traun, er säße noch auf dem schönen Landstige in seinem Vaterlande und — trüge einen oder mehrere hohe Orden in seinem Knopfloche, er wäre Ritter vom goldenen Bließ und vom goldenen Sporn!

Aber getrost, trotz alledem!

Huß wurde verbrannt — Luther triumphierte; Kossuth wurde verbannt — wie wird der zeitgemäße Luther der Magyaren heißen, und in welchem Jahre wird er das Licht der Welt erblicken?

Das Licht der Welt? Ach nein; vielmehr: die Finsternis der Welt.

Aber „trotz alledem“!

„Die Erde bewegt sich doch.“ (Galilei.) —

Noch eins: „Ein päpstliches Breve ermächtigt den Erzbischof von Rimini, dem dortigen, die Augen bewegenden Madonnenbilde eine goldene Krone zu verehren.“ Rom, 26. August 1850.

20. Wunder sind Wunder. Eines wiegt soviel wie das andere. Wer eins glaubt, warum glaubt der nicht auch die anderen?

Das ist doch selbst sehr wunderbar, daß der, welcher irgendwo an die heilende Kraft eines Kleides glaubt, über die vorgebliche Wunderkraft des „heiligen Rockes“ im Jahre 1844 erstaunt und spottet!

In dem Gebiete der Wunder giebt es nichts Schweres und nichts Leichtes, alles ist gleich leicht und schwer. Wenn daher ein Wundergläubiger sagt, der „heilige Rock“ habe sich nicht achtzehn Jahrhunderte erhalten können, so fragt man mit Recht: ei, warum denn nicht?

In dem Lande der Wunder ist eben alles möglich. Oder der Wundergläubige muß uns sagen: was, und was nicht!

Der Leser erkennt, man kommt eben, wenn man sich dem Wunderglauben ergiebt, in die Bresche, man mag sich stellen, wie man will. Und das ist dann auch nicht mehr als billig. Denn wer Unerhörtes glaubt und berichtet, muß sich unerhörter Untersuchung unterwerfen.

21. Wundersucht und Sinnlosigkeit sind identisch — so muß man angeichts der Fortschritte in den Wissenschaften und der Erkenntnis der menschlichen, natürlichen Kräfte sagen, und beifügen: fiat justitia, pereat mundus. Die Wissenschaft kann es nicht lassen, die erforschte Wahrheit zu verkündigen, trotz Bannstrahl, Inquisition und zelotischer Verdammung. Sie bleibt dabei, daß $2 \times 2 = 4$ sei, ewig gewesen sei und ewig sein werde, niemals aber irgendwo $= 5$.

Die Naturkenntnis hat die Zeit, auch die Religion, von dem Aberglauben und dem ganzen Erbteil einer finstern Zeit befreit. Dieser ihr Dienst ist also zunächst ein negativer. Der positive

liegt in der Darlegung der strengen Gesetzmäßigkeit und Vermünftigkeit der Natur.

22. Dem Ursprunge oder der Quelle nach giebt es — wie oft gesagt — bekanntlich drei Arten von Erkenntnissen: historische, empirische und rationale oder philosophische.

Die philosophischen, welche sich unmittelbar aus den Denkgesetzen und dem Wesen des menschlichen Erkenntnisvermögens entwickeln, sind die gewissten, bei ihnen findet am wenigsten Irrung statt.

Weniger gewiß und zuverlässig sind die empirischen, welche aus Wahrnehmungen, Beobachtungen und Erfahrungen stammen. Der Grad ihrer Richtigkeit und Gewißheit hängt zum Teil von der Beschaffenheit der sinnlichen Organe und anderen subjektiven Verhältnissen ab.

Noch weniger zuverlässig sind die historischen Erkenntnisse oder Kenntnisse. Dieselben werden uns überliefert; ursprünglich gehören sie auch zu den empirischen.

Bei ihnen fragt es sich also:

Ist das Erzählte wirklich geschehen? oder stammt es aus der Einbildungskraft? oder ist es gar absichtliche Erfindung und Täuschung?

War der Augen- oder Ohrenzeuge in der Verfassung, die Erscheinung wahrzunehmen, wie sie sich ereignete? oder fehlte es ihm dazu an der Schärfe der Organe, der Ruhe, der Gemütsstimmung, der notwendigen Bildung?

War er etwa mit Vorurteilen erfüllt? glaubte er vielleicht vorher schon das, was er nun wahrzunehmen meinte?

Stammt die Erzählung von einem oder von vielen Augenzeugen? rührt sie von dem ersten Berichtstatter her, oder hat sie sich durch Mittelpersonen fortgepflanzt?

Zur Feststellung einer historischen Thatsache muß zuerst die Glaubwürdigkeit des Augenzeugen festgestellt werden; dann aber entsteht die wichtige Frage nach seiner Befähigung.

Wer dieses alles überlegt, kann es nur für unermesslichen Leichtsinns erklären, wenn Erzählungen aus alter Zeit, aus unwissendem Zeitalter, von unerhörten Dingen, von Begeben-

heiten, die ebenso sehr aller Erfahrung wie der Vernunft widersprechen, so ohne weiteres hingenommen werden. In solchen Dingen ist nicht die Leicht-, sondern die Schwergläubigkeit, d. h. die schärfste Untersuchung und Prüfung, Pflicht. Das Leichteste bleibt es freilich, alles zu glauben, was „heilige Männer“ erzählen. Das Merkwürdigste ist dabei dieses, daß man darob gelobt wird. —

23. Es ist fürwahr kein erfreuliches Los, den Stein des Sisyphus zu wälzen, der, in der Nähe des ersehnten Gipfels angekommen, „hurtig mit Donnerepolter“ wieder hinabrollt in die Tiefe.

Und doch kann man es nicht lassen, darf es nicht lassen.

Der Aberglaube ist dieser Sisyphusstein.

Die Protestanten glauben zwar des Aberglaubens quitt zu sein, und sie sehen mit einer Art Verachtung auf die Katholiken hinab, „die allein noch unter den Christen schmachten in den Banden des Aberglaubens“.

Aber sie sollten sich an ihrer eigenen Nase zupfen. Denn auch sie schmachten noch in den Banden des Wunderglaubens, dieser schlimmsten, weil am schwersten ausrottbaren Art des Aberglaubens.

Gegen ihn muß daher der Feind jedes Aberglaubens solange angehen, bis auch er vertilgt ist, wenn man auch weiß, daß, wie Luther sagt, die Welt einem „besoffenen Bauer“ gleicht, der, von der einen Seite auf den Sattel gehoben, sofort auf der andern Seite wieder herunterfällt.

Aber trotzdem!

Endlich muß doch die Einsicht, die Klarheit, die Wahrheit siegen.

Es ist schmachvoll — die Fortdauer des Aberglaubens nach dem Jahrhundert der Aufklärung, doppelt und dreifach schmachvoll für einen Lehrer des Volkes, und man kann sich einer Art von Beschämung nicht erwehren, wenn man, Lehrern gegenüber, von dem Gefühl der Notwendigkeit überfallen wird, zu ihnen über den Aberglauben sprechen zu müssen.

Aber trotzdem oder wegen dem!

Denn der Wahn, er sei, welcher er wolle, schadet immer. Und wenn es auch weniger schadet, anzunehmen, daß zwar jetzt keine Wunder mehr geschehen oder sogar keine mehr möglich sind, so hält doch dieser falsche Glaube eine Stelle im Gehirn besetzt, welche die Aufnahme der dahin gehörigen Wahrheit verhindert. Es geht dem Geiste wie dem Leibe. Beide sind nur gesund, wenn sie ganz gesund sind; ein krankes Glied macht das Ganze krank.

Darum noch einmal!

Ich glaube oben in kürzestem Ausdruck den Beweis geführt zu haben, daß der Glaube an Wunder einer glaubenslosen, irreligiösen Gesinnung entspringt. Der Spieß ist also umgedreht. Bis dahin machten die Wundergläubigen ihren Gegnern den Vorwurf, sie seien ohne Glauben, ohne den rechten Glauben, es sei ein Kennzeichen, ein oberstes Kennzeichen der wahren Gläubigkeit, an Wunder zu glauben, und wir begnügten uns damit, diese Meinung oder Behauptung zu verneinen. Jetzt gehen wir weiter, indem uns eine tiefere Einsicht in die unveränderliche Wesenheit Gottes und seiner Werke die Überzeugung aufnötigt, ein Eingreifen in die Gesetzmäßigkeit der Natur von seiner Seite oder unter seiner Mitwirkung sei das Gegenteil von dem Glauben an seine Weisheit und die seines Thuns, sei Irreligiosität.

Jene bloße Verneinung ließen sich unsere Gegner nachgerade gefallen, denn sie wurde von zu vielen Seiten wiederholt und sie ist zu alt, um darüber zu erstaunen; aber ob der, nun von unserer Seite ausgehenden direkten Beschuldigung werden sie im Geiste ergrimmen. Denn nun ist die Reihe der Abwehr an ihnen. „Das Blatt hat sich gewandt.“

Nach obigem Beweise haben wir hier nur noch Erläuterungen und bestätigende Betrachtungen hinzuzufügen. Beginnen wir mit der wichtigsten!

Sie besteht in der Frage nach dem Ursprunge des Wunderglaubens. Rührt er von Thatsachen, thatsächlichen Wahrnehmungen her? Denn nur dann hätte er einen realen Grund.

Ich wünsche, daß die Leser, ehe sie weiter lesen, die Sache für sich erwägen. (!) —

Der Glaube an das Dasein Gottes, an die Natur und ihre

Gesetzlichkeit, an alle sichtbaren und unsichtbaren Wirklichkeiten beruht auf Thatsachen. Wir sehen die Werke Gottes, wir vernehmen die Wirkungen, wir erschließen aus ihnen das Dasein unsichtbarer Kräfte und Gegenstände. An dem Uranus nahmen die Astronomen Erscheinungen wahr, welche auf das Dasein eines jenseits desselben vorhandenen Weltkörpers hindeuteten. Kein Auge hatte ihn gesehen, keines Sehers Rohr ihn entdeckt; aber trotzdem wußten die Astronomen: er muß vorhanden sein, und ein Le Verrier sagte aus wissenschaftlichen Gründen zu den Praktikern: suchet da und da, und ihr werdet ihn finden, und — sie fanden ihn, den Neptun.

So erschließt der Mensch aus Thatsachen die sie bedingenden Kräfte und Dinge.

Liegen dem Wunderglauben solche Thatsachen, solche unwiderleglichen, unabweigbaren zu Grunde — Thatsachen, welche die absolute Notwendigkeit der Annahme eines Eingreifens sogenannter übernatürlichen Kräfte in die Wirklichkeit gegen deren gesetzliche Wesenheit und Wirksamkeit darthun?

Man überlege!

Wir wollen einmal das Äußerste zugeben, d. h. an die Wahrheit gewisser Erzählungen glauben.

Ein Mann schlägt an einen Felsen, und es entspringt aus demselben eine Quelle. Ein andermal schlägt er ins Wasser, und das Wasser teilt sich und steht da wie Mauern. Wir sehen einen Mann auf einem Mantel durch die Luft fahren. Raben speisen einen anderen. Männer werden in einen heißen Ofen geworfen, und sie kommen unverfehrt wieder heraus &c.

Das sind — diese starken Dinge zugegeben — die Thatsachen.

Wir nehmen sie wahr, nehmen wahr, daß auf das Schlagen mit dem Stabe Wasser aus dem Felsen springt und das Meerwasser sich teilt &c.

Sehen wir, daß das Schlagen mit dem Stabe die Ursache von den auf dieses Schlagen folgenden Erscheinungen ist? Mit nichten; Ursachen sind unsichtbar.

Aber wie kommen wir zu dieser Verknüpfung?

Dadurch, daß sie aufeinander folgen. Es geht nach dem

alten logischen Spruche: post hoc, ergo propter hoc (nach diesem, deshalb wegen diesem). Der Logiker kann bekanntlich diesen Schluß nicht zugeben. Habel bewies einst in dieser Weise, daß die Frösche das Laub aus den Bäumen herausquaken. Wir denken jenen Zusammenhang hinzu. Aber wie kommen wir darauf, eine Erscheinung, welche, allen anderen Erfahrungen zufolge und den Denkgesetzen gemäß, durch das, was ihr vorhergegangen ist, nicht hervorgerufen wird, doch von diesem, als die Ursache, abzuleiten? Das kommt nur daher, daß der Wunderglaube vorher, vor allen Thatfachen, schon in den Köpfen war. Der Wunderglaube entsteht nicht durch Thatfachen, er geht den Thatfachen vorher. Wenn jemand ein Wort spricht und der Sturm sich legt, so nehme ich durch die Sinne nur wahr, daß der Sturm nach dem Worte aufhörte; aber daß das Wort die Ursache dieses Aufhörens war, das sagen mir weder die Sinne, noch die Vernunft. Die Vernunft sagt mir das Gegenteil, sie sagt mir, daß ein Wort wohl auf ein denkendes, nicht aber auf ein nichtdenkendes, sinnloses Wesen einen Eindruck machen könne. Bei Erscheinungen, wie die obigen — ihre Wirklichkeit zugegeben — kann der denkende Mensch nur sagen: ich begreife nicht, wie die Sache vor sich ging; meine bisherigen Erfahrungen und Kenntnisse reichen nicht hin, sie zu erklären; nur der vorher schon an Wunder Glaubende kann sagen: es ist ein Wunder. Der Wunderglaube geht den Thatfachen, die er für Wunder erklärt, voraus. Er hat folglich keinen realen Boden. Er ist, wie aller Aberglaube, ein Produkt der Unwissenheit und der Einbildungskraft. Die Geschichte kann davon überzeugen. Mit der Naturkenntnis schwindet der Aberglaube; er kommt da vor, wo die größte Ignoranz herrscht, er ist „der Unwissenheit liebstes Kind“, ein Beweis derselben; es giebt kein Beispiel, daß ein wirklicher Naturforscher, ein Astronom, auf seinem Gebiete Wunder angenommen oder — zu seiner eigenen Schmach — gelehrt habe. Auch die Ignoranten unter den Lehrern, und nur sie, lehren ohne alle Schwierigkeit, ohne innere Mahnungen, den Wunderglauben und — thun sich darauf etwas zu gute. Sie meinen, Gott dadurch zu verherrlichen, ihn, der

Sonne, Mond und Sterne geschaffen hat und „sie an nichts hing“, dadurch als groß und mächtig zu erweisen, daß er einer Kreatur die Macht gegeben habe, die oben erzählten Dinge und andere ähnlicher Art zu verrichten. Kann man sich bei dieser Zusammenstellung des Gefühls der Scham erwehren?

Wo man keine Gespenster glaubt, da erscheinen keine. Wo man sie glaubt, da werden sie wahrgenommen. Der Glaube an sie ist die notwendige Bedingung ihrer Erscheinung. Der Glaube an sie geht dieser vorher, er erzeugt sie.

Gerade so verhält es sich mit dem Wunder-, wie mit allem Aberglauben. Wer nicht abergläubisch ist, sieht nichts in der Natur, was ihn abergläubisch machen könnte; im Gegenteil, was man recht sieht, verdrängt den Aberglauben, wenn er da war. Der Aberglaube geht der Wahrnehmung abergläubischer Erscheinungen vorher. Er ist ein Produkt der Unwissenheit und der Phantastik.

Was man glaubt, das sieht man, weil man es glaubt. Es ist ein sinnliches Faktum, ehe man es sieht.

„Ein Karmeliter-Scapulier macht kugelfest“. Besetzt mit diesem Sage den Kopf eines Gläubigen, und er sieht handgreifliche Wunder!

Bei einer Belagerung in Flandern flog eine glühende Kugel gerade auf einen Fahnenträger los; aber er hatte sich vorher mit einem Karmeliter-Scapulier versehen: die Kugel fiel machtlos zu seinen Füßen nieder.

Ein anderer Soldat sollte erschossen werden. Die Kugeln trafen Kopf und Brust, aber sie glitten kraftlos ab. Er hatte ein Karmeliter-Scapulier bei sich. — Wer glaubt, daß Insekten aus Nas entstehen, sieht sie aus demselben entstehen.

Der Wunderglaube widerspricht dem Vernunftglauben, das Wunder der Vernunft. Je mehr er dieses thut, je toller das Wunder ist, desto besser, desto verehrungswürdiger ist es, desto mehr stärkt es den Glauben, den „wahren Glauben“. Ein wunderthätiger Knochen steht höher, als ein wunderthätiger Mensch, ein Hemd höher als ein Knochen, ein Esel höher als

ein Kleid. Der Glaube an die wunderwirkenden Kräfte geht den Wundern selbst voraus; diese folgen erst nach. Mit den historischen Thatfachen steht es anders. Der Glaube an sie entsteht erst, nachdem sie geschehen. Es giebt wirkliche Thatfachen, welche über die Erfahrung der meisten Menschen hinausgehen, ungewöhnliche Thaten; aber sie widersprechen nicht der Erfahrung, sie gehen nur über das Ordinäre hinaus, sie beleidigen unsere Vernunft nicht, sie nehmen dieselbe nicht gefangen. Im Gegenteil reizen die außerordentlichen Thaten die Entwicklung der Vernunft, erhöhen ihren Anschauungskreis und erheben den Menschen. Einem Kinde ist alles ein Wunder, einem Newton nichts. Aber was er scheinbar auf der einen Seite verliert, gewinnt er tausendfach auf der anderen. Es entdecken sich seinem Auge die natürlichen Wunder, die „Wunder des Himmels“. (Littrow.)

Der Glaube an die Wunder entspricht dem Kindesalter der Menschen, in welchem die Märchenwelt vor ihm aufgeht und ihn ergötzt. Die Herrschaft der Vernunft erscheint ihm in diesem Lebensstadium als trocken und abstrakt. Der Romantiker liebt darum die Wunder; phantastische Menschen bringen es bis zur Wundersucht. Das Natürliche ist ihnen das Gemeine. Das Niedagewesene ist das Außerordentliche, das Wunderbare. Daß die Sonne sich bewegt (zu bewegen scheint), ist etwas Ordinäres; aber ihr Stillestehen ist wunderbar. Hätte die Sonne immer stillgestanden, so wäre ihre Bewegung wunderbar gewesen. In dem Stillestehen und in dem Bewegen liegt nichts Wunderbares; wohl aber in dem Gegenteil, in dem Widerspruche mit aller Erfahrung.

Die urplötzliche Verwandlung ist das Geheimnis des Wunders. In inneren Widersprüchen finden die Gläubigen Tiefe, unergründliche Tiefe — natürlicherweise; denn wo kein Grund ist, da ist auch keiner zu finden. Untersuche einer, wie es zugeht, daß aus einem Esel eine Menschenstimme ertönt! Über dieser Untersuchung kann der Mensch selbst zum Esel werden. Nur die Phantasie kann unversöhnliche Dinge miteinander verknüpfen. Ihr Reich ist und war in dem Orient.

Das Wunder bringt die Erfahrung um ihren Kredit; darum verdient es selbst keinen Kredit. „Mit dem Maße ihr messet, wird euch wieder gemessen“. Das Wunder ist des unwissenden Glaubens oder der gläubigen Unwissenheit liebstes Kind. —

Es ist ebenso schädlich, an übernatürliche Wirkungen, wie an Gespenster zu glauben. Weil man dann Dinge sieht, die nicht sind, so sieht man die Dinge nicht, die sind, und — man thut nicht, was man thun sollte. Man phantasiert und träumt, statt zu untersuchen und zu denken, und wenn es gilt, sich und die Seinigen durch Anwendung verständiger Mittel aus Krankheit, Gefahr und Elend zu retten, wartet man auf ein rettendes Wunder. Tausende verfallen dadurch nicht bloß in entehrenden Aberglauben, sondern auch in schmachvolle, verderbliche Unthätigkeit. Was sie thun sollten, erwarten sie von Göttern, Dämonen — Zufällen. Interim aliquid fit („inzwischen geschieht etwas“), sprechen sie, was sie benutzen könnten, und — der Augenblick des Handelns, „der mächtigste von allen Herrschern“, ist ungenutzt vorübergegangen.

Über den übernatürlichen Wundern übersieht man die natürlichen, wahren Wunder. Der Wunderglaube vernichtet den echten, wahren Glauben und die Thatkraft zugleich.

VI.

Jeder Lehrer — ein Religionslehrer.

„Den Geist nähren, das ist Religion.“
Bettina.

„Die Wissenschaft sagt uns, daß die rechte
Weise des Strebens nach dem Guten
ein Gottesdienst ist.“
Orsted.

„Jeder Lehrer ein Naturkenner, jeder Landschullehrer ein Naturforscher!“

So lautete einst das Thema eines Aufsatzes, in welchem ich zu den Lehrern sprach. Ich möchte nur wünschen, daß der Rat und die Forderung, welche er enthielt, allgemein befolgt worden wäre und befolgt würde*. Dann kämen wir, auch im Unterrichte, rascher vorwärts.

Jetzt stelle ich einen zweiten Satz auf:

Jeder Lehrer — ein Religionslehrer.

Das soll nicht heißen: jeder Lehrer soll auch, im herkömmlichen Sinne des Wortes, Religion lehren, Religionslehrer sein,

* Ein Lehrer bei Neustadt an der Dosse hat neulich die Spur eines Blitzes in der Erde verfolgt. Er fand die Blitzröhren! Der brave Mann hat darüber eine natürliche Freude empfunden, und mir die Freude gemacht, mir eine Probe zuzusenden. Möchte mir doch einmal das Vergnügen werden, die Naturbeobachtungen oder Forschungen eines Landschullehrers veröffentlichen zu können! Von den 100 000 Lehrern Deutschlands nicht einer? Nicht einmal psychologische Beobachtungen!

Religionsunterrichtsstunden geben; nein, das kann nicht sein, soll nicht sein, ist auch, wenn man den Satz richtig versteht, nicht nötig. Denn er sagt: jeder Lehrer (versteht sich: jeder Lehrer, welcher seine Sache ordentlich versteht und treibt) ist ein Religionslehrer.

Ich habe früher manchmal, meist beiläufig, den Satz ausgesprochen: Jede Wahrheit ist göttliche Wahrheit. Ich weiß nicht, was die Lehrer dazu gedacht haben. Ich vermute, daß einige ihn gelesen haben, ohne etwas dabei zu denken; daß andere gemeint haben, es sei eine der hochtrabenden Phrasen, an die man sich heutzutage schon gewöhnen müsse. Ich muß daher erklären: es ist mir vollkommener, ganzer Ernst mit dem Satze: Jede Wahrheit ist göttliche Wahrheit. Steht er einmal fest, so wird man leicht die beiden folgenden gelten lassen:

Jeder Lehrer lehrt Wahrheiten (oder Fertigkeiten, ruhend auf Wahrheiten). Folglich lehrt jeder **göttliche** Wahrheiten. Was Gottes ist, gehört zur Religion, ist Religion. Folglich ist jeder Lehrer ein Religionslehrer.

Ich bin der Meinung, daß der an die Spitze gestellte Satz einer Ausführung wert sei. Eine Wahrheit, für manchen vielleicht eine neue, ins Licht zu stellen, ist immer der Mühe wert. Und wie schön wäre es, wenn die genannte sich als wahr erwiese!

Diejenigen, welche sich bisher vorzugsweise und ausschließlich als Religionslehrer betrachtet haben, würden inne, daß sie viel mehr Kollegen haben, als sie bisher glauben mochten. Diese Überzeugung dürfte besonders denjenigen zu wünschen sein, welche als „Religionslehrer“ bisher geneigt waren, sich für mehr zu halten als die übrigen Lehrer, und auf diese Meinung besondere Ansprüche zu gründen; unser Satz würde, wenn nicht gerade der Demut, auf welche die „Religionslehrer“ so hohen Wert legen, doch der Bescheidenheit einigen Vorschub leisten. Die „Religionslehrer“ würden fortan mit den übrigen Lehrern in eine Linie treten, oder vielmehr: alle Lehrer würden, da auch wir den religiösen Unterricht, d. h. denjenigen, der sich auf die von Gott

herstammende Wahrheit, welche seinen Willen mit einschließt, bezieht, für den schätzenswertesten erachten, zu der höheren Stelle des „Religionslehrers“ hinauf treten. Die Ansicht vom Unterricht und von dem Geschäfte des Unterrichtens würde steigen, beide würden aus höherem Gesichtspunkte betrachtet, der Lehrer selbst sowohl innerlich in und bei sich, als auch äußerlich in der Schätzung der Menschen gehoben werden. Die nächste Folge würde die sein, daß sich jeder Lehrer durch jene Überzeugung angetrieben fühlte, seinen Beruf mit religiösem Eifer zu betreiben.

Denken wir darum der Sache etwas nach! Als die drei Gebiete des Wissens und Erkennens, aus welchen alle Wahrheit geschöpft wird, hört man bezeichnen: Gott, Natur und Mensch. Man kann sie aber auf zwei, auf die beiden letzteren zurückführen. Denn Gott wird nicht unmittelbar erkannt. Was wir von ihm wissen, wissen wir aus Natur und Mensch, seinem Wesen und seiner Geschichte im weitesten Sinne des Wortes. Aber das ist unser Glaube, von dem wir ausgehen, daß Mensch und Natur, kurz alles, was existiert, von Gott herrühre, daß er der Urheber und Schöpfer von allem sei, daß er die Dinge und die Menschen gemacht habe, so wie sie sind.

Daraus folgt, daß, wenn wir die Dinge, Natur und Mensch, in ihrer Wesenheit erfassen, d. h. sie so kennen lernen, wie sie sind, wir sie nach der Art und Weise kennen lernen, wie Gott sie geschaffen hat; d. h. der von Menschen erkennbare, sich auf ihn selbst, auf die Natur und auf Gott beziehende Inhalt seiner Erkenntnis, die Wahrheit, ist der Inbegriff der Wesenheiten und Eigenschaften, welche die genannten Gegenstände der Erkenntnis in sich tragen, die, da sie sämtlich von Gott herrühren, sich folglich unmittelbar auf ihn beziehen, d. h. religiöser Art und Natur sind.

Es ist bekannt, daß man ehemals die Wissenschaften in heilige und profane, die Menschen in Priester und Laien, die Lehrer in Lehrer der heiligen und in Lehrer der weltlichen oder irdischen Dinge einteilte.

Die Ansicht, auf welche sich diese Einteilung gründete, ist eine veraltete, und als solche schon aus vielen Köpfen ver-

schwunden und wird allmählich aus allen verschwinden. Denn es ist doch in der That gar zu trivial und ordinär, die Geschichten, welche z. B. in dem A. T. erzählt werden, für religiöse, dagegen andere für profane zu erklären; oder zu meinen, dasjenige, was man von der Erschaffung der Welt, von Engeln oder auch von Teufeln zu erzählen pflegt, sei erhabenerer Natur als die Ergebnisse der Forschungen in der Erdrinde, an Pflanzen und Tieren und an den Sternen. Ein Lehrer jener Dinge sei daher ein Wesen von höherer Dignität als ein Erdkundiger, ein Botaniker, ein Zoologe, ein Astronom.

Nein, werthe Leser, so ist es nicht. Vielmehr ist dieses die absolute, ganze Wahrheit: Alle Wahrheit ist eine Wahrheit Gottes, eine Wahrheit von Gott und durch Gott ist göttliche Wahrheit.

Es giebt noch immer Leute, namentlich geht es Jünglingen, schlecht geführten Jünglingen so, welche meinen, die Wahrheit, die Erkenntnisse, die Wissenschaften würden gemacht, von Menschen gemacht, und damit steht denn ein fast noch gefährlicherer Irrtum in Verbindung, nämlich der: man müsse die Wahrheit lernen. Hier ist nur von jenen die Rede, und in Bezug darauf ist zu sagen: Die Wahrheit wird gefunden oder entdeckt; sie ist da, in Natur und Geist, man braucht nur die Sinne zu öffnen und seine Vernunft zu gebrauchen, und man findet sie. Sie entwickelt sich immer mehr und mehr, sie wird vom ganzen Menschengeschlecht zu Tage gefördert, an das Licht gebracht, der einzelne Mensch liefert seinen Beitrag dazu.

Daß dieses von der äußeren Natur gilt, sieht jedermann sogleich ein und giebt es zu.

Aber es gilt in gleichem Grade von der inneren Natur.

Nicht bloß die sogenannten empirischen, sondern auch die rationalen Wahrheiten entstammen der Natur, sind Produkte der Bethätigung der geistigen Natur, Produkte ihrer gesetzlichen Thätigkeit.

Man denke z. B. an die mathematischen Wahrheiten, die sich auf Raum und Zahl beziehen. Werden diese etwa von Menschen gemacht? Wer kann sich das nur vorstellen! Nein, sie werden

gefunden, von allen Menschen auf der gesamten Erde in der einen und gleichen Weise gefunden, kein Sterblicher hat die geringste Macht über sie.

So ist es allüberall.

Wer die Geschichte recht weiß, weiß, wie sich die Schicksale der Menschen objektiv gestaltet haben, und durch was für Ursachen sie veranlaßt worden sind.

Wer geographische Wahrheiten weiß, weiß, wie die Oberfläche der Erde beschaffen ist.

Wer Pflanzen recht kennt, kennt sie nicht bloß nach ihrem Bau, sondern nach den Gesetzen, die in ihnen walten und herrschen.

Wer mit den Sternen genau bekannt ist, durchschaut die Gesetze, nach welchen sie sich bewegen.

Wer mit dem menschlichen Geiste vertraut ist, kennt ihn nach den Anlagen, die ihm gegeben sind, nach den Gesetzen, denen zufolge er sich entwickelt, nach welchen er denkt, empfindet und handelt.

Kurz: alle Wahrheit bezieht sich auf das objektive Wesen der Dinge, welches seinen Ursprung von Gott hat. Alle Wahrheit bezieht sich daher indirekt oder direkt auf ihn. Jede wirkliche Wahrheit ist daher eine Wahrheit, ein Gesetz Gottes und von Gott; die Weltgesetze und die Wahrheiten überhaupt sind Vernunftgesetze und Vernunftwahrheiten; die Naturgesetze sind Gottes Gesetze, sind Gedanken der ewigen Vernunft; alle Wahrheit ist daher göttliche Wahrheit. Jeder (Wahrheits-) Lehrer ist daher ein Lehrer göttlicher Wahrheiten, oder, wenn man es lieber hört, ein Religionslehrer.

Dieser eben geführte Beweis ist kurz; ich möchte in der That wissen, was man dagegen aufbringen könnte.

Ich bin von seiner Richtigkeit überzeugt; ich bin von der ihm zu Grunde liegenden Ansicht durchdrungen, ich nenne sie selbst eine erhabene, eine große.

Sie stellt alles in die rechte Beziehung. Entweder ist das ganze Leben eines Menschen religiöses Leben, oder es enthält nichts davon. Alles, was jener denkt, thut, will, hat eine Beziehung zum Höheren, gerade wie jede Wahrheit mit dem Höheren und Göttlichen in Verbindung steht. Alles ist miteinander in

Harmonie, oder alles ist Stück- und Flickwerk, Halbheit und Verschrobenheit. Der wahre Lehrer lehrt Religion in jeder Stunde und durch all sein Thun, oder er ist überhaupt nichts wert.

Wer Gottes, des ewigen Geistes Walten nicht in allem erkennt, nur bloß in der Schöpfung des Weltalls, nicht auch im kleinen Menschen, nicht im Sandkorne und Strohhalme; wer nicht mit all seinem Thun dem Geiste dienen, sich nicht dem Ganzen unterordnen, nicht im Ganzen aufgehen, nicht im Ganzen leben will: der kann Alles sein, nur kein religiöser Mensch; der kann dies und jenes Nützliche vollbringen, aber „die Menschheit pflanzt durch ihn sich nicht fort“. Wie der ewige Geist oder die ewige Vernunft in allem ist und waltet, so prägt sich der religiöse Sinn des wahren Menschen in allem aus; ein Lehrer dieser Art, er lehre Rechnen oder Singen, Schreiben oder Lesen, Geschichte oder Religion — er leitet durch alles und jedes zu der rechten Gesinnung und zum rechten Thun an, oder durch gar nichts. Gar mancher nennt sich einen Frommen und verleugnet doch Gott in seinem eignen Thun; er schimpft wohl gar einen andern, der nicht so denkt, glaubt und spricht, wie er, einen Atheisten, und ist doch selbst ein praktischer Atheist. —

Wem nur am Sonntage feierlich, am Werkeltage aber werfeltagsmäßig und gemein zu Mute ist; wer da meint, am Sonntage geziemten sich auf Gott gerichtete Gedanken, an den übrigen Tagen aber könne man sich der Welt überlassen: der ist gerade soviel wert als ein Lehrer, der seine religiösen Wirkungen auf die sogenannte „Religionsstunde“ einschränkt, dann, wenn sie angeht, sich zu feierlichem Pathos hinaufschraubt, sonst aber ein ordinärer und gemeiner Kerl ist. Wieviel wird er wirken!

Nein, meine Freunde, das ganze Leben eines Menschen, all sein Denken, Thun und Streben muß einen Zug nach dem Höheren bekunden, oder es ist, da es nicht aus einem Stücke ist, da nicht alles in innerer Harmonie steht, nicht viel wert.

Und gerade so ist es beim Lehrer.

In der Schule ist er nicht in gemeiner Stimmung. „Niemals, niemals, niemals!“

Ich verlange nicht von ihm in allen Stunden gleichgehobene

Stimmung, weil ich nichts Unmögliches verlangen kann; aber ich verlange, daß er mit dem Eintritt in die Schule weiß, wohin er tritt, daß er mit der Annäherung der Kinder empfindet, wer sich ihm nahet und welches die rechte Stimmung in diesem Verhältnis sei.

Vor nichts muß man sich in der That, will man erwarten, daß auch geschehe, was man fordert, mehr hüten, als zu viel zu verlangen.

Dies dürfte der Fall sein, wenn man von dem Lehrer in jeder Stunde seiner Schulthätigkeit eine so erhöhte Stimmung, wie sie ihn in den ersten Tagen seines Schullebens bewegen und erregen mag, fordern wollte. Denn die Gewohnheit übt ihre Wirkung. Aber ich halte es nicht für zu viel, wenn man erwartet, der Lehrer werde sich nicht der Würde seines Berufes, sondern auch seiner erziehenden, hinaufziehenden Stellung stets bewußt bleiben. Soviel ich davon verstehe und empfinde, so erblickt sich der gereifte Erzieher und Lehrer nicht nur über den Kindern und zieht sie folglich zu sich heran, sondern er sieht große Männer und Vorbildner und die Wissenschaften, Einsicht und Erkenntnis, kurz das Ideal oder die Ideale über sich und steigt in gemeinsamer Thätigkeit mit den Kindern zu ihnen hinauf. Dadurch veredelt er nicht bloß diese, sondern sich selbst. Die Erfahrung bestätigt diese Ansicht. Ein Mensch, welcher durch den Umgang mit Kindern nicht besser wird, ist in der That ein gemeines Subjekt.

Für jene erhöhte Stimmung haben richtig fühlende Eltern den zutreffenden Sinn. Es widert sie an, wenn sie von trivialem Verhalten, welches man sich sonst überall gefallen läßt, in der Schule hören, und sie billigen es nicht, wenn der Lehrer sich gehen läßt, außerhalb und innerhalb der Schule es in allen Stücken andern Ständen gleich thut.

Wer es vergessen haben sollte, was sich für seine Schule schickt, den erinnere ich an das Gefühl, das ihn ergreift, wenn er eine fremde Schule betritt. Dieses Gefühl sagt ihm das Richtige. Es ist gemischt aus Andacht, Hingebung und Liebe.

Ich verlange jedoch keineswegs, daß er im Rechenunterrichte

auf Socken gehe, denn ich verlange dieses überhaupt nicht, es soll nichts Gemachtes in der Schule sein; aber ich verlange, daß der Schüler es herausfühlt: der Lehrer lebt in einer Atmosphäre, welche eine andere ist als die auf der Regelsbahn oder im Tanzsaale.

Und das wird und muß der Fall sein, wenn der Lehrer von der Ansicht durchdrungen ist: alles, was ich thue und treibe, trägt zur Erziehung und Bildung der Menschenseelen bei; alle Wahrheit, die ich lehre, führt zur Kenntnis und Erkenntnis der Natur der Dinge und der vom Schöpfer in sie gelegten Gesetze und Kräfte, alle Wahrheit ist göttliche Wahrheit.

Jeder Lehrer — ein Religionslehrer!

Daß die Lehre von der Natur ein Unterricht ist, der direkte Beziehung zu Gott hat, davon überzeugt hinreichend die Vorstellung, daß er die Natur geschaffen und eingerichtet hat. Die Dinge der Natur sind Gottes Vorstellungen, die Gesetze ihrer Wirkungen seine Gedanken — beide gleich beständig und ewig — das Universum in seinem ganzen Umfange und Inhalte (seiner Totalität) ist seine Idee. Darum setzt man bei keinem Lehrer einen höheren Grad von religiösem Ernst voraus, als beim Lehrer der Naturkunde, der uns, indem er uns über die Schöpfung belehrt, zugleich das Wesen und Wirken des Schöpfers aufschließt. Darum erwartet man von ihm den Sinn, der alles Äußere auf ein Inneres, alles Peripherische auf das Zentrum, alles Mannigfaltige auf die allem zu Grunde liegende Einheit bezieht.

Der wahre Naturlehrer ist ein Religionslehrer.

Verwandt mit dem, wie ich glaube, nun hinreichend darge-
thanan Thema dieses Aufsatzes war der Pietisten Ausspruch:
„jede Unterrichtsstunde, auch die Rechenstunde, soll eine Religions-
stunde sein“. Der Unterschied liegt darin, daß wir sagen: ist
eine Religionsstunde. Die pietistische Gesinnung zieht die Religion,
insonderheit religiöse Gebräuche: Beten, Kniebeugen, Augen-
erheben, Seufzen zc., zu dem Gegenstande, zu der Arbeit, die er
an sich für profan erachtet, aber heiligen will, herbei;
die Religion bleibt dem Gegenstande äußerlich, sie ist drum und
dran. Nach unserer Ansicht ist sie in dem Gegenstande, in der

Arbeit; die rechte Arbeit, das rechte Lehren ist religiös, der Inhalt selbst ist ein religiöser. Das ist der Unterschied. Wir sagen daher nicht: die Rechenstunde soll religiös sein, durch religiöse Gebräuche geweiht werden, sondern: der Rechenunterricht oder die Lehre von der Zahl ist religiös; nicht: der Rechenlehrer soll nebenbei auch Religion lehren, sondern: er lehrt als solcher Religion, religiöse, von Gott herstammende Wahrheiten.

Jeder (echte, wahre) Lehrer ist Religionslehrer.

Das Gebiet der religiösen Anschauung hat sich unendlich erweitert. Darin liegt die Begründung des Themas dieses Aufsatzes.

Ehemals spukte in den Köpfen den Menschen (bloß ehemals?) die Vorstellung eines absoluten Gegensatzes zwischen Himmel und Erde, oder auch zwischen Himmel und Hölle und — Erde, dem Jenseits und dem Diesseits. Alles, was zu jenem gehörte, wurde mit religiöser Scheu betrachtet, dieses galt für trivial, profan und gemein. Alle Religion bezog sich auf das Jenseits, und wer von dem „Reiche Gottes auf Erden“ sprach, dachte an das Hereinziehen des Jenseits in das Diesseits oder an die Auflösung dieses und jenes. Wer religiös sein wollte, echt und ganz religiös, mußte seinen Sinn ganz von der Erde losmachen und mit all seinem Dichten und Trachten in dem Himmel weilen.

Diese Betrachtungsweise herrscht noch in vielen Gesangbuchliedern, die wir singen und — von der Jugend auswendig lernen lassen. Die Gedankenlosigkeit ist in dieser Beziehung schrecklich. Der „Gläubige“ vergißt mit dem Betreten der Kirche die ganze Welt, man kann es in seinen Mienen lesen. Er ist entrückt und verzückt. Man nennt diese Stimmung „gläubige Andacht“. In derselben singt er Betrachtungen und versenkt sich in Anschauungen, die man ihm vergebens in seinem Zimmer zumuten würde. Wollte man sie ihm hier im Ernste zutrauen, er würde sie mit Hohn zurückweisen. Aber in der Kirche singt er von Engeln und Erzengeln, wenn sie auch in seinem Vorstellungskreise gar keine Existenz mehr haben. Der Mensch erscheint darin wie ein lebendiger Widerspruch.

Was ich damit sagen und was ich damit nicht sagen will, versteht der, der nicht absichtlich mißverstehen und verdrehen will.

Ich leugne weder die Möglichkeit einer erhöhten Stimmung in der Kirche, ich wünsche sie; aber dies sage ich: sie darf nicht mit der Stimmung im Leben einen direkten Gegensatz bilden, denn sonst wirkt sie nichts, weil sie unnatürlich und gekünstelt ist.

Hierin liegt der eigentliche Grund, warum der bloß auf Gewohnheit ruhende Besuch der Kirche so wenig Früchte trägt. Der gläubig mitsingende, fleißige Kirchengänger bleibt im Leben der allertrivialste Mensch. Sein Geist versetzt sich in der Kirche in ein Phantasiereich, welches mit dem wirklichen Leben in gar keiner Verbindung steht. Ohne eine in dieser Beziehung in früher Jugend ihm eingelebte Gewohnheit, in einem Alter, in welchem er noch nicht denken, nur phantasieren konnte, wäre solches gar nicht möglich. Tritt man in eine fremde katholische Kirche, in der man sich dem stillen oder lauten Kultus hingiebt, so vergift man die ganze Welt, die aber sofort bis auf die letzte Spur wieder verschwindet, sowie man wieder von dem Sonnenlichte beschienen und von der Luft angeweht wird.

Ein gesunder Mensch dieser Zeit ist in der Kirche derselbe wie in seiner Arbeitsstube, wenn auch dort in erhöhter, gesammelterer Stimmung und stiller Betrachtung, er vergift die wirkliche Welt nicht, nicht seine Aufgaben im Leben, er verklärt sie, und (wohlgemerkt!) umgekehrt: er denkt und empfindet zu Hause wie in der Kirche, die höheren, wahren, inneren Beziehungen verlassen ihn nicht in seiner Werkstätte. Er ist ein einheitlicher ganzer Mensch. Er empfindet nicht religiös in der Kirche und gemein zu Hause; er glaubt nicht, religiös zu sein, wenn er singt, das Knie beugt und sich segnet oder betet, oder profan, wenn er arbeitet und schafft. Auch dieses ist ihm Religion, nicht dadurch, daß er vor der Arbeit einen Augenblick an oben denkt, sondern der religiöse Sinn steckt in der Arbeit, ist nicht äußerlich drum und dran, sondern die Arbeit selbst, sei sie geistiger oder leiblicher Art, gleichviel, ist ihm Religion, ist selbst Religion.

So verschwindet ganz jener mittelalterige, gemachte Gegensatz. Und damit hat sich der Kreis der Religion unendlich erweitert. Kein menschliches Thun ist von ihm ausgeschlossen; alles Menschliche, alles zum menschlichen Dasein und Leben Gehörige, alles für dasselbe Nützliche und Förderliche gehört zur Religion.

Muß man nicht erstaunen, wenn man auf diesem Standpunkte viele Erscheinungen auch unsrer Tage betrachtet? Nicht erstaunen, wenn man wahrnimmt, daß hohe und niedere Lehrer es für ein weltliches Geschäft betrachten, dem Wesen des Geistes, seinen Gesetzen und seiner Pflege nachzudenken, es im Gegensatze gegen das Heilige für profan erachten, den Gesetzen der Natur nachzugehen und sie ans Licht zu ziehen? Nicht erstaunen, wenn Lehrer eine heilige Miene und einen salbungsvollen Ton annehmen, wenn sie von dem Sinai und dem Jordan reden, während sie in trivialer Weise von dem Leben der Pflanze und von der Bewegung der Gestirne sprechen? Hört man daneben aus ihrem Munde den Satz, daß Gott in allem, alles in allem sei, so bemerkt man ihre Gedankenlosigkeit. Sie sprechen einen ganz richtigen, großen Gedanken aus, aber man bemerkt nirgends in ihnen seine Wahrheit, er ist in ihrem Munde eine Phrase.

Summa: Der rechte Mensch ist überall derselbe, er thut alles im rechten, ich würde sagen: in höherem Sinne, wenn man damit nicht gleich wieder etwas Verkehrtes verstehen wollte, sein Leben ist eines, er ist nicht am Sonntage fromm und in den sechs andern Tagen ordinär und gemein; seine Arbeit ist ihm Religion, sein Schaffen für sich und die Seinigen geschieht in echt menschlichem Sinne; alles ohne Ausnahme, was zur Bervollkommnung des menschlichen Daseins gehört (und was gehörte nicht dazu?), hat eine menschliche und damit, wenn man es nur recht verstehen will und kann, eine religiöse Bedeutung.

Auf diesem Standpunkte bedarf es keines Beweises, daß auch alles Lehren, jedes Thun des Lehrers religiöser Art, daß jeder Lehrer ein Religionslehrer ist.

Mit dieser Auffassungsweise wird sein Thun nicht bloß gehoben, sondern die ganze Art der Betrachtung über die Stellung

und das Wesen der Kirche und der Religion wird eine andere. Konsequent durchgeführt, wird man dann Dinge in religiöse Betrachtungen hineinziehen, welche man bisher von den Kirchen ganz ausschloß. Die Einseitigkeit zu meinen, man sei religiös, wenn man über einen Bibelspruch redet, und man dürfe nur darüber reden, was in der Bibel steht, wird dann vollständig verschwinden, und dann werden auch die, welche sehr häufig aus Religion aus der Kirche wegblieben, wieder zu ihr zurückkehren. Palästina ist nicht das heilige Land des Menschengeschlechts, sondern die Menschheit selbst.

Alles dieses ist in die Luft geredet für den, welcher sich von uralten, aber nichtigen Gegensätzen nicht losmachen kann. Wir haben oben als Hauptgegensatz den von Jenseits und Diesseits genannt. Es ist derselbe, wie der von Offenbarung und Vernunft, der seit Jahrtausenden in den Köpfen der Menschen spukt. Jene ist ihnen alles, das allein und ausschließlich Wahre, Bleibende; diese ist das Organ für die Erde und das Gemeine auf und in ihr, höchstens reicht sie daran, die Offenbarung zu verstehen, zu vernehmen, sich anzueignen. Wer diese unpsychologische, eben selbst gemeine und triviale Auffassung nicht überwinden kann, der ist hinter der Zeit zurückgeblieben. Wer mit ihr fortgeschritten ist, erkennt es, daß die Vernunft nicht bloß ein Organ für die außer ihr befindliche Offenbarung, sondern daß sie auch eine Quelle der Offenbarung ist. Vernunft ist in der Welt, ewige Vernunft; Vernunft ist in dem Menschen; des Menschen wahres Wesen ist die Vernunft; die Menschen-Vernunft ist ein Gedanke der ewigen Vernunft, ist gedachte, aber zugleich denkende, selbstdenkende Vernunft. Die Menschenvernunft entdeckt die ewige Vernunft und enthüllt ihr Wesen. Was man im objektiven Sinne des Wortes Offenbarung oder Gottes Wort nennt, ist Produkt, ist Selbst-Offenbarung der Vernunft, ist die Urquelle aller Wahrheit und bildet in allen Fragen die höchste Instanz.

Sorge du nur dafür, daß all dein Denken und Thun mit der Vernunft übereinstimmt, daß all dein Lehren und Üben auf dieses eine hinweise, daß du — du magst von Religion oder

von anderem reden — in dem nun wohl hinreichend besprochenen Sinne ein Religionslehrer feiest! „Lebe im Ganzen!“ Wer im Ganzen lebt, bezieht alles auf dieses Ganze, nicht bloß absichtlich, sondern unabsichtlich, mit Notwendigkeit aus seiner Natur heraus. Dies allein ist das Rechte und Wahre. In wem sich die ewige Vernunft verkörpert, verleiht und vergeistigt hat, der lehrt das ewig Vernünftige, erzieht zu dieser ewigen Vernunft, er mag wollen oder nicht.

VII.

Die Stellung des Lehrers zu den Hauptinteressen des Lebens.

Es will scheinen, daß manche Lehrer immer noch nicht die rechte Stellung zur Politik finden können. Deshalb dürfte es geraten sein, einmal darüber zu reden. Wir wollen die Frage allgemein fassen, unsere Ansicht über die Teilnahme des Lehrers an den Hauptinteressen der Menschheit überhaupt aussprechen und damit jenen partiellen Gegenstand zugleich erledigen.

Es giebt sehr wenig Menschen auf der Welt, die keinen bestimmten Beruf haben. Die meisten widmen sich einem solchen nicht bloß wegen der Notwendigkeit, sich durch eigene Arbeit das Brot zu verdienen, sondern auch von der Neigung zu einer einzelnen Thätigkeit dazu bestimmt. In diesen Berufsarten und Thätigkeiten gehen die Menschen auseinander.

Es giebt aber Interessen, welche sie wieder vereinigen; es giebt allgemeine Interessen, an welchen jeder Mensch teilnimmt, weil er ein Bürger, weil er ein Mensch ist. Welches sind diese allgemein-menschlichen Interessen und Thätigkeiten?

Drei Gebiete umfassen sie: das politische Gebiet, das soziale Gebiet und das religiöse Gebiet. Wenn, wie vorher gesagt wurde, jeder Mensch als Mensch an ihnen teilnimmt, so wird dieses also wohl auch vom Lehrer und zwar vorzugsweise von ihm, weil er im Menschen das Menschliche auszubilden hat, gelten, die genannten drei Gebiete werden seine Teilnahme fesseln. Speziell für ihn kommt dann noch ein viertes

Gebiet hinzu: das pädagogische. Gehen wir nun etwas näher auf die Sache ein!

Gleich von vorn herein tritt uns ein Grundsatz entgegen, gegen den niemand etwas einwenden wird. Des Lehrers Thätigkeit ist auf dem pädagogischen Gebiet. Dazu bestimmen und verpflichten ihn Beruf und Wahl, Amt und Eid. Es ist möglich, sehr oft wirklich, daß diese Thätigkeit seine Kräfte so in Anspruch nimmt, daß es ihm unmöglich ist, noch auf anderen Gebieten, obgleich er Interesse für sie nährt, thätig zu sein. Aber wenn dieses nicht der Fall ist, so gilt doch für ihn wie für jeden anderen der Grundsatz: Der Lehrer darf nichts thun und unternehmen, was seine pädagogische Thätigkeit untergräbt oder schwächt. Dieses ist ein negativer Grundsatz; aber man hat an ihm einen Führer. Er lehrt, was man zu vermeiden hat, und ihm gemäß hat der Lehrer seine nicht-amtliche Thätigkeit sowohl auf seine Umgebung und andere Personen, als auf seine innere Stimmung zu beziehen. Schwächt oder untergräbt irgend eine Thätigkeit seinen pädagogischen Einfluß entweder in der Art, daß sie ihn um die Achtung bei seinen Mitmenschen bringt, oder so, daß sie ihm die Neigung zu seinem Berufe und die Hingebung an denselben raubt, so muß er auf sie verzichten. Er ist zuoberst Lehrer, und wenn er von seinen Amtsinteressen so erfüllt ist, daß er für nichts anderes Augen und Ohren hat, so kann man dieses allenfalls bedauern, aber man kann ihm, soweit ich sehe, darum keine sittlichen Vorwürfe machen.

Ein zweiter, positiver Grundsatz ergibt sich aus dem, was zu Anfang gesagt wurde: jene drei Gebiete umfassen all-gemein-menschliche Interessen. An ihnen nimmt Teil, wer Mensch ist. Da nun solches gewiß vom Menschen-Erzieher gilt, so folgt daraus: Keiner ist wirklich und in Wahrheit ein Lehrer, dessen Interessen nicht von den Zuständen und Thätigkeiten auf dem politischen, sozialen und religiösen Gebiete gefesselt wird. Eine äußere Beteiligung an ihnen wird darum nicht verlangt oder gefordert, weil absolute Hindernisse eintreten oder vorhanden sein können,

wohl aber eine innere, eine lebendige Teilnahme mit dem Gemüt. Ohne diese ist es nicht möglich, daß der Lehrer das Menschliche, das Gefühl für das Menschliche, die Geneigtheit, sich an allem Menschlichen zu beteiligen, in den zu bildenden Menschen entwickle und gestalte.

Also wir fordern vom Lehrer ein lebendiges, lebhaftes Interesse für jene Dinge, jedoch mit der Beschränkung, daß es seine pädagogische Wirksamkeit nicht beeinträchtige.

Zweierlei wird uns hier nicht entgehen: erstens der Gedanke, daß hier wie überall nur von der Regel die Rede ist, von außerordentlichen Fällen oder Menschen kann hier in einer allgemeinen Betrachtung nicht die Rede sein; zweitens die Wahrheit, daß eine feine Gewissenhaftigkeit dazu gehört, um stets richtig zu beurteilen, was man in allen einzelnen Fällen und Lagen zu thun und zu lassen hat. Dafür giebt es keine Vorschriften, die Auslegung und Anwendung der allgemeinen Grundsätze, vorausgesetzt, daß diese vollkommen richtig sind, muß jedem überlassen bleiben. Irren ist menschlich, und wer hätte nicht schon geirrt, ja wen hätte die Geschichte der Eltern oder auch die ganze Menschengeschichte vor Irrungen bewahrt? Aber weil Irren menschlich ist, so ist darum doch nicht derjenige vorzugsweise ein Mensch, der am meisten irrt und immer von neuem irrt.

Gehen wir nun auf jene drei allgemein-menschlichen Gebiete und Interessen etwas näher ein!

Die Politik im engeren und eigentlichen Sinne des Wortes umfaßt das Verhältnis der Nationen zu einander, der einzelnen Klassen von Bewohnern und Bürgern desselben Staates, das Verhältnis der Staats- und Regierungsform und der großen Gewalten und der Bürger zu diesen. Welches Mitglied eines Staatsverbandes könnte davon unberührt bleiben, wer könnte sich davon abschließen? Was würden wir von einer Frau sagen, die es thäte? Würden wir ihr allgemeine Bildung, würden wir ihr die Befähigung, den Mann zu verstehen und Söhne zu erziehen oder zu ihrer bürgerlichen Erziehung mitzuwirken, zuschreiben? Daraus mache man einen Schluß auf das, was vom Manne und folg-

lich auch vom Lehrer, wenn er mehr sein will als ABC-Meister und gemeiner Schulhalter, erwartet wird. Schande und Schmach über ihn, muß man sagen, wenn er sich an den großen Angelegenheiten seiner Nation und den wichtigen Angelegenheiten seines Heimatlandes nicht beteiligt.

Ein anderes aber ist es, wenn bestimmt werden soll, wie weit er an politischen Dingen thätigen Anteil zu nehmen hat. Im allgemeinen läßt sich das gar nicht angeben, wir müssen auf obige Grundsätze verweisen, seine eigene Urteilsfähigkeit in Anspruch nehmen. Der Blick auf die deutsche Geschichte und die Natur der Deutschen mahnt jedoch ernstlich dazu, vor der Neigung sich abzuwenden, vor allem dem, was man Spießbürgerlichkeit, Philisterhaftigkeit, Engherzigkeit, Passivität und Feigheit nennt, dringend zu warnen. Auf dieser Seite liegt nach der Natur des Deutschen und den bisher bestandenen Verhältnissen eine weit größere Gefahr als auf der entgegengesetzten. Das späßhafte Lied vom deutschen Michel hat eine sehr ernsthafte Seite.

Aber wir sehen uns nach einem Grundsatz um, der uns leitet. Und der ist in der That unschwer zu finden. Wir brauchen nur an den Zweck aller staatlichen Verhältnisse zu denken.

Dieser Zweck ist kein anderer, als die Interessen des gemeinsamen menschlichen Lebens zu fördern. Die Erreichung derselben hängt ab von der freien Thätigkeit der Menschen nach den Grundsätzen der Humanität. Folglich hat der einzelne Mensch alles das zu begünstigen und zu fördern, was die Selbstthätigkeit, Selbstständigkeit, Freiheit des Einzelnen und des Ganzen und den großen Grundsatz allgemeiner Humanität fördert und begünstigt, und der Einzelne hat alles zu meiden, was die Unselbstständigkeit, die Beschränkung der freien Thätigkeit, der Inhumanität befördern und begünstigen könnte. Jeder ist Mensch, jeder hat Ansprüche auf menschliche Thätigkeit, menschliche Verhältnisse, menschliches Glück; jeder soll als Mensch behandelt werden, und diejenige Verfassung ist die beste, welche die Erreichung der Zwecke aller am meisten be-

günstigt. Daß jeder Lehrer dazu mitwirke, das wird von ihm erwartet.

Dazu gehört nicht, daß er sich, wie man zu sagen pflegt, auf Politik lege, das wird von ihm nicht erwartet, weil er es (es ist immer von der Regel und den gewöhnlichen Verhältnissen die Rede) nicht kann. Er hat in der Regel weder die Zeit noch die Kenntnisse dazu. Ein Politiker muß ein Staatsmann sein. Was dazu gehört, sehen wir an der Seltenheit derselben. Des Lehrers Stellung und Aufgabe, seine ganze Erziehung und natürliche Richtung weisen ihn darauf nicht hin, einzelne materielle Bestrebungen durchzusetzen, sondern darauf, Gesinnungen zu entwickeln, die Richtung auf das Allgemeinmenschliche, auf die Entfernung von Schranken und Begrenzungen zu begünstigen und dem erhabenen Grundsatz der Humanität Eingang zu verschaffen. Sein Wirken ist daher vielmehr ein indirektes als ein direktes auf ein einzelnes Ziel hin, vielmehr ein allgemeines, als ein spezielles, aber eben darum ein weitgreifendes und umfassendes. Seine Umgebung muß wissen, und wenn sie es nicht weiß, so muß sie es fühlen, an ihm hat man keinen bornierten Parteimenschen, der sich für diesen oder jenen Zweck bearbeiten und gewinnen läßt; an ihm prallen die Versuche, ihn zu einem Helfershelfer zu machen für Absonderungsgelüste, für Beibehaltung veralteter Vorrechte und künstlicher Standesunterschiede ab wie an einem Blech; die Umgebung muß es fühlen, daß in ihm eine alles Menschliche, Schöne, Freie begünstigende, mit diesen großen Dingen sympathisierende Gesinnung lebt, und daß man an ihm eine Stütze findet, wenn es gilt, Maßregeln durchzusetzen, welche das Wohl der Menschheit fördern. Täuscht mich mein Gefühl nicht, so belebt und führt den wahren Lehrer als wahren Erzieher eine Scheu, sich in alle ordinären Stadt- und Gemeindefachen einzulassen, und in seiner Umgebung verbreitet sich allmählich und von ihm unbeabsichtigt das Gefühl, es sei nicht recht, es passe nicht für den Mann, nicht für seinen Beruf, nicht für seine Gesinnung und Richtung, ihn in alle ordinären Verhältnisse, die so häufig nichts als pfahlbürgerliche Misèren sind, hineinzuziehen. Sich in alles

einzulassen, mit jedem auf der Bierbank zu sitzen, jedes Râsonnement anzuhören — lieben Freunde, es paßt nicht für den Lehrer, es verstößt gegen das pädagogische Gefühl, ja es droht demselben die gänzliche Vernichtung. Ihr werdet ein Wort nicht mißverstehen, das ich jetzt gebrauchen will (denn von mir kann man nicht sagen, daß ich den Umgang der Vornehmen gesucht habe): den Lehrer ziert eine fein-sittliche, ihn ziert eine vornehme, über alles Gemeine und Ordinäre ihn erhebende Gesinnung. Ich habe sie in den ärmlichsten Verhältnissen gefunden, und ich habe noch keinen wahren Pädagogen kennen gelernt, der sie nicht besessen. Die Umgebung des Lehrers muß eine Scheu haben, Gemeines vor seine Augen und Ohren zu bringen und sich in seiner Nähe ordinär zu betragen. Und doch kann er dabei ein Mann sein, wie ein Bauer, wie E. M. Arndt sagt, ja er wird es sein, so gerade, schlicht, einfach und wahr wie ein Bauer. Doch ich breche davon ab, es versteht sich von selbst. Nur das eine sage ich noch, daß man weder meinen möge, diesen inneren Sinn des Pädagogen mit Händen greifen zu können, noch glauben möge, ihn durch positive Verordnungen, oder gar durch die Orthodogie in die Lehrer pflanzen zu können. Im Gegenteil, er geht dadurch verloren; denn die separate Rechtgläubigkeit verträgt sich mit dem Allgemeinmenschlichen nicht. —

Das zweite Gebiet allgemein-menschlicher Interessen und Thätigkeit ist das soziale. Mit ihm betreten wir schon ein friedlicheres Gebiet. Menschen, die sich auf dem steinigen und dornigen Acker der Politik bekämpfen, vereinigen sich hier in friedlicher Weise. Die ganze Politik ist auch nur Mittel zur Förderung der sozialen Interessen; jene ist soviel wert, als sie diese begünstigt. Denn daß der Mensch ein menschliches Leben führe, das ist der Zweck aller gemeinsamen Thätigkeit der Menschen. Dazu gehört ein gewisses Maß und eine gewisse Beschaffenheit von Mitteln zur Nahrung, Wohnung, Kleidung und — Bildung. Unter diesem Minimum hört ein menschliches Leben auf. Kein Volk der Erde hat bis jetzt noch das Problem gelöst, daß dieses Minimum jedem rechtlichen Mitgliede des Staats gesichert

bleibe; hier eröffnet sich also für den Menschenfreund noch ein ungeheures Feld der Thätigkeit. Der Lehrer wird sich, da er zur Pflege menschlicher Interessen berufen ist, je nach Gelegenheit und Kräften daran beteiligen. Wo, frage ich, wäre dazu keine Gelegenheit, keine Veranlassung? Zu Geldspenden werden ihm in der Regel die Mittel fehlen; aber er besitzt Sprech- oder wenigstens Federkraft, er ist zur Übernahme von Arbeiten geneigt, er fördert die gute Sache durch seine Teilnahme, durch seinen Sinn für dieselbe. Am nächsten liegt ihm natürlich das menschliche Bedürfnis nach Bildung, das Bedürfnis der Kinder nach Unterricht und Erziehung; das Bedürfnis der Erwachsenen nach Weiterbildung und Geistesnahrung. Wie kann ein Lehrer sich durch die Teilnahme an Kleinkinder-Bewahranstalten und Fortbildungsanstalten, an Lesezirkeln, litterarischen Abendversammlungen und Volksbibliotheken und anderen Veranstaltungen um seine Gemeinde verdient machen! So mancher Lehrer klagt darüber, daß seine treue Arbeit in der Schule nicht gehörig anerkannt werde! Nun so beteilige er sich auch an den mit seinem eigentlichen Berufe so nahe verwandten Bestrebungen — „noch viel Verdienst ist übrig, auf, hab' es nur, die Welt wird's anerkennen“. —

Das dritte Gebiet allgemein-menschlicher Thätigkeit und Interessen ist das religiöse. Keinem wahren Menschen, folglich auch keinem Lehrer mangelt dieses Interesse; es ist das erhaben-menschliche. Fleiß, Geschicklichkeit und (instinktive) Kunst teilen wir mit den Tieren; Religion hat der Mensch allein.

Aber wir stoßen hier auf Irrungen und Monstrositäten verschiedener Art.

Statt daß die Religion die Menschen einigen sollte, trennt sie dieselben. Auch die Lehrer, ja fast vorzugsweise sie, beteiligen sich an dieser Verirrung, vielfach macht man es ihnen sogar zur Pflicht.

Der schlägt beim Vorübergehen an einer katholischen Kirche ein Kreuz, der an einer evangelischen. Dieser Lehrer sondert sich von seinen katholischen, jener von seinen evangelischen Kollegen ab. Hier schwärmt einer für die Satzungen der Dortrechter

Synode, dort ein anderer für die des Tridentiner Konzils: ein dritter brütet über der Gnadenwahl, ein vierter grübelt über dem Geheimnis der zwei Naturen in Christo und wie die traurigen Erscheinungen, die nur von der religiösen Gesinnung weiter abführen, alle heißen mögen. Bettina, selbst Katholikin, fragt in ihrem Unmut über ausschließende religiöse, auf Rechtgläubigkeit pochende Meinungen mit Recht: „ist denn Gott katholischer Christ?“ Die wahre Religion ist Union mit der ganzen Menschheit. Wir preisen die Union mit der ganzen Menschheit. Wir preisen die Union der evangelischen Kirchen; warum streben wir nicht nach der Union, wenigstens nach der praktischen Union mit den Katholiken und mit der ganzen Menschheit? Der wahrhaft religiöse Mensch betrachtet alle menschlichen Verhältnisse mit religiösem Sinn: nicht bloß das zu Gott, sondern auch das amtliche, nicht bloß das zu Eltern, Geschwistern und Kindern, sondern auch das gesellschaftliche und politische Leben. Wie Gott in allem ist, so ist auch Religion in allem, oder sie ist Separatismus, Engherzigkeit und Fanatismus. Zwar ist der Lehrer leider noch oft genötigt, ein separates und separierendes Christentum zu lehren; aber keiner kann ihn hindern, für die allgemeine Menschenreligion zu wirken, und wenn er es nicht thut, so thut er seine Schuldigkeit nicht. Ist er nur religiös für die Kinder seiner „Glaubensgenossen“; lehrt er nur Religion in den Religionsstunden; ist ihm das Judenkind nicht auch ein Menschenkind und für die Menschheit zu erziehen: so kann er wohl ein katholischer und lutherischer Christ heißen und einer Partei-religion oder Konfession angehören: ein Menschenlehrer, wie er sein soll, ist er nicht. Er lerne die Welt mit religiösem Auge anzusehen, die ganze Menschheit mit religiöser Gesinnung zu umfassen, um sich dadurch auf einen höheren Standpunkt hinauf zu schwingen! Er lerne von dem, von dem er den Namen trägt, er lerne auch von Pestalozzi! —

Das vierte Gebiet, wenn nicht bleibend allgemein-menschlicher, doch sehr umfassender Interessen und Thätigkeit, wenigstens für den Lehrer, ist das pädagogische. Es ist sein eigentlicher Acker, der in der Regel seine ganze Thätigkeit absorbiert. Wir

können nichts dagegen haben, dürfen es nicht; denn auf ihm ist in den allermeisten Fällen so viel zu thun, daß die Kraft des einzelnen Menschen nicht hinreicht, das Notwendigste zu leisten. Denn wie wenig ist noch allüberall genügend für die erste Erziehung und Bildung der Jugend des Volkes gesorgt! Darum erwartet jedermann hier von dem Lehrer Thaten. Dieselben kommen allen Gebieten menschlicher Thätigkeit zu gute. Denn seine Erzeugnisse, die Pflanzen seiner Baumschule, werden von dem pädagogischen Acker auf den des politischen, sozialen und religiösen Lebens verpflanzt und tragen hier ihre Früchte. Indirekt wirkt er also in jedem Falle auf die drei letzteren Gebiete ein, und was hier geschieht, ist nicht ganz, aber doch zum Teil eine Frucht seines Thuns und Lassens. Das Leben erntet, was in der Jugend gesäet worden ist. Wir verbreiten uns darüber nicht weiter. Aber wir sagen und kommen damit auf den Anfang zurück: des Lehrers pädagogische Aufgabe und Thätigkeit darf durch nichts gestört werden, ihr ist er mit seinem Leben verpfändet. Was sie beeinträchtigt, muß er vermeiden. Aber sie verträgt sich nicht nur mit allen Bestrebungen für ein veredelt menschliches Dasein, sondern sie fällt damit zusammen, sie ist ein Zweig derselben. Nur mit separatistischen Gelüsten ist sie unvereinbar; denn sie hat es mit der Anregung und Ausbildung des Allgemeinmenschlichen im Menschen zu thun.

Auf diesen Standpunkt muß sich der Lehrer stellen, auf ihm muß er sich erhalten; von ihm aus muß er seiner Thätigkeit die Richtung geben; von ihm aus muß er wissen und weiß es, was er, außer seiner unmittelbaren Berufsthätigkeit, zu fördern, worauf er sich einzulassen hat und worauf nicht. Es giebt allgemeine Grundsätze und Regeln und wir haben sie nach unserem Wissen genannt, wonach man sich zu richten; aber wir sind nicht die Richter oder Vorherbestimmer aller Einzelfälle, die rechte Gesinnung überhaupt muß und wird auch hier zum Richtigen leiten. Jeder muß wissen, was er zu thun hat. Keiner anderer steht für ihn ein, kann für ihn einstehen. „Auf sich selber steht er da ganz allein.“ — „Selbst ist der Mann.“

VIII.

Individualität, Subjektivität und Charakter.

„Individualität und Charakter, das sind die Zentralsonnen, wohin unsre Didaktik und Pädagogik feuert.“
Scheibert.

Die Gewißheit einer anerfahrenen göttlichen Naturanlage liegt in der Eigentümlichkeit, Besonderheit, Individualität einer jeden Menschenatur. Wer sie nicht achtet, vergreift sich an der Natur und ihrem heiligen Urheber selbst. Wer eine Ahnung davon hat, wird von heiliger Scheu ergriffen, in dieses Heiligtum der persönlichen Wesenheit eines Menschen einzugreifen. Dieses Gefühl beherrscht den Mann, der den Namen eines Erziehers verdienen will, der Kindesnatur gegenüber. Darf er es sich gestatten, derselben ein Gepräge zu geben, sie in eine Form einzupressen, sie mit einer beliebigen Signatur zu versehen? Darf er Gefallen daran haben, das Verschiedene zur Einerleiheit zu gestalten und alle von der Natur angelegten Unterschiede zu verwischen, um eine einheitliche Herde vor sich zu haben, oder soll er sich der unendlichen Mannigfaltigkeit der Daseinsformen erfreuen? Religiöses Gefühl und Bewußtsein ist eine Zierde, ist die Blüte jeder Menschenatur; aber in den mannigfaltigsten Formen und Gestalten. Soldaten darf man uniformieren, Geister nicht. Uniformierte Geister tragen die Zeichen geistiger, d. h. der entehrendsten, verderblichsten Knechtschaft. Ein freier Geist erträgt ihren Anblick nicht. Ich achte und ehre jeden Menschen, er mag denken und glauben, was er kann und mag, wenn er nur ehrlich ist, sagt Friedrich der Große. Und nun

kommen Menschen und Führer der Kinder und Schulen her und sinnen auf Einrichtungen, welche geeignet sind, das Fühlen und Denken aller nach derselben Schablone zu meistern! Ist das etwas anderes als Wahnsinn, Raserei, Despotismus und Tyrannei? — Und wirkt dieses Verfahren etwas anderes als Vernichtung der Individualität? —

Es ist darum wohl an der Zeit, das Wesen derselben und die Notwendigkeit ihrer Berücksichtigung ins Licht zu stellen. Das ist der Vorwurf dieses Aufsatzes. Die Schwierigkeit dieser Aufgabe wird mich entschuldigen, wenn ich den großen Gegenstand nicht zu erschöpfen, nur Andeutungen zu geben vermag.

Unter Individualität der einzelnen Menschennatur verstehe ich kurz die jedem Kinde angeborne Ureigentümlichkeit seines Wesens. — Dieselbe ist von Gott gegeben. Er will ihre Entfaltung, ihre Entwicklung. Keiner kann, keiner soll dem anderen gleich sein. Jeder ist ein Mensch, aber ein Mensch seiner Art, ein Original. In jedem soll das Göttliche auf eigentümliche Art zur Erscheinung kommen. Darin besteht die Mannigfaltigkeit und Herrlichkeit des Menschenlebens; in ihrer Erhaltung und Entwicklung liegt das ganze Glück des menschlichen Daseins und Wirkens. Ohne sie ist alles beglückende, heitere Sein und Wirken eine Chimäre. Auf ihr ruht jede erfolgreiche Wirksamkeit in dem der Naturbestimmung gemäß gewählten Berufe. Dieser Eigentümlichkeit gemäß offenbart sich auch jede wahre Religiosität. In diesem Menschen tritt sie mehr als Erkenntnis, in jenem mehr als Gefühl, in einem dritten mehr als Thatkraft hervor. Der faßt das Göttliche so, der andere so, und jeder andere in verschiedener, in seiner Weise. Wer diese Verschiedenheiten nicht kennt, nicht achtet, nicht begünstigt, ist kein Erzieher, sondern ein Menschenquäler, ein Despot. Sollen zwei oder hundert und tausend Kinder in ganz gleichen Tönen reden, einerlei Handschrift schreiben, dieselben Aufgaben in derselben Weise auflösen? Versuche man es, ob es gelingt! Und wenn dieses Außerliche nicht möglich ist, ist dann Verstand, Einsicht darin, wenn man versucht, dieselben Vorstellungen über unsichtbare, geistige Dinge hervorzurufen, steckt Wohlwollen in dem Bestreben, allen dasselbe

Glaubensbekenntnis aufzuzwingen und die unmündige Kindesnatur dazu zu benutzen? Wird es gelingen, d. h. wird, wenn der Schulzwang aufhört, das Resultat das erstrebte sein? Oder wird die Menschennatur in jedem, in welchem sie nicht gänzlich ertötet worden, sich nicht dagegen auflehnen und empören und mit Schrecken und Abscheu der Zeit gedenken, wo dem nach freier Entfaltung strebenden Geiste die empörendste Gewalt angethan worden? Sollte diese natürliche Erscheinung etwa der Religiosität günstig sein? Werfe man doch nur einen Blick in die Gegenwart, um in der deutlichsten, leider beschämendsten Weise zu erkennen, was bei diesem Zwangssystem herauskommt, ob die Menschheit dadurch wirklich zu religiösem Empfinden, Streben und Wirken herangebildet worden! Die Erfahrung in der ganzen Welt zeigt die unermessliche Verkehrtheit des bisherigen Treibens.

Die religiöse Gesinnungs- und Denkweise der Menschen ist nicht an das Fürwahrhalten dieses oder jenes positiven, nicht aus der Menschennatur entwickelbaren Dogmas geknüpft, noch viel weniger ist das sittliche Leben und Streben davon abhängig. Man kann alles mögliche für wahr halten, man kann alle Katechismen der Welt auswendig wissen, man kann selbst der kirchlichste Mensch von der Welt — und dennoch ein nichtswürdiger Mensch sein. Und man kann auch der „kezerischste und unfirchlichste“ Mensch von der Welt sein; man kann aus Religiosität den Katechismus verwerfen und die Kirche meiden! Wer die Morgenstunden des Sonntags im Walde, in der grünen Kirche, zubringt, ist darum noch nicht im mindesten weniger religiös als derjenige, der die (steinerne oder hölzerne) Kirche besucht und den Kultus in ihr auf das eifrigste mitmacht. — Ich sollte meinen, daß wenig Einsicht und Erfahrung dazu gehöre, um sich davon zu überzeugen. Wahre Religiosität ist nicht an die Zustimmung zu diesem oder jenem kirchlichen Bekenntnis gebunden, und eben darum soll sie nicht vorzugsweise oder ausschließlich an den Glauben, an positive Lehrsätze gekettet werden. Außerdem bekundet die Bemühung, dieselben dem Kinde im unreifen Alter, in den ersten Schuljahren, nachsprechend und nachbetend einzupflanzen, nicht die geringste Spur von pädagogischer

Einsicht, nicht das schwächste Vertrauen zu der Macht, die der Wahrheit von selbst innewohnt. Wer dieser vertraut, wartet für ihre Verkündigung das Alter ab, in welchem der Mensch durch Verstand und Einsicht fähig ist, sie zu fassen und zu ergreifen. Keine Wahrheit kann ohne Verständnis derselben auf die Seele wirken. Ihr Wortschall geht über die Zunge und berührt das Ohr, dringt aber nimmermehr in die Seele, nährt und stärkt sie nicht nur nicht, sondern unterdrückt ihre Entfaltung. In wem die „Wahrheit“ nicht eine eigentümliche, individuelle Gestalt annimmt, ist ihrer bar und bloß. Das wußte und verkündigte Schleiermacher von seinem ersten großartigen Auftreten an bis zu seinem Tode; aber auch er, dieser gewaltige Mann, scheint seine Reden über die Religion an ihre Verächter umsonst geschrieben zu haben.

Thun wir das Unfrige zur Abwehr dieses Verhältnisses! Stellen wir darum noch einige Betrachtungen über das Wesen der Individualität an! Denn es ist gewiß „schlimm genug, daß das Prinzip der Menschengleichheit ein Schulprinzip ist.“ (Scheibert.)

Unter Individualität ist, wie ich sagte, die angeborene Eigentümlichkeit des Menschen zu verstehen, der Grund zu der besondern Richtung und Geistesbeschaffenheit des einzelnen Menschen. Sie macht die innere Angelegenheit zu einem bestimmten, nur sich selbst gleichen Wesen, die Substanz des innern Menschen aus. Außerlich offenbart sie sich durch die besondere Körperbeschaffenheit und Gestalt, die als ein Produkt der inneren eigentümlichen Kräfte und Strebungen angesehen werden muß. Wer äußerlich ein besonderer Mensch ist (und das ist doch jeder; nicht einmal ein Blatt, eine Muschel ist der andern ganz gleich), ist es auch innerlich. Die Natur will nicht Einerleiheit, sondern Verschiedenheit. Das Gleiche ruht in dem Gattungsbegriff, ist also ein Abstraktum. Das Allgemeine oder Gemeinschaftliche ist in jedem konkreten Wesen in besonderer Weise individualisiert.

Wie die Sonne, der Mond, jeder Planet, also auch die Erde ihre eigentümliche Wesenheit hat, also die ganze Menschheit und von ihr absteigend jede Rasse, jede Nation bis herab zum Einzel-

wesen. Jede Nation betrachtet ihre Eigentümlichkeit als ein unantastbares Heiligtum, jeden Angriff dagegen (gegen ihre Religion, ihre Sprache, ihre Sitte, ja gegen ihr Land 2c.) als ein Sakrilegium und mit vollem Rechte. Denn ihre Existenz ist daran geknüpft. Und gerade so steht es mit der Individualität eines Menschen. Sie ist er selbst, sie verletzen heißt sein Eigenstes antasten, sie töten heißt ihn töten.

In Verbindung mit der angeborenen Individualität steht die Temperamentverschiedenheit und die Subjektivität. Doch sind beide nicht identisch mit der Individualität, die wir für die innere Ursache der hervortretenden Verschiedenheit erklärt haben. Auch die Anlage zu diesem oder jenem Temperamente, zu dieser oder jener Subjektivität ist, wenn sie nicht gestört worden, dem Kinde angeboren; beide aber sind mehr ein Produkt äußerer Einwirkungen im weitesten Sinne des Wortes als die Individualität. Sie ist der Kern, jene die Schale. Dieselbe Individualität wird unter verschiedenen Einflüssen durch dieselben anders temperiert und modifiziert. Man denke sich ein deutsches Kind nach Frankreich, England, Amerika u. s. w. versetzt oder dort erzogen, es wird ein anderes, als es im Geburtslande geworden wäre, man mag es wollen oder nicht. Das Temperament wird ein anderes, wie die ganze Subjektivität; die innere Urbestimmtheit, die Individualität aber bleibt im wesentlichen, vorausgesetzt, daß sie nicht gestört wird, dieselbe.

Nennen wir Beispiele, wie sich die Verschiedenheit der Individualität offenbart!

In dem einen Menschen offenbart sie sich als vorzugsweise theoretische, in dem andern als praktische Richtung, der eine Knabe ist ein theoretischer, der andere ein praktischer Kopf; in dem einen herrscht das Gefühl, in dem andern die Thatkraft vor; der faßt alles mit dem Gedächtnis, er ist eine rezeptive Natur, der andere wird nur befriedigt, wenn er anschaut und versteht, er ist ein selbstthätiger, produktiver Kopf; jener verwandelt alle Vorstellungen in Anschauungen und er faßt sie in Bilder, dieser geht auf allgemeine Begriffe los und denkt das Allgemeine, und wie sich die tausend und abertausend Verschiedenheiten und Modifikationen

des einen Menschenwesens schon in der Jugend äußern mögen. Dieselben zeigen sich in ihren Anfängen schon in sehr früher Jugend. Wenn das Kind zur Schule kommt, hat sie schon eine gewisse Bestimmtheit, und sie bleibt auch dem aufmerksamen Beobachter nicht verborgen. In ihrer Kraft und Ausbildung soll sie mit den Jahren nicht abnehmen, sondern wachsen, immer bestimmter und energischer auftreten. Sie nicht zu achten, nicht zu respektieren, ist geradezu ein Borgreifen, ein Verbrechen an der Menschennatur. Für uns hat die Frage: wodurch wird sie beeinträchtigt und gestört? die größte Bedeutung. Es geschieht dieses:

1) durch die gänzliche Nichtbeachtung derselben.

Es giebt Lehrer, welche für sie gar kein Auge haben. Ein Kind ist ihnen wie das andere, ein Kind, ein abstrakter Schüler, kein Individuum. Wahr ist: der Lehrer soll alle Kinder mit gleicher Liebe umfassen, weder Rang und Stand, noch Schönheit und Häßlichkeit, weder liebenswürdiges, noch abschreckendes Wesen, weder Talent noch Kopfslosigkeit u. s. w. soll darauf Einfluß haben, und es ist eine hohe Tugend des Lehrers, wenn er für alle ohne Ausnahme dasselbe Gefühl hat — eine nicht seltene Erscheinung, die dem Nicht-Lehrer oft unbegreiflich vorkommt; aber diese treffliche Eigenschaft darf sein Auge gegen die Auffassung der Besonderheit in den Kindernaturen nicht abstumpfen. Geschieht dies, so wird er

2) alle Zöglinge in der einen und gleichen abstrakten Weise behandeln.

Er macht sich ein Gesetzbuch, er entwirft Regeln für sein Verhalten, den Fehler bestraft er so, den andern so, auf die Tugend setzt er die Belohnung, auf die andere die, abgesehen davon, an wem sich jener zeigt, wer diese besitzt. In keiner Gesellschaft aber hat der Satz: „wenn zwei dasselbe thun, so ist es nicht dasselbe,“ eine größere Bedeutung als in der Schule. Jene Konsequenz ist die größte pädagogische Inkonssequenz. Ein solcher Lehrer möchte die abstrakte Gleichheit auch in die Kinderwelt einführen. Besitzt er das Vertrauen der Kinder — er fürchte nicht, daß er für launisch und partiisch gehalten werde, wenn

er auf die Besonderheit der Kinder Rücksicht nimmt. Jedes Kind hat den Naturtrieb, seine innere Wesenheit, d. h. seine Eigentümlichkeit, anerkannt und geschätzt wissen zu wollen, und so dunkel die Sache selbst sein mag, es hat ein lebendiges Gefühl für die fremde, wie für die eigene. Die zauberhafte Anhänglichkeit der Kinder in mancher Schule an ihren Lehrer hat in dem Gefühl, daß der Lehrer jedes Kind in eigentümlicher Weise auffasse und derselben gemäß behandle, ihren tieferen Grund.

Die individuelle Entwicklung wird

3) dadurch gestört oder unmöglich gemacht, wenn der Lehrer von allen Kindern dieselben Leistungen verlangt.

Es entsteht dadurch die größte Ungerechtigkeit, was so klar ist, daß Worte darüber als überflüssig erscheinen müssen. Wie wird diesem Schüler etwas unendlich schwer, was der andere als leichtes Spiel behandelt! Wenn nun die Schule die ganze Zeit des Schülers in Anspruch nimmt, und die Lösung der Aufgaben dessen ganze Kraft absorbiert, wie sollte sich da seine Eigentümlichkeit entwickeln können? Dazu gehört, daß ihm freie Muße bleibe. Die Erfahrung lehrt auch den kundigen Mann, daß gerade die Schüler, welche nicht zu allen Gegenständen gleiche Anziehung verspüren, sondern Liebhabereien haben und sie pflegen, im späteren Leben selbständig am meisten leisten.

4) Wird die freie Entwicklung, wenn nicht gehemmt, doch leicht gefährdet durch den Massenunterricht.

Die alten Schulen kannten ihn nicht, jeder Schüler arbeitete, lernte, jagte auf — für sich. Die neue Schule hat den Lehrern die Befähigung angeeignet, eine ganze Masse zu bearbeiten, die einzelnen Glieder zusammenzuhalten und zu derselben Zeit an ein bestimmtes Ziel zu führen. Zum Teil darin besteht die Virtuosität der Lehrer der neuern Zeit. Aber sie führt eine Gefahr herbei, nämlich die, daß ein solcher Lehrer den Blick für individuelle Verschiedenheit und Entwicklung verliert. Und doch fühlt sich der einzelne Schüler nur dann innerlich beglückt, wenn er wahrnimmt, daß der Lehrer seine Eigentümlichkeit kennt, seine Vor-

züge beachtet, seine Schwächen trägt und ihn in der von seiner Natur geforderten Weise fördert. Der Massenunterricht darf den Einzelunterricht nicht bis auf die letzte Spur verdrängen, er darf die individuelle Anziehung und Beschäftigung nicht unmöglich machen.

Ferner wird das Übel, das wir bekämpfen, hervorgerufen

- 5) dadurch, daß der Lehrer dem einzelnen Schüler nicht eine seinen Wünschen, die der Ausdruck seiner Natur sind, entsprechende Stellung in dem Organismus der Klasse anzuweisen versteht.

Einen Organismus verlangen wir von der ganzen Schule, von jeder Schulklasse. Er setzt Übereinstimmung des Lehrerkollegiums in allen wesentlichen Stücken voraus, schlechthin unbeschadet der Individualität des einzelnen Lehrers selbst. Er setzt in betreff der Erziehung voraus, daß jeder Lehrer den Schüler genau kenne. Deshalb hat die Stundengeberei soviel verderbliche Folgen.

Denn sie verdrängt das erziehende Moment. — Jeder Schüler muß sich als lebendiges Glied des Ganzen fühlen. In jeder Gesellschaft, in der man dieses Gefühl entbehrt, fühlt man sich unheimlich und unwohl; wieviel mehr ein Kind in einer Schule! Darum muß es der Lehrer verstehen, jedem Schüler eine seiner Begabung entsprechende Thätigkeit für die Schule selbst anzuweisen, damit er, wenn auch mit schwacher Kraft, an dem Gedeihen des Ganzen thätigen Anteil nehme. Das Helfer-system zeigt sich in dieser Beziehung von sehr empfehlenswerter Seite.

Die Individualität des Schülers wird ferner

- 6) beeinträchtigt durch den Mangel ausgeprägter Individualität in dem Lehrer selbst.

Man nennt diesen Mangel auch Mangel an Charakter. Der Charakter entwickelt sich nur an Charakteren, charakterlose Menschen erzeugen charakterlose; an fremder individueller Ausgeprägtheit wächst die eigene individuelle Ausprägung heran.

Es scheint dies ein Widerspruch zu sein. Man sollte meinen, feste Charaktere, scharfe Individualitäten prägen andern ihren Charakter, ihre Individualität auf, vernichten also die Ent-

wickelung der selbsteigenen. Aber so ist es nicht. Ich berufe mich auf das Naturgefühl eines jeden, — einem ausgeprägten Charakter gegenüber. Es geht keine Schwächung des selbsteigenen Wesens, sondern eine Stärkung desselben von ihm aus. Selbst Bücher, von ausgemünzten Menschen geschrieben, wirken in ähnlicher Weise. Der Charakter des einen fordert den Charakter des andern heraus. Die das nicht wissen, wundern sich darüber, daß dieser oder jener Lehrer trotz seiner Schroffheit die Schüler, fast noch mehr die Schülerinnen, anzieht und fesselt. Das ist die wohlthätige Wirkung fester Individualität.

Aber man halte bei diesen Sätzen einen wichtigen Unterschied fest: es ist nicht die Rede von Temperament und Subjektivität, sondern von Individualität. Das Temperament, sei es auch noch so konstant, bringt nie diese, wenn ich so sagen darf, ethische Wirkung hervor, natürlich das schwankende, launische an wenigsten, es stößt vielmehr geradezu ab; noch weniger ist hier von einer Geltendmachung subjektiver Meinungen und Bestrebungen, subjektiver Willkür und Laune die Rede, sondern vom direkten Gegenteil. Die Subjektivität besteht in Außerlichkeiten, ist eine Folge äußerer Einflüsse und empfangener Richtungen, kann mit der angeborenen Individualität übereinstimmen, was ein glückliches Los andeutet, derselben aber auch widersprechen, in welchem Falle man mit Sicherheit auf verkehrte Erziehung zurückschließen kann. Ein Lehrer, der seine Subjektivität geltend macht und überall zuvörderst auf ihre Beachtung reflektiert, gestattet keinem Schüler eine selbständige Entwicklung, er verlangt das Gleiche von ihnen, liebt die Schüler, die darauf eingehen (die schwächeren, schlechter gearteten), stößt die gebiegeneren zurück und erzeugt Menschen seiner Art, d. h. subjektive Menschen, die alles, was sich ereignet, subjektiv nehmen und darum nie zu einem objektiven, vorurteilsfreien, uneigennütigen Urtheil gelangen — sie sind die Verderber der Charaktere, in amtlichen Verhältnissen die launenhaften Gebieter, die ihre Lieblinge haben, Schmeichler und Heuchler erziehen. Von diesen Subjektiven* ist, wenn wir das Individuelle

* Der subjektive Mensch prätendiert, daß auch andern gefalle, was ihm gefällt. Statt Gründe zu nennen, sagt er, was ihm gefällt und miß-

preisen, nicht die Rede; sie haben keinen Charakter oder den Charakter der Willkür und Laune, die Individualität besteht aber wesentlich im Besitz eines festen Charakters. Wer sich im Besitz desselben weiß, weiß auch, was für einen Schatz er an ihm hat,

fällt. „Das hat mir gefallen, jenes hat mir nicht gefallen,“ das ist eine stehende Redensart bei ihm. Sie ist zu dulden, solange nicht die Prätension dahintersteckt, daß andere einstimmen sollen, solange es ein Ausdruck subjektiver Meinung ist. Aber man merke darauf: aus dem Munde rechter Menschen wird man ihn entweder gar nicht, oder nur höchst selten, nur da vernehmen, wo subjektive Meinungen an rechter Stelle sind, z. B. beim Essen und Trinken und andern sittlich ganz gleichgültigen Dingen. Und wer in der That bescheiden ist (die meisten nehmen nur den Schein dieser sozialen Tugend an), der stellt seine mit objektiven Gründen belegte Ansicht als Meinung hin — möge man sie annehmen oder verwerfen! Davon hängt die Wahrheit und ihr Fortbestand nicht ab. Dem objektiven Menschen gilt es überall um die Sache, nie um die Person, nie um seine Person, dem subjektiven ist sie alles, alles dreht sich bei ihm um Persönlichkeiten — darum Wehe den Beamten unter einem subjektiven Chef! — Der subjektive Mensch hat es nicht bloß immer mit seiner Person, sondern mit den Personen überhaupt, mit dem Persönlichen, nicht mit dem Sachlichen, Objektiven, zu thun. Er liebt und haßt die Personen, statt die Sachen, die Objekte, die Tendenzen, die Prinzipien zu hassen und zu lieben. Diesen ungeheuren Unterschied begreifen Tausende von Menschen, sogar manche Regierungen nicht. Sie meinen, dieses oder jenes Prinzip aus der Welt geschafft zu haben, wenn sie diesen oder jenen Menschen beseitigen, und sie verleihen oder verweigern die Ämter nach persönlicher Zu- oder Abneigung. Der wahre Herrscher hat die Prinzipien im Auge und gestattet volle Freiheit jeder individuellen Richtung, bei der Wahl der Beamten nur nach der Thätigkeit blickend. (Friedrich der Große!) Der subjektive Mensch haßt die Jesuiten, nicht ihr Prinzip, denn er duldet es an Personen, die ihm genehm sind, statt daß das Prinzip: „Der Zweck heiligt die Mittel“ ihm in jeder Gestalt und Art als ein funestes erscheinen sollte. Aber für seine Zwecke oder die Zwecke seiner Partei findet er es praktikabel. Die ultramontanen Jesuiten sind gewiß nicht sehr liebenswürdig; die protestantischen Jesuiten wahrlich aber noch viel verabscheuungswürdiger. Der rechte Mensch haßt die Lüge, den Verrat, die Zweideutigkeit, den Meineid an den Angehörigen mehr, als an den Fremden, kurz: er haßt das verderbliche Prinzip, das System. Begriffen das die Menschen, sie würden sich über manche, ihnen unerklärliche Erscheinungen nicht mehr wundern, über andere aber desto mehr! Sie meinen, man könne nicht anders, wenn man Prinzipien bekämpfe, müsse man auch deren Träger hassen — und trotz dieser leider so weit verbreiteten Meinung halten sie sich für — vorzügliche Christen. (!)

und freudig fördert er die Bildung anderer Charaktere — in Uneigennützigkeit und Hingebung. Das nämlich ist ein Charakterzug des Charakterfesten, daß er das Objektive in den Dingen aufzufassen, das Subjektive demselben unterzuordnen und aufzuopfern weiß. Das Objektive, von Natur oder Gott Gegebene in den Menschenseelen ist, wie sie erkennen, das Individuelle, und darum pflegen sie es trotz eigener Charakterstärke oder vielmehr wegen derselben. Der Subjektive will, daß andere so denken, handeln und sein sollen, wie er ist; er will in ihnen sich wieder spiegeln, in ihnen sein Konterfei erblicken; der Objektive, individuell Ausgeprägte, will die Wesenheit anderer herauskehren und sich ihrer freuen. Man verwechsle darum nicht die Originalität mit der Subjektivität. „Wie er sich räuspert und wie er spuckt,“ das kann man einem absehen und nachahmen, man hat daran etwas pur subjektiv Außerliches, wird dadurch zum Affen eines andern; hat man damit auch seinen Charakter? Den Charakter eines andern kann man gar nicht in sich hineinragen; der Charakter ist immer etwas eigentümlich Gewordenes; man kann ihn an einem fremden Charakter stärken, und es geschieht unausbleiblich, werden aber muß er aus dem eignen Innern heraus.

Natürlich, wenn auch für manchen merkwürdig, ist auch noch der Umstand, daß charakterfeste Menschen am ersten sich in feste Ordnung finden und das Gesetz respektieren. Wie sie fest im Innern sind, so lieben sie auch äußerlich das Feste, Gesetz und Ordnung. Darum erziehen sie, ohne Worte, für Achtung des Gesetzes. Der subjektive Mensch achtet es nicht, er will keine Beschränkung, er will sich, seine Willkür, sein Belieben. Es gehört nicht viel Nachdenken und Erfahrung dazu, um zu wissen, wie oberflächlich und schief in diesen Beziehungen die ordinäre Welt die Menschen beurteilt. „Es ist ein lieber, gar lieber Mann,“ heißt es von dem (in der Regel aus berechnendem Privatvorteil) Geschmeidigen und Biegsamen, der nur auf die Förderung seiner Subjektivität spekuliert und darum den subjektiven Lannen anderer schmeichelt. „Der aber,“ fügt man hinzu, „geht seinen Weg, es ist mit ihm nichts zu machen.“ Die Welt hält jenen für den zum Erziehen und Bilden geeigneteren Mann, wir aber

diesen und — die Kinder auch. Dieser allein ist auch im stande, den Eltern, welche die Subjektivitäten ihrer Kinder und ihre eignen subjektiven Launen berücksichtigt zu sehen wünschen, direkt und unbeugsam entgegenzutreten; der „liebe Mann“ wird sich drehen und winden. Kurzum: nur der Charakter ist fähig, andre Charaktere zu bilden. Man kann sie bekanntlich heutzutage mit der Laterne suchen.

Ferner wird die individuelle Entwicklung, wenn nicht geradezu gestört, doch gehemmt

7) durch den Mangel anregender Kraft in dem Lehrer.

Dieser Mangel hängt mit dem Mangel an Charakter zusammen. Ich muß dabei nochmals an seinen Unterschied von Subjektivität erinnern. Letztere ist zum despotischen Befehlen, zum Aufbrausen zc. geneigt, wodurch man aber, trotz scheinbarer Kraft, nicht in gesunder Weise an- und aufregt, sondern allenfalls krankhaft reizt oder niederschlägt. Die gemeine Beurteilung weiß von diesem Unterschiede nichts. Ich habe mit Lehrern in Verbindung gestanden, von welchen man meinte, daß sie lebendig anregen würden, sie selbst waren auch lebendig und sprachen mit beredter Zunge; aber sie regten das eigene Innere der Schüler nicht nachhaltig an. Wer das kennt, der weiß, daß man zur Beurteilung einer Schule nicht dem Lehrer, sondern den Schülern ins Gesicht zu schauen hat. Aber freilich gehört auch dafür ein Auge. —

Also, anregende Kraft fordern wir vom Lehrer. Denn die Entwicklung fordert Erregung, den belebenden Sonnenstrahl. Dann regt sich die Zelle, dehnt sich die Knospe, entfaltet sich die Blume!

Die Wortführer der letzten 20 oder 4 Jahre schmähen die Katechetik, die Sokratik — kannten sie die anregende, entwickelnde, belebende und entzündende Kraft dieser großen pädagogischen Kunst oder Eigenschaft, und liebten sie selbst (hier läuft der Hase!) die freie Entwicklung der Menschenseele, sie würden sich schämen, jene zu schmähen. Es war eine Zeit, wo man jene, weil diese, zu schätzen wußte; sie verschwand in dem Augenblicke, als man anfing,

von der freien Entwicklung der Menschen Besorgnisse zu hegen, wir leben in dieser Zeit mitten drin; mit dem Augenblicke, wo man das Wort: freie Bewegung und Entwicklung“ wieder auf die Fahne schreibt, wird auch die sokratische Anregung wieder in ihrem Werte anerkannt werden. Unfre Einpauser verstehen von ihr nichts; es sind rohe Gesellen.

Wird durch den Mangel anregender Kraft die individuelle Entwicklung zwar nicht direkt gestört oder zerstört, so daß sie immer noch in eigener Naturkraft wachsen kann, so wird sie dagegen

8) positiv gehemmt durch Gedächtnißballast, Wortkram, verstandlose und ungeeignete Lernmassen überhaupt.

Es ist dies tausendmal gesagt worden, die Bafedow, Abt, Resewitz, Trapp, Campe, Gedike, v. Rochow und die großen Männer gleichgesinnten Strebens haben das vor 70—80 Jahren von den Dächern gepredigt, es war damals eine allgemein bekannte Wahrheit, wenn man sie auch aus Bequemlichkeit und Schlendrian noch nicht überall anwandte; doch gegen sie selbst wagte man keinen Einspruch mehr. Aber die Geisteserben, Revenants und Reaktionäre sind wieder da, die politischen und darum die pädagogischen. Mit kühner Stirn treten sie hervor, mit fast unerhörter Frechheit schlagen sie die Pädagogik ins Angesicht, fast unerklärbar, wenn nicht durch den Umstand, daß sie wissen, sie haben mächtigen Rückhalt, ihre Tapferkeit wird gelobt und belohnt. Der Mensch weiß nichts aus sich, schreibt Hr. Wolfgang Menzel, er weiß nur, was man in ihn hineingetragen hat. Er vergißt, was für ein Kompliment er sich selbst damit macht, und er denkt nicht, daß uns die Frage einfällt: woher haben denn die Hineintragenden das, was sie hineintragen? Wieder von Menschen? Und die? — So verläuft sich die feste Behauptung in reinen Unsinn, thut aber alles nichts: die Mächtigen hören es gern, und alle Scham ist dahin.

Gedächtniskram, Auswendiglernen, Hersagen, Duzende von Kirchenliedern, Katechismus mit den Unmündigen u. s. w., darin steckt, ihrem Salm zufolge, die zur Beschwichtigung der Unruhe

herauf zu beschwörende Zauberei, eine echte Panacee für Herstellung der alten guten Zeit, auch in der Schule!

Was kümmert man sich um Psychologie und Logik? Fort mit ihnen aus den Seminaren! Was geniert einen Kämpfer für die Ordnung die Wahrnehmung, daß kein Kind von selbst irgend ein Wort behält, was es nicht versteht? Daß nur ein diabolischer Zwang es veranlaßt, Wortschwälle nachzusprechen und sich einzuprägen? Hat ja ein preussischer Professor (was beweiset nicht ein deutscher Professor!) bewiesen, daß die Gedächtniskraft die Grundkraft des Menschen sei und am besten durch Abra Cadabra geübt werde! Was will man mehr? Und was geht uns individuelle Entwicklung, diese Tendenz der Unruhistifter, an, die jedem Unreifen in den Kopf setzt, daß er zu eignem Urtheil berufen und bestimmt sei? Wir wollen einerlei Meinung, einerlei Überzeugung, einerlei Glauben, eine Herde, fort mit der Entwicklung, fort mit der subjektiven Individualität — Offenbarung, feste Einprägung, Dogmatik und ihre Methode!

So steht es, werthe Leser, in diesen Tagen. So schallt es aus allen Büchern heraus, Tausenden ist es so genehm, andere schütteln den Kopf, beißen die Nägel, versinken in Unmuth und — schweigen.

Ein Trost bleibt uns, die wir an der freien Entwicklung, an der Mannigfaltigkeit von Gottes schöner Welt unsre Freude haben und nicht um alles willen die Füße unsrer Kinder einschmüren, die Köpfe pressen, die Herzen beengen möchten, der Trost bleibt uns: durch Verordnungen, vorgeschriebene Lehrgänge und Schuleinrichtungen wird man den anregenden Geist, wo er einmal einen Menschen ergriffen hat, nicht so bald aus ihm und seiner Schule herauschaffen, und aus der beweglich gewordenen Welt noch weniger. Früchte, welche die Zeit — gezeitigt hat, sind reif und — fallen bei der ersten Bewegung reif von den Bäumen.

Die alten Lehrer waren Originale, sie figurieren noch auf den Brettern, der Zopf hing ihnen hinten, und die Jugend floh, wo sie eines derselben ansichtig wurde. Aber es gab auch bessere unter ihnen, solche, welche sich, wenn auch nicht auf Massen-

erregung, doch auf Einzelerziehung und individuelle Belehrung verstanden, und siehe da: aus ihren Händen gingen wieder edige, originelle Menschen hervor. Man denke an die hervorstechenden Männer in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts! Sie sind verschwunden, aber die allgemeine Kultur ist gestiegen, nur die Charaktere fehlen. Auf deren Erzeugung ist wieder zu denken in dieser verschwimmenden und verschwemmenden Zeit. Darum keine Uniformierung der jugendlichen Geister, kein Aufzwingen von Glaubensformeln und was damit zusammenhängt, sondern freie, individuelle Entwicklung! Der Lehrdespot freut sich in seiner Seele, wenn die Kinder die vorgedruckten Lernformeln gläubig und fromm nachsprechen; aber ist es nicht ein heillofes Treiben, welches die Kinder nötigt, nachzusprechen, was sie nicht verstehen, und zu lernen, dessen Inhalt ihrem Geiste nichts sagt? —

Wir wollen feste Charaktere, gesetzmäßiges Verhalten, höchste Achtung der Gesetze (worin England ein uns tief beschämendes Muster aufstellt), aber wir wollen nicht einerlei Denken, und darum keine Despotie der Geister, am allerwenigsten der unreifen, wachweichen Seelen der Jugend! Zum Gehorsam und in Gehorsam wollen wir sie erziehen, weil der strenge Gehorsam ein Mittel ist zur Ausbildung eines festen Charakters, der sich selbst im Zaume halten kann; aber wir wollen nicht einerlei Meinen und Glauben, keine nachsprechende, nachplappernde, nachbetende Herde! Wir wollen selbständiges, freies Denken der Mündigen, müssen es darum bei den Unmündigen darauf anlegen! Streng in der Zucht, aber frei im Denken, ist Grundsatz. Unsere Gegner machen es umgekehrt: sie studieren auf Zwang im Glauben und Denken, sind aber lax in dem Gehorsam und in der Übung. An den eignen, wenn auch noch so schwachen Denkversuchen der Jugend hat der echte Pädagog seine Freude, sie offenbaren ihm die Keimbildung künftiger fruchtbarer Selbständigkeit; die Zuchtmeister gestatten nur das Wandeln auf vorgeschriebenen Wegen. „Das haben die Kinder noch nicht gehabt,“ sprechen sie, wenn man denselben etwas zumutet, „das ist noch nicht dagewesen, das können sie noch nicht“. Wie sie nichts können, was sie sich nicht eingetrichtert haben, so meinen sie, daß auch das Kind aus eigener

Kraft nichts vermöge, und statt ihm Zutrauen zu seinem produktiven Vermögen einzulösen, schrecken sie es vor jedem Versuche zurück. Mögen die Schüler es gehabt oder nicht gehabt haben, sie können's probieren und werden es mit Freuden thun, wenn ihnen die Flügel nicht gebunden werden. Aber von selbstthätigem Denken und Arbeiten haben solche Karrenschieber keine Ahnung. Das Einengen und Fesseln verstehen sie dagegen meisterlich, und lauter Maschinen gehen aus ihren Fabriken hervor, Menschen, die am Herkommen kleben, jede Neuerung für verderblich erklären, freiere Menschen für unruhige Köpfe und sich selbst für die Stützen des Staates, der Kirche und der Religion halten. Es sind die Toten, die sich gegen das Leben verschwören; das Leben aber geht über sie hinweg, und jeder entsprechende Sturm wirft sie zur Seite.

9) Die individuelle Entwicklung und Bildung wird gestört (um das hier zusammenzufassen) durch bürokratische Behandlung des Schulwesens und durch allgemeine Lehrpläne.

Um von letzterem zuerst zu sprechen: Schulen einer Art, die Gymnasien, Realschulen, Volksschulen, Stadt-, Landschulen u. haben vieles, ohne Zweifel alles Wesentliche, den Zweck und die Mittel, gemeinschaftlich, und es können und sollen allgemeine Bestimmungen darüber entworfen werden, welche für alle einzelnen Anstalten derselben Kategorie gelten. Aber daneben muß die Möglichkeit bestehen und offen gelassen werden, lokale Interessen und Verschiedenheiten mit zu berücksichtigen, ja selbst den persönlichen Ansichten der Lehrer oder des Lehrerkollegiums darf nicht alle Berücksichtigung versagt werden. Denn die individuelle Erziehung setzt individuelle Gestaltung der Verhältnisse, setzt individuelle Persönlichkeiten in den Lehrern voraus. Letztere Zusammenstellung scheint unzulässig zu sein, denn eine Persönlichkeit ist stets individuell, nota bene, wenn sie wirklich eine ausgeprägte Persönlichkeit ist; aber daran eben fehlt es von Jahrzehnt zu Jahrzehnt mehr; wir steuern auf den Zustand los, wo man die Menschen, namentlich in Verfahrensweisen und Berufsgeschäften, Ansichten und Meinungen, kaum mehr voneinander unterscheiden wird, als an

der Kleidung und der Art zu grüßen. Alles schwarz, alles einerlei und monoton. Hat man einen einer bestimmten Kategorie gesprochen, so hat man alle gesprochen, hat man einen gehört, so kennt man alle. Selbst in die Schulen ist diese Monotonie eingedrungen. Oder ist es unwahr, daß man in mancher Art von Schulen dieselben Verfahrensweisen im Unterricht, dieselben Ansichten, Gesetze und Regeln über die Disziplin, dieselbe Langweiligkeit und Abstraktheit antrifft? — Begünstigt wird diese verderbliche Uniformität durch allgemeine Vorschriften, welche auf die lokalen und personalen Verschiedenheiten keine Rücksicht nehmen, indem sie vergessen, daß die Menschen nicht um der Lehrpläne und um der Bequemlichkeit der Behörden willen da sind, sondern darum, die Bedürfnisse der Menschen zu befriedigen.

Die Bequemlichkeit der Behörden — daher die bürokratische Behandlung, die Wirkung aus der Ferne von den grünen Tischen aus in die Lehrerkollegien und durch sie in die grüne Welt der Jugend hinein! Wehe der Schule, deren Dirigent nur nach den Wünschen und Befehlen der Vorgesetzten und den Bestimmungen des von oben vorgeschriebenen Lehrplanes horcht und den Bedürfnissen und Zuständen der ihm anvertrauten Schüler und der Eigentümlichkeit seiner Lehrer nicht Rechnung trägt! Da kann der Herr Revisor alles Außerliche in der schönsten Ordnung finden: man hat die Pensa jedes halbe Jahr nach der Instruktion wechseln lassen, die Berichte sind regelmäßig eingelaufen, keine Abweichungen sind vorgekommen, keine besonderen Fälle haben sich ereignet: und doch steht vielleicht trotz alledem alles schlecht! „Es muß alles in den Akten stehen“; „was nicht in den Akten steht, ist nicht in der Welt“ — das sind für das Gedeihen des Schulwesens wahrhaft funeste Grundsätze. Ein krummbücliger, akten-schreibender Schuldirigent wird daher gewiß nur von einem Vorgesetzten, der die Verwaltung einer Schule mit der Leitung einer Fabrik für identisch hält, gelobt werden. Das Leben in den Bücherstuben und in den Büchern hat dem wirklichen Leben und der Erziehung für dasselbe unendlichen Schaden gebracht. Kommt nun hinzu, daß der Vorsteher um der Vorgesetzten willen vorzugsweise thätig ist und seine Arbeitsstube wie ein Bureau be-

handelt; so ist es um alle freudige und lebendig eingreifende Thätigkeit in der Schule geschehen. Die Schulräte gehören in die Schulen, die Lehrer mitten unter die Jugend. Jedes Ereignis in der Schule ist ein eigener Fall, der nur von denjenigen, welche die dabei beteiligten Persönlichkeiten genau kennen, d. h. aus Anschauung und Erfahrung kennen, richtig aufgefaßt und beurteilt werden kann. Davon hängt die richtige Behandlung der einzelnen Fälle ab, darin besteht das Wesentlichste der Thätigkeit des Dirigenten, und wenn ihm nur die Wahl bleibt, entweder mit seinen Lehrern und seinem eignen Gewissen, d. h. mit der Natur der Sache, oder mit seinen hohen Vorgesetzten in Konflikt zu geraten, so darf er sich nicht scheuen, das letztere zu übernehmen. Die Mannigfaltigkeit des Lebens richtet sich nicht nach den Schablonen einer Registratur, und nichts ist nur zu häufig verfehlt, als die Anwendung allgemeiner Regeln auf spezielle Fälle. — Jede Begebenheit in der einzelnen Schule ist, ich muß es wiederholen, ein besonderer Fall.

Doch es scheint bald Zeit zu sein, die weitere Verfolgung des Gegenstandes abzubrechen. Ich werfe daher nur noch einzelne Bemerkungen hin.

Ein Merkmal, ob der einzelne Lehrer die Fähigkeit und die Gewohnheit der individuellen Erziehung besitzt, hat man für sich selbst, wie für andere, daran, ob man die Schüler nach der Zahl oder nach deren Persönlichkeit in dem Gedanken hat. Es giebt Lehrer (ach, daß ihrer nur einzelne wären!), welche ihre Schüler nach Art der Lancasterschulen wie Ziffern betrachten, den einen wie den andern, und für die Last der Lehrstunden keinen andern Maßstab haben als den nach ihrer Zahl und die Zahl der darin sitzenden Schüler. Solch ein Stundengeber und Fabrikarbeiter erntet denn auch den Lohn, den er verdient — von persönlicher Anhänglichkeit der Schüler ist keine Rede. Die Schüler lernen höchstens bei ihm, besonders wenn er sie für das Examen zuzureiten versteht, und wenn es nicht der Fall ist oder er sonst unangenehme Gewohnheiten hat, so machen sie gemeinschaftliche Opposition gegen ihn, den sie wie einen Feind oder wie ein Objekt der Belustigung behandeln; aber mit dem Augenblicke, in

welchem die Schüler die Schule verlassen, ist der Lehrer vergessen, nie wird wieder an ihn gedacht, er ist für die Abgegangenen mausetot. Wieviel zur Erzeugung solcher traurigen, nicht genug zu beklagenden Verhältnisse, besonders in den höheren Schulen, die Art des Studiums, die Entfernung der Studierenden von den Herren Professoren, das Gelehrtentum, der Mangel an praktischer Einführung in das Schulamt und andere Umstände beigetragen haben, ist dem Kenner bekannt. In zusammengesetzten Schulen, für welche Hilfslehrer gedungen werden, kommen diese traurigen Erscheinungen auch häufig vor; in andern Verhältnissen sind sie gottlob selten, häufig dagegen die schöne Erscheinung, wo der Lehrer an jedem Kinde hängt und bei dem Abschiede desselben von der Schule, selbst wenn seine Stelle durch zwei oder drei ersetzt werden sollte, Schmerz empfindet. Ein Lehrer, dem es — abgesehen von allen Vorteilen oder Nachteilen — nicht leid thut, wenn einer seiner Schüler, für den er wie für alle treu besorgt war, seine Anstalt verläßt, um eine andre zu besuchen, ein solcher Lehrer ist kein Erzieher, und vergebens wird er auf die Dankbarkeit oder Anhänglichkeit seiner ehemaligen Schüler rechnen. Wie schön und herrlich ist es dagegen, wie wirkt das in viele spätere Jahre, oft fürs ganze Leben und weit über die Lebensjahre eines Lehrers, nach, wenn die Schüler in ganz andrer Art an ihn denken und von ihm reden, als von andern Personen! Man kann sich drauf verlassen: das ist nur die Wirkung treuer Gesinnung in des Lehrers Brust und von dem Umstande, ob er sie individuell in dem Herzen trug! Er selbst kann es daran merken, wenn die ehemaligen Schüler stets lebendig in ihrer Eigentümlichkeit vor seinem innern Auge stehen! Ein Stundengeber hat von diesen Lehrerfreuden und -Schmerzen keine Ahnung: Er giebt seine Lektionen, empfängt seine Bezahlung, eilt davon und — ist vergessen. Die lebenslängliche Anhänglichkeit an einen Lehrer ist einer der edelsten Züge in dem Charakter eines Menschen, und nichts empfindet derjenige Lehrer, welcher gewohnt ist, seine Schüler im Herzen zu tragen, bei dem Übergange aus einer kleinen Stadt in eine große, schmerzlicher, als das Zurücktreten persönlicher Beziehungen zwischen ihm und seinen Schülern und

den Eltern! Es giebt in der Wirklichkeit keine abstrakte, sondern nur eine konkret-individuelle Erziehung, wie es keine abstrakte, sondern nur eine persönliche Liebe giebt u. s. w. Ich leugne nicht, daß ich eine persönliche Abneigung gegen die Gymnasien in großen Städten empfinde. Wenn ich mich frage, worin diese begründet liegt, da ich doch nicht aufgehört habe, die Bildung, die sie verbreiten, in ihrer Art zu schätzen, so muß ich mir sagen: sie rührt von dem Mangel persönlicher und individueller Hingabe der Lehrer an die Schüler und dann natürlich auch von der umgekehrten Erscheinung, kurz von dem abstrakten, entfernten, fremden Wesen in diesen Anstalten her. Ganz unberechenbare Übel entstehen dadurch, wovon nur der eine Anschauung haben kann, der diese Übel und Leiden empfunden hat. Hätten die Eltern eine Vorstellung von den Empfindungen, die einen wahren Lehrer gegen seine Schüler beleben, so würden sie es wahrlich nicht über sich gewinnen, ihm die Behandlung anzuthun, die ihm oft widerfährt. Es braucht keine Mißhandlung zu sein, an der Nichtachtung ist genug. Ich appelliere hier an die Erfahrung solcher Lehrer, die nur gemeint sein können.

Durch eine zweite Bemerkung muß ich diesem und jenem Lehrer entgegentreten.

Ich habe die persönliche Erziehung, die Berücksichtigung der Individualität verteidigt, und zwar des Lehrers wie des Schülers. Da könnte nun dieser oder jener Lehrer herkommen und alles von seiner Person, seinem persönlichen Belieben abhängig machen wollen. Man hat Beispiele! Hier sträubt sich einer gegen den Entwurf von Lehr- und Stundenplan, oder wenn er beides entwerfen muß, so legt er den einen ins Pult, den andern hängt er an die Wand, thut aber trotzdem, was ihm beliebt. Ein anderer, der an einer zusammengesetzten Schule arbeitet, bekümmert sich nicht darum, was die folgenden Lehrer voraussetzen, er lehrt so, als wenn er allein dastünde; noch weniger ist er geneigt, zur Herstellung der Einheit und Übereinstimmung des ganzen Lehrerkollegiums mitzuwirken. Nach seiner Ansicht giebt es nichts Allgemeines in der Methode, noch in der Disziplin; er hat seine Methode, und es giebt nur eine individuelle.

Allen Respekt vor jeder tüchtigen individuellen Erscheinung; aber man wird immer finden, daß sie in allgemeiner Gesetzmäßigkeit, welche in der einzelnen Person in konkreter Erscheinung auftritt, ihre tiefere Begründung hat. Darum kann man aus ihr so viel lernen. Wo dieses aber nicht der Fall ist, da muß man solchen Behauptungen und Forderungen direkt und entschieden entgegentreten. Denn es will sich hier nicht die berechnete Individualität, sondern die unberechnete Subjektivität geltend machen; die Willkür opponiert sich gegen die Gesetzmäßigkeit, die notwendige Einheit und Übereinstimmung. Solche Gesellen zerstören geradezu den Charakter einer Anstalt, sie rauben ihr jeden, machen jede Klasse zu einem Atom in dem Ganzen, und es ist dann ebenso, als wenn ein Schüler, der die acht oder zehn Klassen derselben Anstalt durchwandert hat, acht oder zehn verschiedene Schulen besucht hätte. Wer als Dirigent einer Schule einen solchen Querkopf, der nur subjektives Belieben kennt und nichts Objektives anerkennt, in dem Lehrerkollegium gehabt hat, wird es erfahren haben, was alles an ihm und durch ihn scheitert. Unterstützen sich gar mehrere in der Behauptung ihrer Subjektivitäten, denen sie die oberste Berechtigung zuerkennen, so ist es um die Einheit, wie um die eigentliche, auf innerer Übereinstimmung in Grundsätzen und Verfahrungsweise ruhende Kollegialität geschehen. Die Subjektivität des einzelnen Lehrers hat ihre Berechtigung*, ihre

* Die Subjektivität (das Subjektive) hat ihre Berechtigung, soweit der Inhaber derselben sie ändern nicht aufnötigen, sie nur für sich haben will. A liebt den Rauch-, B den Schnupstabaß; A die gelbe, B die rote Farbe; A das Lust-, B das Trauerspiel; A die Musik, B die Malerei; A die Poesie, B die Prosa, und wie die tausend und abertausend Verschiedenheiten, welche den gleichgültigen, dem Belieben anheimgestellten Dingen gezählt werden können, heißen mögen. A kann trotz der Verschiedenheit den B achten und umgekehrt. Nur darf keiner vom andern begehren, sich zu ihm zu bekehren und auf sein Steckenpferd mit aufzusitzen.

Dieses Subjektive hängt mit dem Individuellen zusammen; jenes bezieht sich aber mehr auf äußere, dieses mehr auf innere Dinge. Jeder hat seine Individualität für sich; denn sie ist das Einzelne. Der stärkste, unerträglichste Grad der Subjektivität ist der, wenn sie darauf ausgeht, dem andern nicht bloß die Subjektivität (das Äußere), sondern auch die Individualität

Manier soll ihr bleiben; aber die Methode ist nichts weniger als etwas bloß Individuelles, noch viel weniger etwas Subjektives. Wäre es so, so müßte man jedem einzelnen Lehrgegenstande den objektiven Charakter der Natur, jedem einzelnen Zögling das Wesentliche der Menschennatur absprechen. Folglich muß man solchen subjektiven Naturen entgegentreten und ihren Einfluß in dem Lehrerkollegium verdrängen. Außerdem wird man mit ihnen wenig zu schaffen haben. Denn in Lehrervereinen* pflegen sie selten zu erscheinen, pädagogische Zeitschriften lesen sie nicht, um die Fortschritte der Methodik bekümmern sie sich nicht; sie sind fertig und sich selbst genug. Sie stehen in dem gesamten Lehrerstande isoliert da, was geht sie dessen Interesse an, warum sollten sie sich darum bemühen, ihre Kollegen in ihrer Thätigkeit kennen zu lernen oder deren Ansichten über Methodik, dieses „dumme Zeug“, zu vernehmen? Herrscht der Geist solcher Leute in einem Lehrerkollegium, so beschränkt sich die Thätigkeit der Konferenzen auf äußere Anordnungen, und nichts ist dann (statt daß von ihnen die Belebung aller — für keinen Beruf notwendiger als für den Lehrerberuf, der sich seiner Natur nach in engen Grenzen bewegt und darum die Gefahr der Erstarrung für jeden herbeiführt — ausgehen könnte und sollte) langweiliger und lähmender als sie. Der Kundige wird diese schmerzliche Wahrheit aus Erfahrung kennen und hassen.

Gerade sie auch, diese Subjektiven, sind, wie oben schon bemerkt, am wenigsten geneigt, auf die Individualität ihrer Schüler

(das Innere) aufzudrängen. Kein Druck oder Zwang überbietet daher den religiösen an Härte und Grausamkeit.

* Nur subjektive Menschen verursachen auch in Lehrervereinen eine wahre Pein. Statt objektiver Gründe vernimmt man aus ihrem Munde subjektive Meinungen, sie pochen auf Erfahrungen, die keinen allgemeinen Grund haben, und — was das Schlimmste ist — sie nehmen die Widerlegung ihrer Ansichten für persönliche Antastung. Diese subjektiven klebrigen Menschen sind daran schuld, daß in manchen Gegenden unter den Lehrern — nichts entsteht. Dieselben würden aus ihrer Subjektivität herauskommen, wenn sie allgemeine Ansichten und Zwecke auffassen lernten.

„In engem Kreis verengert sich der Sinn,

Es wächst der Mensch mit seinen höhern Zwecken.“

Diesterweg, Ausgew. Schriften, 2. Aufl. III.

8

zu achten und sie zu respektieren. Denn die Individualität erscheint äußerlich in subjektiver Form, die sie, da ihre Subjektivität ihnen alles ist, nicht anerkennen. Und eben darum — dies ist der eigentliche Grund unserer Polemik gegen sie — müssen wir überall ihnen entgegentreten. Die Unterordnung unter den objektiven Zweck ist die erste und oberste Pflicht jedes Dienenden. Diener aber sind alle Lehrer.

Dienen soll jeder Mensch; der größte Mensch dient am meisten. (Man denke an Friedrich den Großen!) Folglich soll auch der Schüler zum Dienen erzogen werden. Eine göttliche Berechtigung schreiben wir der Individualität zu; jeder soll in seiner Weise dienen, aber dienen soll er: der Beamte dem Staate, das Familienglied der Familie, der Lehrer der Schule, der Schüler dem Gemeinwesen in derselben, jeder der Humanität und den gemeinsamen menschlichen Zwecken. Wer dazu erziehen will, geht mit seinem Beispiel voran, nicht erdacht und in äußeren Beziehungen und Tendenzen oder gar mit berechnender Klugheit, sondern aus seiner innern Natur heraus, darum, weil er nicht anders weiß und kann. Kenne man dieses religiöse Gesinnung und Richtung oder anders; auf ihm ruht der Wert eines Menschenlebens. Darum stellt der wahre Erzieher den Zögling in den Dienst des Höheren, der Idee, und er läßt dieselbe überall durchschimmern, wieder nicht willkürlich und aus Reflexion, sondern aus Natur. Darin liegt — um dieses hier zu sagen — die Konzentration der Unterrichts- und Erziehungsmittel und aller Lehrgegenstände; in der Auffassung ihrer geistigen Bedeutung zur Erzeugung einer Einheit, im Dienste der Idee liegt ihr Zentrum. Was man sonst von zentraler Einheit und von Verknüpfung der Unterrichtsgegenstände gesagt und aufgestellt hat, ist von keiner prinzipalen Bedeutung. Jeder Unterricht soll dazu hinwirken, den Lernenden für die Idee des humanen Menschenlebens, für die höheren, unsichtbaren Dinge zu ergreifen, d. h. der Lehrer soll dafür ergriffen sein; sonst ist er kein Erzieher. Respekt vor der Individualität des Schülers, sagen wir abermals! Ob sie in religiöser und kirchlicher Beziehung eine katholische oder protestantische Form annimmt und wählt, oder ob sie sich in

andrer, ihr eigentümlicher Weise äußert: darauf kommt nichts an; die Hauptsache bleibt, daß sie sich dem höheren Streben unterordnet und es zu realisieren sucht, was in der mannigfaltigsten Weise geschehen kann und soll, weshalb wir eben jedwedem Zwange in diese oder jene Form hinein im Alter der Unmündigkeit auf das Entschiedenste entgentreten. Die Idee, oder, wie andere es nennen, die Religion, das religiöse Bewußtsein, soll den Menschen beherrschen und in eines jeden Leben zur Erscheinung kommen; aber in jedem in eigentümlicher, individueller Gestalt. Hat sie in dem Schüler durch acht- oder zwölfjähriges Schulleben eine gewisse Stärke in dem Individuum erreicht, so kann man es getrost und hoffnungsvoll dem Leben übergeben; das rein Menschliche oder das Göttliche, wie man will, hat in ihm eine Gestalt gewonnen, eine persönliche, individuelle Gestalt, man hat in dem Individuum einen Menschen erzogen, ein eigentümliches Wesen, das in seiner Weise die Menschheit fortpflanzt. Darin einigt es sich mit allen andern wahrhaften Menschen, so sehr es auch von ihnen in Formen, die so sein können, aber auch anders, also in kirchlicher oder meinetwegen unkirchlicher Erscheinung und äußerer Lebensweise von ihnen abweichen möchte. Die Form ist niemals das Wesen, und das Wesen in Formen suchen, welche wechseln, wie die Temperaturen der Länder und die Zivilisationsstufen der Menschheit, und die Natur der Veränderlichkeit behalten müssen, ist eine der größten und verderblichsten Verirrungen. — Pfl eget die Individualität! Lasset sie euch selbst nicht rauben, pfl eget sie in euern Schülern! Das ist unsre Mahnung.

Manche der gegenwärtigen Zeitmächte gehen auf ihre Vernichtung aus. Lasset sie euch nicht rauben!

Alles soll uniform sein, uniform die Tracht, uniform das Denken. Solch Trachten und Streben ist der echte, wahre Jesuitismus.

Die Jesuiten gehen darauf aus, die Eigentümlichkeit des Menschen zu zerstören, ihn an den unbedingten, blinden Gehorsam gegen Obere, seien es Personen oder Vorschriften und Glaubenssätzen, zu gewöhnen, ihn zu einem willenlosen Werkzeug in der

Hand anderer, ihn zu einem „Leichnam“ zu machen, wie es jener Jesuit ausdrücklich verlangte. Wer es auf solche Uniformität anlegt, ist ein Jesuit, er gehöre nun der katholischen oder der protestantischen Kirche an, er arbeite nun auf dem kirchlichen oder auf dem Staatsgebiete — er ist ein Jesuit.

Er duldet keine Eigenpersönlichkeit, kein eigentümliches Denken, Fühlen und Streben; er will sein Wesen jedem ausdrücken. Dieses ist die schlechte Subjektivität, der verderbliche Subjektivismus. So gebärdet sich das Luthertum, der Calvinismus, das Papsttum als die allein heilbringende Lehre und Form. Der eine Mensch kann zu seiner Beruhigung und Heiligung an Gott, Unsterblichkeit und Tugend genug haben — er verlangt aber zugleich, daß alle andern alles übrige als Aberglauben wegwerfen sollen: er ist ein Subjektivist. Der andere hängt nicht an diesen „abstrakten“ Gedanken, wie er sie nennt, er erhebt sich an konkreten Thatsachen, er will Fleisch und Blut sehen — er verdammt aber jeden Andersdenkenden: er ist ein Subjektivist. Einem dritten ist die Religion That, Wirken für ein glücklicheres Los der Mitmenschen — aber er erklärt alle andern, denen die Religion noch etwas anderes ist, für Schwärmer oder Heuchler: er ist ein Subjektivist. Und alle drei sind, wenn sie in den Mitteln, die sie zur Ausbreitung ihrer Richtung anwenden, eben nicht auswählerisch sind, Jesuiten. Jeder, der auf den Gebieten der Religion und des Staates etwas für sich und seine Partei begehrt, was er andern zu gewähren sich weigert, und, wenn er es vermag, ihnen vorenthält, steht und wirkt im unlauteren Dienste des schlechten Subjektivismus. Seine Panacee ist die Ausschließlichkeit.

Die Geschichte, auch die des preussischen Staates, weiß davon zu erzählen, von dem Wöllnerschen Religionsedikte im Jahre 1788, von der ausschließlichen Begünstigung der Hegelschen Philosophie 1825—1840, von der Bevorzugung orthodoxer Geistlichen nach dem Eichhornschen System, und jetzt von der Behandlung der „Dissidenten“. Wie über jene Thatsachen die Geschichte, dieses Weltgericht, geurteilt hat, weiß jedermann;

einst wird sie auch über die letztere zu Gericht sitzen, oder sie ist schon damit beschäftigt.

Der Respekt vor der dem Menschen von Gott und Natur verliehenen Individualität wird die Menschheit vor ähnlichen Leiden bewahren.

Man hätte glauben sollen, eine so stark ausgeprägte Individualität, wie die Friedrichs des Einzigen, ein solcher Charakter, ein solcher Mann zc. würde die Lust in sich verspüren, andere sich gleich zu machen (zu seinen Lebzeiten hatte wirklich kein zweiter eine gleich starke Berechtigung dazu); aber was war sein Grundsatz?

„Bei mir kann jeder nach **seiner** Façon selig werden.“ So dachte und sprach der große Mann, eben darum der große Mann. Und er äußerte sich, wie ich nochmals anführen muß, ein andermal (ich weiß die Anfangsworte nicht buchstäblich) so: Ich achte jeden, wenn er nur ehrlich ist. In diesen beiden Grundsätzen liegt wirklich in betreff des negativen Verhaltens gegen andere das Gesetz und die Propheten. In dem ersten ist der erhabene Grundsatz der Toleranz oder der Achtung der Individualität, die Anerkennung der Berechtigung zu individueller Entwicklung (Entwicklungsfreiheit!) ausgesprochen; der zweite enthält die Grenze, welche die freie Entwicklung innehalten muß: Rechtschaffenheit, Tugend. Jeder soll Religion haben und Tugend üben; aber jeder beides in seiner Weise.

Hiermit schließe ich meine Bemerkungen. Dieselben erschöpfen die Sache nicht, sie lassen noch manche schwierige Frage unbeantwortet; aber sie sind doch dazu geeignet, das Nachdenken zu wecken und das für die praktische Pädagogik so enorm wichtige, in der Theorie noch nicht gehörig gelöste Problem der Individualität zu umschreiben.

Jeder Beitrag dazu wird von mir willkommen geheißen.

IX.

Die Realschule als Vorschule für das Schullehrer-Seminar.

Meine Gründe für die Vorbildung der Seminaristen durch die Real- oder höheren Bürgerschulen stelle ich hier zusammen, aber ich muß zuvor zweierlei sagen:

- 1) ich setze gute Realschulen voraus, nicht Stümperei, etwa eine oder zwei auf eine Volksschule beliebig aufgesetzte Klassen, sondern Anstalten von solchem Werte, wie wir deren in Deutschland bereits besitzen;
- 2) ich verwerfe alle direkten Vorbereitungsanstalten für die Seminare, alle Vorseminare, sowohl die, welche mit dem betr. Seminare verbunden sind, als die es nicht sind.

Durch sie wird der junge Mensch in einem Alter von 15—16 Jahren, in welchem er kaum an einen künftigen Beruf denken sollte, schon tagtäglich an diesen Beruf erinnert, es wird alles auf dieses künftige Sein berechnet, er wird zum Schullehrer präpariert; die Anstalt ist und soll aber vermöge der Jugend der Knaben eine freie, allgemein-menschliche Bildungsanstalt sein, ist aber eine Anstalt ad hoc. Durch sie entstehen die Schullehrer, die nichts anderes sind als Schullehrer, denen man das Fach, den Stand auf hundert Schritte ansieht und anhört; der Lehrer soll aber doch noch etwas anderes sein als ein

Fachmensch, wenn man es anders recht versteht. Das wird er in einer allgemeinen Bildungsanstalt, und dieses ist

- 1) der erste und Hauptgrund, warum ich will, daß der Seminarist aus dem Schüler einer Realschule erwachse.
- 2) Die Realschule bildet Bürger, gebildete Bürger; der Lehrer soll ein solcher sein, seine Bildung soll in allgemeiner Bildung der der gebildetsten Bürger gleichstehen, in Fachbildung dagegen soll es ihm keiner gleich thun. Ich unterscheide nicht Stadt- und Landschullehrer, auf dem Lande wohnen auch bildungsfähige und wahrlich auch bildungsbedürftige Menschen, und der Landschullehrer hat eine tiefere, brennendere und treibendere Bildung nötig, als der Stadtschullehrer; denn wer treibt jenen, wenn er sich nicht selbst treibt, wenn das Bildungsgewissen und Bedürfnis ihn nicht treiben. Unterscheidet man etwa auch die Bildung zum Stadtpfarrer von der zum Landpastor?
- 3) In der Realschule sitzen Knaben aus allen Ständen beisammen; jeder lebt also unter einer gemischten kleinen Bürgerschaft, was jedem die Kenntniss des bürgerlichen Lebens, der bürgerlichen Zustände seiner Zeit verschafft und ihm den bürgerlichen Gemein Sinn einflößt.

Dieses sind die Hauptgründe, ich könnte sie noch vermehren, aber es ist mit ihnen genug, es wäre mit dem ersten genug. In der Regel hat man auch bei einem Entschlusse oder Urtheile einen Hauptgrund. Auf die anderen läßt man sich nur ein, wenn Widerspruch erhoben und Nebengründe geltend gemacht werden.

Einwendungen:

- 1) „Die künftigen Schullehrer könnten in der Regel erst wegen ihrer Armut mit dem 14. Jahre in die Realschule treten, dieselbe verlange aber 10jährige.“

Das letzte ist nicht überall wahr, ist auch gar nicht nötig, eine gute Elementarschule ist gute Vorschule für die Realschule, und wenn durch die Realschule ganz arme Knaben von dem Ergreifen des Schulfaches abgehalten würden (dazu geborne werden sich schon durchsetzen, wie überall), so wäre das wahrlich so übel nicht. Die Armut drückt und knickt Geist und Herz,

und daß wir so viele Krümmbacklige und Feige in dem Schulstande besitzen, das rührt wahrlich vielfach von ihrem durch Armut gedrückten Jugendleben her.

2) „Die Realschule lehre teils zu viel, teils zu wenig.“

Zu viel!? Zu viel des Stoffes, das gebe ich zu und ich beklage es, nicht weil die Schüler deshalb zu viel, sondern weil sie deshalb zu wenig lernen. Aber das ist ein der Jugend der Realschulen zuzuschreibendes Übel, das sie schon überwinden werden. Sie sind bereits daran.

Aber etwa in anderem Sinne zu viel?

Englisch und Französisch! Wäre es nicht schön, wenn der Schullehrer diese Sprachen spräche und verstünde? Hört er dadurch auf, ein Lehrer zu sein?

Würde es nicht dazu beitragen, daß er den anderen gebildeten Ständen gleich gestellt und es ihm ermöglicht würde, seine kärglichen Einnahmen zu erhöhen, und, wenn er sich in öffentlichem Dienste gedrückt fühlte, als Privatmann fortzuleben oder auch über den Ozean zu wandern! Soll auch der Lehrer der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts aus dem beschränkten Gesichtspunkte früherer Jahrhunderte betrachtet werden? —

Zu wenig! Was denn zu wenig?

„Zu wenig Musik!“ Ich habe irgendwo gesagt, die Musik sei ihrer Natur nach eine Privatsache. Wer Talent dazu hat, hat auch Zeit dazu.

„Zu wenig Religion!“

Nun, doch die Religion, die man für einen gebildeten Menschen und Christen für hinreichend erachtet!

Oder soll der Lehrer auch in dieser Beziehung ein absonderlicher Kauz sein? Und wenn er, auch schon der Knabe? Und kann das Seminar die in dieser Beziehung etwa gebliebenen Lücken nicht in der schönsten Weise ausfüllen? Womit will man denn sonst die drei langen Jahre ausfüllen oder totschiagen?

Wahrhaftig ich wollte, kein Seminar hätte mehr Zeit dazu, alle Könige Judas und Israels und 80—100 Kirchenlieder auswendig lernen zu lassen! U. s. w.

„Zu wenig Sittlichkeit!“

Nun freilich, manche Realschule mag diesen Vorwurf verdienen, besonders wenn sie ihre Lehrer aus den Gymnasiallehrern hat wählen müssen, und ein Gymnasialton, der sich bekanntlich darin gefällt, den Studententum nachzuahmen und die Lehrer zu verspotten (!), in der Anstalt eingerissen ist. Aber das ist doch kein der Realschule als solcher anfliebender Fehler.

3) „Die Realschule verbürge die Befähigung eines Schülers zum Lehrerberufe nicht!“

Da muß ich fragen: Was läßt sich an oder in einem 10- bis 17jährigen Menschen verbürgen?

Wenn keine ungebührlichen Momente auf den jungen Menschen bei der Wahl eines Berufs einwirken, so entscheidet die Reigung. Und diese gewährt in der That die sicherste Bürgschaft. Nun kann der Mensch sich irren, täuschen, selbst täuschen, die Jahre bringen andere Ansichten. Folglich wird auch mancher Seminarist sich täuschen. In dem Seminar merkt man das. Ist es nun für ihn, wenn er darum entlassen werden muß, ein Unglück, daß er sich die Realschulbildung angeeignet hat? Sind wir denn jetzt so gemein materialistisch geworden, daß wir die Bildung an sich gar nicht mehr schätzen?

Auch soll der noch gefunden werden, der die Naturanlagen selbst eines 16—18jährigen Schülers untrüglich zu schätzen versteht!

4) „Der Realschüler lerne Genüsse kennen, was für den künftigen Lehrer nachtheilig sei.“

Ich muß über alle diese Einwürfe erstaunen und kann kaum etwas anderes thun, als Fragen aufwerfen. Dieselben heißen hier: Was für Genüsse? Doch keine anderen, als die unserer Bürgerjöhne, des höheren, mittleren und unteren Bürgerstandes, welche dieser seinen Söhnen in Kleidung und hier und da in Speise und Vergnügungen gestattet. Und das zu sehen, soll die künftigen Lehrer verderben? Wahrlich, ich wollte, daß die Lehre von der Verdienstlichkeit und Notwendigkeit der Armut für den Menschen eines geistigen Berufs, besonders des Lehrerstandes, dahin wanderte, wohin sie gehört, in die alten Scharteken und nach Utopien. Nein, der Lehrer soll die Überzeugung haben,

daß es notwendig sei, daß es ihm bürgerlich ordentlich er-
gehe; er hat nicht bloß das Recht, er hat auch die Pflicht,
zu verlangen, daß er hinter dem mittlern Bürgerstande nicht
zurückstehe; er besitzt ja zum wenigsten dessen Bildung und ver-
richtet eine wenigstens ebenso wichtige und mühsame Arbeit; er
soll darum auch sein Einkommen haben. Denn: „Er würde
bessere Gedanken haben, wenn es ihm besser ginge.“

X.

Ein Brief.

Es dürfte Ihnen, Herr Doktor, nicht ganz deutlich geworden sein, was ich als Lehrer in pädagogisch-didaktischer Hinsicht von Ihnen verlange. Ich will es Ihnen so klar, als ich es vermag, vorlegen. Es betrifft den ersten Konflikt oder, wenn Sie wollen, die Kollision, welche in der Überzeugung des Lehrers, welcher dem rationalen (psychologisch und erfahrungsmäßig begründeten) Prinzip huldigt, dann entsteht, wenn er das orthodoxe System, wie Sie ihm huldigen und das Sie als die allgemeine Kirchenlehre und folglich als den Inhalt des allein seligmachenden Glaubens aufstellen, an die Kinder heranbringen will. Den Ausdruck heranbringen werden Sie nicht tadeln; denn die Kirche lehrt, daß der Glaubensinhalt u. s. w. ohne Zuthun der Menschen vom Himmel herabgekommen, also außer dem Menschen entstanden, daß er im natürlichen Zustande demselben fremd sei, daß sich der Mensch gegen denselben feindselig verhalte. Es entsteht also die pädagogische Frage: wie bringe ich das Kind in seiner natürlichen, wie Sie sagen, verwerflichen Beschaffenheit zur Annahme der Dogmen, worauf doch zuletzt alles ankommt, wenn das Kind ein „gläubiger Christ“ werden soll? Den Weg oder die Methode zu diesem Ziele müssen Sie uns angeben. Es ist dieses die Aufgabe der Supranaturalisten. Denn der Rationalist steht damit, wie Sie lehren, in Widerspruch, von ihm kann die Lösung dieser Aufgabe nicht ausgehen; oder wenn er selbst bereits ein Gläubiger geworden (immer in Ihrem Sinne),

so muß er sich doch seines Verfahrens bewußt werden und die Art desselben auf eine überzeugende Weise jedem andern vorstellig machen können. Das Kind ist ungläubig; wie wird es gläubig? Dieses ist das Problem. Ich fürchte nicht, daß Sie sagen werden, das sei gar nicht Sache des Menschen, sondern Gottes Sache, unbegreifliche Wirkung des heil. Geistes, begreifen und machen lasse sich das nicht. Ich würde diese Rede nur als eine Ausflucht, als eine Phrase betrachten, auch wenn Sie dieselbe mit Bibelstellen belegen. Ich, als (meinetwegen natürlicher) Mensch will begreifen, wie das zugeht; ich will nicht bloß wissen, was, sondern wie und warum; in dieses Begreifen eines psychologischen Vorganges setze ich den Wert eines denkenden Erziehers. Solange dieser Prozeß in dem Seelenleben des außerhalb desselben befindlichen, in der entgegengesetzten Richtung lebenden Kindes nicht als Naturprozeß nachgewiesen wird, ja solange ernste Zweifel gegen den natürlichen Verlauf desselben aus den von anderswoher bekannten Gesetzen des Seelenlebens abgeleitet werden können: solange wird es erlaubt sein, an der Richtigkeit der Sache und damit an der innern Wahrheit und folglich dadurch endlich an der Wahrheit des orthodoxen Systems selbst zu zweifeln. Natürlich hört alles auf, wenn Sie sich auf übernatürliche Gnadenwirkung berufen, und Sie erreichen es nicht, was Sie sich doch vorsetzen müssen, den rationalen, den Vernunftgesetzen huldigenden Gegner von seinem Irrtum oder seiner Dummheit zu überzeugen. Auch werden Sie als redlicher Mann nicht zu sophistischen Wendungen Ihre Zuflucht nehmen, indem Sie sich an diesen oder jenen, zu schiefen Deutungen Anlaß gebenden, oder ungenügenden Ausdruck meiner Gedanken halten könnten, um der Pflicht, Rede zu stehen, auszuweichen. Um Ihnen hier wie überall als ehrlicher Mann gegenüberzustehen, will ich Ihnen in einzelnen Sätzen, die meine Zweifel enthalten, die zu lösende Aufgabe näher detaillieren. Um so eher können Sie, wenn Sie das Einzelne berichtigen, die Gesamtaufgabe lösen.

1. Das Kind ist ein Produkt der Natur und entwickelt sich nach (innern) Naturgesetzen.

2. Jedes Kind ist ein Individuum, d. h. im allgemeinen ein Mensch, oder geboren mit den allgemein-menschlichen Anlagen, aber in einer eigentümlichen, nur ihm zukommenden Beschaffenheit.

3. Wie die Anlagen zur Intelligenz oder zum geistigen Leben, sind die Anlagen zum Gemüthsleben, wie zum Handeln verschieden. Das eine Kind wird eher oder leichter verständig als das andere, in dem einen entwickelt sich leichter als in dem andern die sittliche Beschaffenheit, die religiöse Richtung u. s. w. In der Regel werden die Kinder in den letzten Beziehungen so, wie sie erzogen werden.

4. Auch bei der besten Erziehung bleibt das Kind ein mangelhaftes Wesen, es entstehen Neigungen und Triebe, Vorstellungen und Handlungen, welche mit den reinen Gesetzen der Sittlichkeit und der Frömmigkeit nicht immer übereinstimmen; auch an dem besten Kinde bleibt manches zu wünschen übrig u. s. w.

5. Die Überzeugung von dem Vorhandensein der Fehler und Mängel, nämlich der einzelnen, deren sich das Kind schuldig gemacht hat, läßt sich in seinem Bewußtsein hervorrufen, man kann es davon überzeugen.

6. Das Kind erkennt sich selbst dadurch als ein mangelhaftes Wesen, und nicht allzuschwer ist in dem gut geleiteten Kinde von diesem Schritte der folgende vorzubereiten: der Schritt zu dem Entschlusse, den fehlerhaften Neigungen entgegenzuwirken, das Mangelhafte in sich zu unterdrücken.

7. Dieses erkennt das Kind als seine Pflicht. Pflicht ist das, was wir sollen, folglich auch können. Das Kind zweifelt keinen Augenblick daran, daß es das Gute, sobald es dasselbe erkannt hat, wollen, das Böse lassen könne. Dieses Gefühl oder Bewußtsein braucht der Erzieher nur zu erhalten, es ist da, und den guten Willen zu stärken.

8. Derselbe stellt daher dem Kinde mit Recht die Aufgabe des sittlichen Strebens, die Pflicht der Bekämpfung entgegengesetzter Richtungen, der aus menschlich noch schwachen Neigungen stammenden Versuchung.

9. Gelingt ihm dieses nicht oder fehlt es in seiner Pflicht,

so entsteht das erneuerte Bewußtsein der Mangelhaftigkeit, in verschiedenen Kindern in den aller verschiedensten Graden; aber es bleibt bei diesem Bewußtsein der Mangelhaftigkeit, wird niemals zum Bewußtsein der totalen Verdorbenheit, der Unmöglichkeit, das Gute zu wollen. Vielmehr wird es niemals von dem Gefühl verlassen, das Gute wollen zu können, hat es einmal die Pflicht erkannt, es zu sollen. Das Sollen enthält, wie gesagt, den Begriff des Könnens. Der Erzieher stärkt diese wahren, die Basis der glücklichen Erziehung bedingenden Fundamente.

Diesen Verlauf in dem Bewußtsein des nicht vorzüglich, sondern gewöhnlich erzogenen Kindes müssen Sie widerlegen; wenn Sie dies nicht thun, so haben Sie die Kollision oder den Konflikt, welcher ganz kurz bezeichnet werden kann, nicht gelöst.

Das orthodoxe System setzt die Erlösungsbedürftigkeit voraus, fußt auf derselben. Dieselbe muß also in ihrer Notwendigkeit von dem Kinde für es selbst erkannt werden. Dieselbe setzt zweierlei voraus: das Bewußtsein der (Sie werden sagen: totalen oder radikalen, absoluten und unbedingten) Sündhaftigkeit — die Überzeugung, nicht bloß von der Notwendigkeit ihrer Überwindung, sondern auch die Überzeugung der Unmöglichkeit, sie aus eignen Kräften zu überwinden.

Daß von da bis zu der Annahme, daß die Erlösung ein für allemal vor 18 Jahrhunderten vollbracht worden, noch ein ungeheurer Schritt zu thun sei, bemerken Sie selbst; aber ich will Ihnen vorerst nur das Genannte zur Auflösung übergeben. Das Kind hat wohl die Überzeugung der eignen Mangelhaftigkeit, nicht aber der unbedingten Sündhaftigkeit oder des Wollens des Bösen und der inneren Freude daran; wie erwecken Sie diese Überzeugung in ihm? Nachsprechen auf Autorität, passives Zugeben werden Sie nicht Überzeugung nennen. Ich müßte sonst auf das Ihnen so sehr verhaßte Kapital der Wortschälle zurückkommen. Das Kind hat die lebendigste Überzeugung, daß es seine Fehler oder Sünden (wenn Sie lieber wollen) lassen solle und könne; wie bringen Sie es zu der inneren Überzeugung, daß es dieses nicht könne?

Sie sehen, hier ist von keiner Spitzfindigkeit oder keiner

Falle die Rede, nur von einer wichtigen pädagogischen Frage. Ich erwarte die Lösung, ich verlange sie — von Ihnen. Sie verteidigen die orthodoxe Kirchenlehre; Sie verlangen von den Lehrern, daß sie die Kinder in ihr und zu ihr erziehen sollen; Sie müssen denselben zeigen, wie sie es mit Gewissenhaftigkeit ausführen können! Hic Rhodus, hic salta! Sobald Sie meiner Forderung Genüge geleistet haben, wollen wir weiter gehen. Versuchen Sie die Lösung nicht, so ist das ein offenes Eingeständnis, daß es Ihnen unmöglich ist. Gelingt Ihnen die versuchte Lösung nicht, so werde ich Ihnen dieses nachweisen. Gelingt sie Ihnen, so haben Sie die Partie zwar noch nicht gewonnen, aber doch vorerst eine gute Position eingenommen. Und dann lassen sich folgende Thesen, welche die rationale Pädagogik aufstellt, untersuchen:

1. Das orthodoxe System (nach Ihrer Auffassung) ist unverträglich mit den psychologischen Gesetzen der Entwicklung der Menschennatur.

2. Es giebt von außen, was nur von innen entstehen kann.

3. Es knickt die Menschennatur, statt sie zu entfalten, es raubt dem Menschen das zu jedem tüchtigen Handeln nötige Selbstvertrauen, es entmannt ihn.

4. Statt die Selbstthätigkeit zu entwickeln, verdammt es zur Passivität.

5. Die Annahme desselben führt, konsequent befolgt, entweder zum Pietismus (abergläubischer, ohnmächtiger Frömmerei), oder zum Fanatismus, oder zur Heuchelei.

6. Seine Herrschaft verschuldet den Verfall der wahren Religiosität, trägt die Schuld des Indifferentismus, es ist dem Geist der Bibel wie dem in dem letzten Jahrhunderte, besonders in den letzten Jahrzehnten entwickelten Bewußtsein geförderter Menschen (dem modernen Bewußtsein, dieser unwiderstehlichen Macht) schnurstracks zuwider.

7. Die Unthätigkeit und Trägheit, die eigene Wegwerfung, der Servilismus, die Niederträchtigkeit und die seltne Erscheinung der Wahrhaftigkeit im deutschen Leben und unter deutschen

Männern (contradictio in adjecto!) sind größtenteils Folgen dieses orthodoxen Systems*.

An dieser („böfen“) Sieben werden Sie einstweilen genug haben. —

Nun ohne Zögern daran, mein Herr Doktor!

* Zwei Bemerkungen will ich hier nur andeuten:

1. Aus den angegebenen Gründen ist das orthodoxe System, seitdem sich das Bewußtsein seiner Nichtigkeit klar entwickeln konnte, seit Friedrich dem Großen, Kant und der französischen Revolution, allen Männern, welche die deutsche Nation zu ihren größten Ehren rechnet, wenigstens in seiner Konsequenz, also in seiner Wahrheit „im Tode zuwider“ gewesen. Ist das etwa Zufall?

2. Daß alle obigen Sätze cum grano salis, wodurch sie aber nicht geschwächt, sondern bestärkt werden, verstanden werden müssen bei ihrer Anwendung auf einzelne Personen, versteht sich bei jedem, der nicht absichtlich mißverstehen will, von selbst. Die Folge einer Ursache, welche gewöhnlich einzutreten pflegt, kann in einzelnen Fällen durch andere Ursachen paralytisch werden. Manches Menschen Natur ist unverwundlich, und mancher wird gesund, trotz der Arzneien.

XI.

Über den Thätigkeitstrieb.

Kein Lebenstrieb ist im Menschen so mit seiner Natur verwachsen, keiner beginnt früher und endigt später, d. h. ist mit ihm geboren und hört erst mit dem letzten Atemzuge auf, ist also der Lebenstrieb selbst, als der Trieb nach Thätigkeit, nach freier Thätigkeit, nach freier Bewegung. Gestattet man dem Menschen die Aeußerung desselben, so fühlt er sich frei und damit glücklich; hemmt man sie, so fühlt er sich gefesselt, wenigstens beengt und damit unglücklich. Wer das nicht weiß — denn das Bedürfnis nach freier Thätigkeit kann durch fesselnde Gewohnheit verloren gehen — kann es von Kindern lernen. Wie strahlt ihr Gesicht, wenn ihnen angekündigt wird, daß sie der gebundenen Thätigkeit entbunden werden! Frohlockend ziehen sie aus der Schule und rufen jauchzend in die Luft: „wir haben frei“.

Trotzdem muß es eine Schranke der freien Thätigkeit geben. Diese wird durch die Pflicht bestimmt, keinen andern Menschen in seiner freien Thätigkeit zu hemmen. Der Grundsatz: „gleiches Recht Aller“ diktiert diese Pflicht und — begrenzt sie selbst, d. h. es darf in dieser Beziehung nur das als Pflicht vorgeschrieben werden, was als Pflicht eines jeden gegen jeden, der mit mir in demselben Verbande lebt, angesehen wird. Diesen Verband bildet das Staatsleben, und in ihm hat die Gemeinschaft festzustellen, was als die gemeinschaftliche Grenze der freien

Thätigkeit aller geachtet werden soll, d. h. das Staatsgesetz bildet die Schranke der freien Thätigkeit für jedes Staatsmitglied. Dieses ist die zum Schutz der Freiheit aller festgestellte Schranke. Keine andere darf es geben. Folglich:

1. Keine Beschränkung der Denk- und Glaubensfreiheit.

Zwar kann man dem Menschen nicht verbieten oder dem Verbot keine Folge geben, daß der Mensch dies oder jenes nicht glaube oder denke, weil es ein innerer, unsichtbarer Prozeß ist; aber man kann den Menschen, besonders den noch unselbständigen, einschüchtern, ihm gegen den freien Denkprozeß Mißtrauen einflößen und ihn mit göttlichen Strafen bedrohen. Dieses sind allbekannte, aber Mittel der verderblichsten Art; sie hemmen die Grundursache aller freien Entwicklung und Thätigkeit.

2. Keine Beschränkung der Sprechfreiheit, werde dieselbe mündlich oder durch die Presse ausgeübt.

Also vollkommene Meinungsäußerung für einen jeden und zwar über alles ohne Ausnahme, versteht sich, daß dadurch kein anderer in seinen Rechten gekränkt wird. Keiner aber hat das Recht, darüber zu klagen, daß Meinungen geäußert werden, die den seinigen widersprechen. Die Kritik von allem und jedem (ohne persönliche Beleidigung anderer) muß total frei sein. Kein Glied der Gesellschaft, keine Korporation, ja die gesamte Staatsgesellschaft hat nicht das Recht, irgend eine Beschränkung der freiesten Äußerung festzustellen. An sie ist die freie Entwicklung, das tiefste Urrecht des Menschen, gebunden. Ohne die Gestattung dieses Urrechtes giebt es keine Denkfreiheit, keine Entwicklungsfreiheit, folglich keine Freiheit überhaupt.

3. Keine Beschränkung der Willensfreiheit, als die durch das allgemeine Staatsgesetz, welches die Rechte aller in gleichem Maße schützt, vorgesehene. Was nicht (zum Schutze der gleichen Rechte aller) verboten ist, ist erlaubt.

Nach diesen Grundsätzen ist daher aufs gewissenhafteste zu vermeiden:

a) jede, die freie Entwicklung der Jugend hemmende Einwirkung auf sie;

- b) aller die Denkweltwicklung und Denkfrettheit der Jugend beengende Zwang, sei er moralischer oder physischer Art, jedwede Fesselung und Beengung der Geisteshtätigkeit durch mechanischen Zwang, z. B. Gedächtnisbelastung, mechanische Übungen in geistigen Dingen, Formelnkram u. dgl. m.;
- c) jede Bewachung der freien Meinungsäußerung;
- d) jede Vorteilszuwendung oder Bevorrechtung wegen des Bekenntnisses zu diesem oder jenem. Kein staatsbürgerliches Recht darf an irgend eine Meinung, ein Bekenntnis, die Zugehörigkeit zu dieser oder jener, zu irgend einer Kirche, zu dieser oder jener politischen Meinung, geknüpft werden. Denn solche Einrichtungen hemmen die freie Entwicklung des Einzelnen und des Ganzen. —

Dieses sind einige der Grundgesetze jeder freien Gesellschaftskonstitution. Den Wert derselben bemessen wir an ihrer Übereinstimmung oder ihrem Widerspruch mit denselben. Wird letzterer vollkommen fern gehalten, so entspricht die Verfassung dem ewigen Bedürfnis der Menschennatur; wo nicht, nicht. Wo keine Beengung der freien Thätigkeit der Menschen stattfindet, als die, welche die gleiche Gerechtigkeit gegen alle festsetzt, da fühlt sich der Mensch frei. Je mehr einer jede Abweichung von dieser Norm, jede Art der Beengung empfindet, desto edler ist seine Natur. Der an die Fessel gewöhnte Sklave empfindet die Fessel nicht, des Schwächlings Natur reagiert dagegen nicht, weil sie Sklaven und Schwächlinge sind. Die edelste Natur empfindet den Druck am stärksten. Diese Stärke rührt also nicht so sehr von dem objektiv stärksten Drucke, als vielmehr von der Empfindlichkeit für denselben her. Wer irgend eine durch jene Bedingung nicht gerechtfertigte Beengung nicht empfindet, nicht stark und tief empfindet, ist eine unfreie, eine sklavische, eine gemeine Natur. Jeder unnatürliche Druck trifft daher diejenigen Menschen, denen die freie Bewegung zum Bedürfnis geworden, welche sich dieses natürliche Bedürfnis am stärksten erhalten (konserviert) haben, am empfindlichsten. Wer das nicht weiß, lerne es von dem Adler und dem Hirsche! Beide

stoßen sich an dem Gitter, das sie fesselt, den Kopf ein, arbeiten sich zu Tode und bewähren dadurch ihre edle Natur. In fesselnden Verhältnissen ist nur dem Wesen von gemeiner Natur wohl; eine Hundenatur fühlt die Kette nicht, wenn sie sich nur aus vollen Schüsseln satt fressen kann, das Tier des Waldes zieht ihnen die spärliche Wohnung im öden, kalten Waldgebirge vor. Mache man die Anwendung auf die Menschen dieser Zeit! —

XII.

Die Grundlage des Unterrichts der modernen Schule.

Es sind vier Prinzipien, welche diese Grundlage bilden:

1. Das subjektive Prinzip.

Die alten Lehrer richteten ihre Aufmerksamkeit nicht eigentlich auf den Stoff, das Objekt, sondern auf die Worte über den Stoff, den Inhalt. Hätten sie die Gegenstände den Schülern vorgelegt, so wäre es noch angegangen; aber sie gaben Worte; der Schüler mußte sich derselben — natürlich mit dem Wortgedächtnis, abstrakt in der schlechtesten Weise — bemächtigen, sich die Regeln merken und die darin enthaltenen — verstanden oder nicht verstanden — anwenden. Die abstrakte Regel, vom Objekte hergenommen, beherrschte Lehrer und Lernende.

Dieser Richtung trat Pestalozzi, von Rousseau angeregt, mit dem Gedanken entgegen, daß die Bildung des Zöglings die Hauptsache sei, darum die Aufmerksamkeit besonders auf die Natur der Kinder gerichtet, die Gesetze ihrer Entwicklung erforscht und derselben die Art des Lernens und die Handhabung des Stoffes angepaßt werden müsse. Das abstrakt-objektive Prinzip machte dem subjektiven oder psychologischen Platz. Die Lerngegenstände wurden lediglich als Mittel der Geistesbildung angesehen und mußten sich dieser anbequemen. Der Gedanke an sogenannte systematische, wissenschaftliche oder objektive Belehrung verschwand aus den Schulen; des Lehrers höchstes

Augenmerk wurde der Schüler, das Subjekt; die psychologisch-subjektive Methode kam auf, und mit ihr:

2. das formale Prinzip,

d. h. der Gedanke der Anregung, Entwicklung und Entfaltung aller Geisteskräfte des Zöglings.

Die alten Lehrer wollten Kenntnisse und Fertigkeiten mitteilen und beibringen; die „Neuerer“ den Geist nähren und stärken. Gegen diesen Zweck trat die Berücksichtigung des Stoffes, das eigentliche Lernen, in den Hintergrund, wurde oft — wie das zu gehen pflegt, bis zum Extrem vernachlässigt. Die Einführer der formalen Verstandesübungen waren schon auf demselben Wege; Pestalozzi aber führte erst das Prinzip durch. Er war zwar auch so klug wie Mager, Hasenpfeffer nicht eher zu machen, als bis er einen Hasen hatte, d. h. auch er übte die Kräfte der Schüler an Stoffen — an irgend etwas muß doch die Übung vollzogen werden —, aber der Stoff selbst blieb ihm Nebensache. Das formale Prinzip (der Schrecken und mitunter auch das Geipenst der „Positiven“) ist seitdem, im Gegensatz gegen das materiale, das herrschende in der Schule der „Neuerer“. Dadurch nun, daß Pestalozzi fragte, in welcher Weise der menschliche Geist zu wirklichen Kenntnissen und Einsichten gelange, kam er auf:

3. das Prinzip der Anschauung.

Nicht, daß er dasselbe erfunden hätte, schon Jahrhunderte vor ihm sprach man davon, man stellte es in deutlichen Worten auf; aber sein Verdienst war und ist, daß er es durchführte, daß er es zum herrschenden praktischen Prinzip des Unterrichts machte. Es giebt keine lebendige, wahre Erkenntnis als die, welche aus unmittelbaren Anschauungen entwickelt ist oder welche darauf zurückgeführt werden kann. Aller Elementarunterricht muß daher nicht bloß nachträglich mit Anschauungen verbunden werden, sondern er muß damit beginnen und von ihnen ausgehen. Ja, wir gehen seitdem weiter und sagen: jeder bildende Unterricht, nicht bloß der elementarische, sondern auch der wissenschaftliche, der philosophische, hat die erforderlichen Anschauungen

zu seiner Basis, muß auf ihnen erbaut werden*. Den Lehrern des höheren Unterrichts steht daher noch eine Arbeit bevor. Wir Elementarlehrer sind ihnen auf unsern Gebieten voraus. Die Beneke'sche Psychologie ist Erfahrungswissenschaft, ihrem Prinzip nach daher die einzig richtige.

Der Unterricht soll wahr sein. Wahres soll gelehrt werden, Wahres soll das Kind erkennen, alles Falsche, Unwahre, Schiefe, Zweifelhafte soll verbannt bleiben. Aber wie macht man das? Hat man den Büchern zu folgen, den Autoritäten und welchen? den katholischen oder den evangelischen? denen vor 400 Jahren oder den neuesten?

Aus diesen zerreißen den Fragen kommt man nur heraus durch das Prinzip der Anschauung. Lasset die Dinge anschauen, laßt sehen, was und wie sie sind, was sie enthalten, schauet sie selbst an! Die Dinge der Natur sind immer wahr. Woher anders der Zweifel, der Zwiespalt in der Welt, als daher, daß die Menschen Meinungen und Systeme verfolgen, die mit der Natur der Dinge nicht übereinstimmen! Denselben Grund hat der Umstand, daß in den Schulen Dinge gelehrt werden, die mit dem Zeitbewußtsein der Gebildeten gar nicht mehr übereinstimmen. Die Unwahrheit, die Lüge &c. stammen nicht daher, daß man sich mit den Dingen der Natur zu viel, sondern daher,

* Seitdem man obige Wahrheit erkannt hat, sind die sogenannten „Anschauungsübungen“ als Unterrichtsgegenstand auf ein Minimum reduziert worden. In dem bekannten wertvollen Buche von Graßmann nehmen sie einen dreijährigen Kursus in Anspruch; jetzt kommen sie, als eigentliche Vorbereitung und Fähigmachung für den Unterricht, nur noch in der Unterklasse vor. Sie haben dasselbe Schicksal gehabt, wie die ehemaligen Verstandesübungen gehabt haben, die jetzigen Gedächtnisübungen haben und die Gemütsübungen haben werden. Anfangs, wenn man die Wichtigkeit einer scheinbar oder wirklich vernachlässigten Weise des Unterrichts erkennt, widmet man derselben besondere Lektionen; nachher aber, sobald man die Unterrichtsgegenstände nach den Anforderungen des übersehnen Moments zu behandeln versteht, läßt man dieselben wieder fahren. So verhält es sich auch mit den Anschauungsübungen. Nicht bloß der erste Unterricht, sondern der Unterricht in jedem Gegenstande ohne irgend eine Ausnahme (selbst die Logik und die Philosophie) muß mit der Anschauung der Sache beginnen, weil jede lebendige, inhaltvolle Erkenntnis darauf ruht.

daß man sich mit ihnen zu wenig beschäftigt hat. Und wie lernt man sie kennen: Durch Anschauung. Dieses Prinzip reicht daher unendlich viel weiter, als der Elementarlehrer vermutet, und Pestalozzi hat durch Einführung desselben die allgemeinste Wahrheitsquelle entdeckt und geöffnet.

Um nun nicht noch mehr zu sagen, führen wir nur noch an:

4. das Elementen- oder Elementarprinzip, d. h., daß es, in betreff des Objektiven, bei dem Grundunterrichte hauptsächlich darauf ankomme, die eigentlichen Elemente der Unterrichtsgegenstände aufzusuchen, dieselben dem Schüler vorzuführen, ihn grundmäßig damit bekannt zu machen und dann fortzufahren. Auch Schleiermacher erkannte darin die Virtuosität des Lehrers, wie aus seiner „Pädagogik“ erhellt. Diese Wahrheit steht fest. Die Gründlichkeit des Unterrichts und der durch ihn zu erstrebenden Bildung beruht auf ihr. Wer die eigentlichen Urelemente eines Gegenstandes nicht scharf erkennt, nicht scharf herausstellt, nicht scharf und streng einübt, wird nur oberflächlich lehren und zur Verfechtung des Geistes und — wohl gemerkt! — des Charakters beitragen. Der schlechte Unterricht ruiniert nicht nur den Kopf, sondern auch den Charakter. Ergriffen von der Wichtigkeit dieser Wahrheit hat daher kein Mensch auf Erden soviel Kraft, wie Pestalozzi, daran gesetzt, die Elemente der Unterrichtsgegenstände aufzufinden. Der glücklichste Erfolg belohnte seine Anstrengungen besonders in der Zahlen- und Raumformlehre. Durch die Aufstellung des Prinzips selbst und diese Leistungen war die allgemeine Anerkennung und die Ausdehnung desselben auf alle andern Unterrichtsgegenstände gesichert. Derjenige lehrt ihm gemäß, d. h. in Pestalozzischer Weise, welcher auf jeder Stufe eine Seite eines Gegenstandes, ein Element oder ein Moment desselben behandelt, auf der zweiten Stufe ein zweites und so fort, und nachher die einzelnen, getrennt betrachteten Elemente miteinander verbindet u. s. w.*. Der Konfusion des Unterrichts,

* Um in Kürze auf ein praktisches Beispiel hinzuweisen, was bei Befolgung obiger Gesichtspunkte herauskommt, erlaube ich mir auf meine

wie der Herrschaft des Wortunterrichts, ist dadurch Thür und Thor verschlossen, der Schüler weiß, womit er beschäftigt ist, und er wird dadurch befähigt, sich selbst die Bahn des Fortschritts vorzuzeichnen, folglich mit klarem Bewußtsein zu arbeiten.

Die genannten vier Prinzipien — ein Ausfluß des ersten — bilden die Grundlage des Unterrichts der modernen (Pestalozzischen) Schule. Die alte Schule war sich über die Grundsätze ihrer Thätigkeit nicht klar, die neue ist es durchaus. Dieselbe weiß, was sie will (Entwicklung des Menschen), sie wählt danach die Mittel, bearbeitet sie diesem Zwecke gemäß und gestaltet danach die gesamte Thätigkeit. Pestalozzi nannte daher das ganze, einheitliche Verfahren die Methode, die Elementarmethode. —

Gegen sie hat sich, verstärkt in der neuesten Zeit, eine Opposition erhoben, von der wir noch zu sprechen haben.

Erstlich ist es gewissen Leuten ein erschreckender Gedanke, daß der Erzieher oder Lehrer sich herausnimmt, einen Menschen, ein Kind, ein vom allmächtigen Schöpfer ins Dasein gerufenes Wesen bilden zu wollen — nach bestimmten Grundsätzen und festen Verfahrensweisen. Das dünkt diesen Leuten ein Eingriff in die Vorsehung, die sich die Erziehung des einzelnen Menschen vorbehalten habe, zu sein. Besonders schrecklich kommt ihnen der Gedanke einer von seiten des Erziehers beabsichtigten, also prämeditierten stetigen Entwicklung vor. Denken sie zugleich daran, daß die Elementarlehrer, wie sie meinen, durch die Bank beschränkte Köpfe, halbgebildete, aber, trotz oder wegen dem, hochnäsige, aufgeblasene, verstiegene Menschen seien, so fühlen sie sich von einem wahren horror ergriffen, der sich bei den Leichtfertigen durch Spott und Hohn Luft macht.

Diese Leute vergessen nur eines und zwar die Hauptsache: die Elementarmethode will nichts machen, will den Menschen nicht nach irgend einem festgestellten Begriff oder Schema formu-

„Astronomische Geographie und populäre Himmelskunde“ hinzuweisen. In elementarischer Beziehung bin ich mehr zu leisten nicht im stande gewesen. Ich halte das Buch für eine praktische Didaktik. Aus ihm kann man faktisch erkennen, wie die moderne Schule unterrichtet.

lieren, will nichts anderes als die natürliche Entwicklung fördern. Der Elementarlehrer geht mit vollkommenem Vertrauen zu der Menschennatur, mit dem tiefsten Respekt vor der in ihr angelegten Gesetzmäßigkeit, an sein Werk und freut sich der Mannigfaltigkeit der Entwicklung in seinen Schülern und Zöglingen. Er läßt sie in Gottes freie Luft und seinen Himmel hineinwachsen, nach ihrer Eigentümlichkeit. Den ihm von jenen gemachten Vorwurf kann er daher mit voller Berechtigung ihnen zurückgeben. Sie wollen machen, sie haben ein Bild von dem, was jeder Mensch werden soll, im Auge, sie zwingen dem Kinde dieses Schema auf, sie verfahren nach Schablonen, sie despotisieren den Geist durch ihre Lehrformeln und Dogmen. Was sie, im Gegensatze gegen die Naturordnung, Übernatur, Positivität, Offenbarung, Gnade u. nennen, macht sie zu Lehrdespoten. Der wahre Erzieher weiß von nichts als von Natur, von der gottgegebenen und gottesfüllten Natur, ihren und seinen ewigen, vernünftigen Gesetzen. Ihn trägt die Überzeugung, daß nicht bloß in der äußeren, sondern auch in der inneren Natur alles nach — wenn auch noch nicht überall erkannten und von jeder Thätigkeit nachweisbaren — Gesetzen erfolgt. Er steht durchweg auf dem Standpunkte des Natur- und Gottvertrauens und Gehorsams, in intellektueller Beziehung auf dem des Naturforschers. —

Zweitens hat die Methode an diejenigen ihre Gegner, welche die Willkür lieben, in dem Unterrichte nach Belieben verfahren wollen, ihre Subjektivität gleich einem Gözen verehren und darum die Methode für etwas Subjektives erklären, darum von objektiver Gesetzmäßigkeit des Verfahrens gar nichts wissen wollen.

Diese Subjektiven sind die eigentlichen Schultyrannen, welche, in ein Lehrerkollegium gestellt, jede Einheit der Erziehung und Bildung unmöglich machen, dieselbe prinzipiell zerstören.

Von Gesetzen in der Entwicklung der Menschennatur wissen sie nichts, sie achten die Menschennatur nicht, sie treten sie nach Umständen mit Füßen, „car tel est notre bon plaisir“. Sie halten Pestalozzi für einen gutmütigen, irrenden Schwärmer, der zu wenig wußte, um etwas Bleibendes schaffen zu können, und der

endlich nach Erkenntnis seiner Irrfahrten und seines verfehlten Lebens in Verzweiflung zu Grunde ging. Nach ihrer Meinung ist auch das, was er geschaffen hat, bereits antiquiert, höchstens im ABC-Unterricht zu gebrauchen. Diese Personen sind also bei Pestalozzi noch nicht einmal angekommen.

Drittens gehören zu den Gegnern der modernen Schule, die bekanntlich nicht von der Kirche ausgegangen, die sich vielmehr im Gegensatz zu ihr entwickelt hat, überhaupt alle diejenigen, welche in dem Festhalten des Bestehenden und Althergebrachten, in dem sogenannten Positiven in Offenbarung und Geschichte, das Heil der Welt erblicken und aus den „Neuerungen“ das Zeitverderben ableiten. Gegen das Prinzip der Anschauung, das Selbstsehen, Selbstbeobachten, Selbsterfahren möchten sie auch zwar wohl gern offen ankämpfen; aber sie fühlen es, daß es nicht mehr geht. Sie leben in abstrakten Regionen, fürchten sich daher vor den Resultaten, die entstehen müssen, wenn die Menschen anfangen, selbst zu sehen, selbst zu denken, und wenn die Kinder dazu sogar angeleitet werden sollen. Eine moderne Elementarschule ist ihnen daher ein Herd revolutionärer Gesinnung und Richtung; ein Elementarlehrer ist, auch wenn er es, wie sie gnädig zugeben, auf seinem beschränkten Horizonte nicht einsehen sollte, prinzipiell ein Revolutionär*. Nach Herrn Stahl ist der Rationalismus die Revolution, und die moderne Pädagogik ist eine Geburt des Rationalismus. Nach ihnen vernichtet das subjektive Prinzip derselben alle Objektivität in der Welt, in der Kirche, wie im Staate, setzt das Belieben des einzelnen Menschen auf den Thron, und statt Gott im Himmel zu verehren, wird der subjektive Mensch sein eigener Göze.

Solche Schreckbilder gaukelt man, wie wir wissen, den Machthabern der Welt vor, alle Tage, zu jeder Stunde, in allen Tonarten und Weisen.

Wir sehen nicht, daß die Menschheit vor den Popanzen, die man aufstellt, erschrickt, sie setzt ihren Gang fort — die Schule auch. Wer das Wesen der Menschennatur und das tiefste Be-

* Zur Veranschaulichung denke man an das Anathema, das über die Erziehungsweise Fr. Fröbels gesprochen worden.

dürfnis in ihr, das Bedürfnis und Streben nach freier Bewegung, Entwicklung und Entfaltung, erkannt hat, erkennt darin den Pharus, dem er zusteuert, unbekümmert um die Folgen, in dem felsenfesten Vertrauen, daß es kein äußeres und kein inneres Glück, weder für die gesamte Menschheit, noch für eine einzelne Nation, noch für ein Individuum, geben kann ohne freie Entwicklung der Menschennatur. Er setzt daher seine Thätigkeit, diesem Prinzip gemäß, fort. Komme, denkt er, was da wolle, was auf der Bahn der ungehemmten Entwicklung liegt — er will die Dinge nicht machen, er will sie werden und wachsen lassen. —

Traditionell, überliefernd, anlehrend, vorschlagend war die alte Methode; die neue fußt auf der eigenen Wahrnehmung des Kindes. Der Unterschied ist durchgreifend, durchgreifend durch alles, nicht bloß in der Schule, sondern auch im Leben und in der Wissenschaft. Der ersten zufolge muß das Kind erst lernen, was andere wissen und gewußt haben, bevor es zum Selbstdenken gelangen kann und soll; die Errungenschaft der Vergangenheit muß an es gebracht werden, wenn auch erst dem Wortlaute nach, den das Leben beleben möge, wofür man Gott sorgen lassen könne und dürfe. Der andern zufolge soll das Kind von Anfang an selbst sehen, mit den eigenen Sinnen wahrnehmen; das Thatsächliche, namentlich in der Natur, in seiner Umgebung, soll ihm vorgeführt werden. Dort herrscht das Wort, hier die Thatsache. Beider Methoden Verschiedenheit fließt aus der Verschiedenheit der Weltanschauung und der Stellung des Menschen; sie verhalten sich zu einander, um alles in einem zu sagen, wie Autorität und Vernunft, Abhängigkeit und Selbständigkeit, Glauben und Wissen. An Versöhnung oder Vermittelung beider ist nicht zu denken; die Weite eines Lichtjahres liegt dazwischen; sie sind die alte Welt, die nicht mehr recht lebendig, und die neue Welt, die im Hereinbrechen begriffen ist. —

Wir sind noch nicht am Ziele, auch nicht in betreff der Methode. Ihre Verbesserung ist eine Aufgabe für jede Zeit. Aber sie ist auf dem rechten Wege, das rechte Prinzip ist gefunden.

Man kann es angreifen, seine Ausbreitung zu hemmen suchen und wirklich hemmen; verloren gehen kann es nur mit der gesamten Kultur. Nachdem es einmal in seiner Richtung erkannt ist, wird es fortbestehen und, nach der Natur jedes lebendigen Prinzips, nach und nach alles in die Bewegung mit hineinziehen. Es ist selbst nichts anderes als das Prinzip der Bewegung. Bewegende Kräfte dulden keine Ruhe, lebendige Kräfte keinen Stillstand, ein vernünftiger Geist keine blinde Autorität, überhaupt also, da jede Autorität im strengen Sinne des Wortes blinde Unterwerfung verlangt, keine Autorität. Die Methode des modernen Unterrichts steht daher mit dem althergebrachten Prinzip der Autorität im direktesten Gegensatz. An dieser Stelle wird der Leser die Notwendigkeit des Kampfes zwischen den Trägern dieser Gegensätze erkennen. Derselbe ist aus einer historischen Wurzel erwachsen, welche in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts die ersten Triebe entwickelte. Der Kampf hat zuweilen geruht, Vermittler haben von Zeit zu Zeit eine Versöhnung versucht; dann aber ist er wieder von neuem und heftiger entbrannt. Er wird nicht bloß auf dem Schlachtfeld zwischen Pädagogik und Theologie, sondern auf allen Gebieten der Wissenschaft und des Lebens gekämpft. Ist der Mensch ein sich selbst bestimmendes, vernünftig-freies Wesen und soll er es werden, oder ist es seine, von der Natur ihm gesetzte Bestimmung, sich äußeren Mächten zu unterwerfen? Mit anderen Worten: Vernunft oder Autorität? Das ist die große Frage, um die der Weltkampf sich dreht; sein Ausgang wird über die Konstruktion aller Verhältnisse des Lebens, also auch das Schicksal der Pädagogik entscheiden. Den Blick auf die Geschichte des letzten Jahrhunderts gerichtet, sind wir darum nicht bange; er giebt uns die Zuversicht, mit welcher wir in festester Überzeugung der modernen Schule und ihrem Prinzip eine verheißungsvolle Zukunft zusprechen. Das Programm dieser Schule der Zukunft wird dieses sein, wenigstens werden die nachfolgenden Bestimmungen zu ihrem Inhalte gehören:

- 1) als bleibendes, höchstes Ziel und eigentlicher Endzweck:
(allgemeine) Menschenbildung in nationaler Form
und individueller Ausprägung;

- 2) als Grundbeschaffenheit des Individuums: religiöse Gesinnung — Erkenntnis des Höheren, Unsichtbaren, Ewigen, Streben nach dem Idealen, Leben in Ideen;
- 3) als äußeres Ziel: Unterordnung der persönlichen Interessen unter das Ganze der Menschheit, der Nation, der Gemeinschaft, des Standes, Leben und Streben zum Ganzen;
- 4) das Mittel; frei-menschliche Entwicklung der Anlagen und Kräfte des Menschen, Geistes-, Gemüts- und Charakterbildung in individueller Ausprägung bis zu dem Grade der Selbsterziehung, Selbstbestimmung und Selbstständigkeit überhaupt.

Dieses Vierfache (Einfache und Harmonische) bezeichnet die Strebeziele aller Erziehungs- und Schulanstalten der ganzen Erde.

Für die deutsche Schule kommt noch besonders hinzu oder verdient besonderer Erwähnung:

- 5) Fortführung des bisherigen Entwicklungsganges der deutschen Schule, Ausbildung der Methode des formalen (dynamischen, kraftbildenden), rationalen Unterrichts, der Elementarmethode;
- 6) Leitung der Schule durch Sach- und Fachkenner (eine unabänderliche Forderung, nicht aus Caprice oder selbstfüchtigen Sondergelüsten, sondern aus Pflichtgefühl gegen die große und heilige Aufgabe der Menschen- und Volksbildung, um der Sache willen);
- 7) gründliche Lehrerbildung und würdige Stellung des Lehrerstandes, auch in äußerer Beziehung (das „auskömmliche Gehalt“ also mit eingeschlossen).

Wollen Sie nun noch einzelnes vernehmen, Sie mögen dasselbe als den Ausdruck subjektiver Ansichten betrachten (das Subjekt oder Individuum hat ja auch seine Berechtigung), und Sie mögen die Ansichten Ihrem freien Urteile unterwerfen:

- 8) allgemeine Durchführung des Prinzips der Anschauung, Beherrschung alles Unterrichts durch dasselbe;
- 9) Ausrottung (Erstirpierung) des Gedächtniskrames;
- 10) die Schule sei Arbeitsanstalt zur selbstthätigen Heraus-

arbeitung des innern Menschen, durch schaffende Thätigkeit (bete, denke und arbeite!);

11) Nationalschulen — keine Trennung der Kinder nach Ständen und Konfessionen (keine lutherische, keine evangelische, keine katholische Pädagogik);

12) Erziehung zur Gesetzmäßigkeit in strenger Zucht, Gehorsam und Pietät; (Schlaffheit erzeugt keine Charaktere; wir verlangen von der Erziehung Charaktere in individueller Ausprägung — von abstraktem Wesen ist also keine Rede —, Individualität und Charakter!).

Summa: Abhängigkeit, Unmündigkeit, Zwang im Denken und laie Erziehung — das ist trotz alledem noch vielfach die pädagogische Weisheit dieser Zeit, d. h. die verkehrte Weltordnung, die nimmermehr Männer erzieht. Die richtige Ordnung ist Selbständigkeit und Freiheit im Denken in Verbindung mit strenger Unterordnung unter das Gesetz. So bildet man sich-selbst-beherrschende Charaktere — eine Wahrheit, welche die Welt nicht mehr oder vielmehr noch nicht versteht. Die Alten bildeten charakterfeste Menschen durch strenge Zucht, obgleich sie von Entwicklung des Geistes wenig verstanden. Beweis genug, daß die Zucht die Hauptsache ist. Aber die ist unter der Verbildung der Zeit in die Brüche gegangen, und — der zweite Faktor der Bildung wird erst hier und da angetroffen. Erst dann werden wir ein anderes Geschlecht erziehen, wenn beide Faktoren in gleicher Stärke angewandt werden. Dazu ist unter der gegenwärtigen Konstellation keine Aussicht vorhanden. Es muß wieder ein Donnerwetter die Menschen zum Ernste stimmen und erschüttern. —

Werfen wir nach dieser Aufstellung der Prinzipien, welchen nach meinem Bedünken die Schule der Gegenwart und Zukunft zu unterstellen ist, noch einen flüchtigen Blick auf die Geschichte des Schulwesens der letzten drei Jahrhunderte, so denken wir mit Erhebung der Männer, welche uns in rüstigem Streben für die Entwicklung desselben vorangegangen sind; wir werden dadurch in dem Vertrauen zur fortgesetzten Entwicklung der Sache, welcher wir unser Leben gewidmet haben, ermutigt!

Luther — sein Sendschreiben an die Bürger- und Rathsherrn deutscher Städte (1524), seine erfolgreiche Schulvisitation im Kurfürstentum Sachsen (1527), sein Unterricht der Visitatoren für die Pfarrherren (1530), sein Sermon über die Pflicht, die Kinder zur Schule zu schicken u. s. w.
Melancthon und Bugenhagen, seine Helfer;
Wolfgang Ratich, 1571—1635;
Amos Comenius, 1592—1671;
Spener, 1635—1705 und A. H. Franke, 1673—1727;
der Engländer Locke, 1632—1704 („Gedanken über die Erziehung der Kinder“);
der (Schweizer-) Franzose J. J. Rousseau, 1712—1778;
der Domherr von Rochow, 1735—1805;
Basewitz und die Philanthropen (Campe, Salzmann u. c.)
im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts bis in den Anfang des 19ten.
Heinrich Pestalozzi, 1746—1827.

Dieses sind unsere Hauptsterne am pädagogischen Himmel, unter welchen der Stern Pestalozzi den Glanz ganzer Sternbilder überstrahlt. Wie viele einzelne wären außerdem noch zu nennen, von Valentin Felsamer 1520 an bis zu Friedrich Fröbel 1852! Der Genius der deutschen Pädagogik wird ihre Zahl vermehren, und wenn einer untergeht, einen zweiten und dritten am Horizonte heraufführen! —

Friedrich Fröbel, 1782—1852!

Pestalozzi suchte nach Mitteln zur Entwicklung der Grundanlagen des Menschen, welche er von zwei Seiten aufnahm, nämlich von der theoretischen und praktischen. Der Mensch ist ein erkennendes und ein schaffendes Wesen. Für die Entwicklung der Erkenntnis erfand Pestalozzi sein ABC der Anschauung, auf welches er seine Elementarmittel der Zahl, Form und Sprache gründete. Für die Thatkraft suchte er sein Leben lang nach einem ABC der Kunstbildung und praktischen Fertigkeiten. Darin war er weniger glücklich, und dieses zu leisten für das erste Lebensstadium des Kindes, dazu ist Fr. Fröbel berufen gewesen.

Die moderne Elementarpädagogik fußt auf dieser doppelten Basis und kommt so den Grundtrieben des Kindes zu Hilfe. Es will anschauen, die Welt kennen lernen, und es will praktisch thätig sein und schaffen. So wird die erste körperliche und geistige Ausbildung durch Glieder- und Sinnenübungen und durch eine Reihe geist-, gemüt- und charakterbildender Spiele fundiert. Die Reform der Schule geht vom Prinzip der Entwicklung und der schaffenden Thätigkeit aus. Suche darin, wer dazu Lust hat, „den Mangel an positiven Grundlagen“ und die Keime des „Sozialismus und Atheismus“! Die mehrhundertjährige Geschichte der Pädagogik wirft das rechte Licht auf diese Spürkunst. Was Amos Comenius mit seinem orbis pictus, Rousseau in der ersten Erziehung seines Emil, Basedow mit seinem Elementarwerk wollte, das haben Pestalozzi und Fröbel geleistet. Reskripte werden solche Schöpfungen nicht aus der Welt schaffen. —

Haben wir Ursache zur Besorgnis, wird die Entwicklung der deutschen Schule aufgehalten, der bisherige Fortschritt in Stillstand oder Rückschritt verwandelt werden?

Gar manches deutschen Lehrers (und nicht des schlechteren Mannes) Gemüt ist mit Wehmut, Niedergeschlagenheit und Verzagttheit erfüllt. Es gedenkt der Erfahrungen der letzten Jahre, der Hoffnungen, die das Jahr 48 hervorrief, des Verschwindens dieser Hoffnungen. Manches Mut ist der Grenze der vollständigen Mut- und Vertrauenslosigkeit nahe gerückt.

Es sei fern von uns, dieses tadeln zu wollen, die Erscheinung ist erklärlich; aber billigen können wir sie nicht, wir halten sie nicht für gerechtfertigt, nicht für begründet.

Werfe der mutlose, verzagt gewordene Lehrer einen Blick auf die Geschichte des Schulwesens seit der Reformation bis heute, was offenbart sich seinem Blick? Stillstand und Rückgang oder Fortschritt und Entwicklung? Der trostlose Lehrer beantwortete sich am Faden der Geschichte nur die eine Frage: Wie stand es mit dem Schulwesen, mit der Lehrerbildung, mit dem Streben der Lehrer 1752 und wie steht es damit 1852? — Wer davon auch nur wenig weiß, den darf man dreist auffordern zur

Beantwortung der Frage, ob zur Befürchtung, daß die Entwicklung des Schulwesens und der deutschen Volksbildung aufgehoben oder gar vernichtet werden könne, Grund vorhanden sei?

Die Geschichte einer Nation ist die Geschichte ihres Schulwesens. Ist nun — frage Jeder sich selbst — das deutsche Volk in die Periode der Lethargie eingetreten, überlassen sich die einzelnen Stände und ihre Individuen der Trägheit und der Verzweiflung, oder gewahren wir eine nie gekannte Rührigkeit und Strebekraft auf allen Gebieten der menschlichen Thätigkeit? Ist es auch nur denkbar, daß irgend eine einzelne Macht der Erde diese in der Entwicklung begriffene Lebendigkeit vernichten könnte? Es ist nicht einmal denkbar.

Der niedergebeugte Lehrer könnte sogar seinen Blick auf die Betrachtung seiner Standesverhältnisse beschränken und — der Mut würde wiederkehren.

Gedenke er zuerst eines Faktums, nämlich der auf dem Gebiete der Volksschule und des Elementarunterrichts erscheinenden Zeitschriften in unsern Jahren und Tagen!

Wander hat sich einmal die Mühe genommen, in seinem „pädagogischen Wächter“ sämtliche, seit drei Jahrhunderten in Deutschland erschienenen pädagogischen Blätter aufzuzählen; man hat daran doch einen Maßstab. Wie viele bringt er in diesem langen Zeitraume zusammen? Noch nicht 200. Diese Zahl ist nicht gering und sie deutet auf andauernde pädagogische Thätigkeit; aber reicht im einzigen Jahre 1852 die Zahl 50 hin, wenn wir sämtliche, entweder ausschließlich oder teilweise dem Volksschulwesen gewidmete Zeitblätter aufzählen? —

Gedenke der entmutigste Lehrer einer zweiten Thatsache: des „Allgemeinen deutschen Lehrervereins“. Wovon giebt er Kunde? War eine solche Erscheinung in der Vorzeit auch nur möglich? Tauchte sie damals in einem einzigen Kopfe auf? —

Die Lehrer sind die Schule. Was darf man daher, wenn jene nicht nachlassen, von dieser erwarten? — wenn dieses alles nun unleugbar wahr ist, so dürfen wir auch sagen, was daraus folgt.

Es folgt daraus, daß weder der einzelne Lehrer, noch viel weniger der ganze Stand nachlassen darf.

Jenes wäre eine einzelne Schmach, dieses wäre eine geschichtliche Anomalie und eine allgemeine Schande. Sie wird nicht über den Lehrerstand kommen.

Daß viele Lehrer und nicht selten und sonderbar (?) gerade diejenigen, welche 1848 den Mund am weitesten aufthaten, das Streben nach persönlicher Fortbildung und nach der gemeinsamen Entwicklung der Schul- und Lehrerinteressen darangegeben haben — diese Thatsache ist nicht zu bestreiten, und wir dürfen das Auge nicht vor ihr verschließen. Wir dürfen, wir müssen sie offen tadeln. Wie ihnen 48 die Mäßigung fehlte, so fehlt sie ihnen auch jetzt. Die mit Energie, aber nicht ohne Mäßigung, vor 48 die Sache der Schule vertraten, eben dieselben stehen noch auf dem Plane, nach wie vor mit Konsequenz, abermals nicht ohne Mäßigung. Diese Eigenschaft fehlt nie der wahren Kraft; sie macht sie anhaltend und dauernd. Und darum rufen wir jetzt die in ihrer Verzagttheit und in ihrem Mißtrauen gegen den Geist des Volkes unmäßigen Lehrer zur Mäßigung und zu neuem Vertrauen, zuerst zu sich selbst, demnächst zum Geist der Zeit und speziell zum Anschluß an die Vereine der Lehrer und zur Unterstützung derer, von welchen eine belebende Kraft ausgeht, auf. Es geschieht in ihrem eigenen, wie im Interesse der Sache. Wer sich aufgibt, der wird aufgegeben; wer seine Sache verläßt, dem kehrt auch sie den Rücken. Der einzelne Lehrer steht schwach da, er wird im allgemeinen weder von der Achtung der Welt, noch von festem Besitz- und Eigentum getragen, ihr wißt das besser als ich, ihr wißt darum, wo seine Stärke nicht zu suchen ist. Aber ich weiß auch, wo seine Stärke zu finden ist — der für sich Ohnmächtige wird mächtig durch Anschluß an andere, die nicht ohnmächtig sind.

Was ist demnach zu thun? Das ist überall die Hauptfrage, die aber hier fast keiner Antwort mehr bedarf. Aber ich muß es doch mit zwei Worten sagen.

Benutzt jede Gelegenheit zu eurer Fortbildung, schöpft aus den pädagogischen Lebensquellen!

Zu den letzteren rechne ich die pädagogischen Blätter, Zeitschriften, Zeitungen, Journale.

Um deren Bedeutung zu ermessen, braucht man nur zu bedenken, wo wir ständen ohne sie, wohin wir geraten würden, wenn sie sämtlich aufhörten.

Es ist in dieser Beziehung für jedes Bedürfnis gesorgt.

Beobachtet die Wirkung dieser Blätter auf euch selbst! Regen sie euch an, bringen sie eure Gedanken in Fluß, erhöhen sie eure Geschicklichkeit im Berufe, fühlt ihr euch durch sie mehr und mehr für denselben gewonnen, steigern sie in euch die Freude für Wahrheit, Licht und Recht zu streiten: so sind das die rechten Blätter für euch, wählet sie und verbreitet sie! Die euch aber in den Schlaf singen wollen, die überlasset andern! Ihr könnt jene und diese an einem einzigen Merkmale unterscheiden, auf welches die Frage hindeutet: Gönnet sie euch freie Entwicklung in jeder Beziehung, oder wollen sie euch binden und fesseln? Ich meine, die Antwort darauf, nicht aus dem flügelnden, nach außen hinschielenden, klug und pfiffig berechnenden Verstande, sondern aus dem Gemüte heraus, entscheidet, und der Mann handelt nach dieser Entscheidung. Es ist eine Schande, von andern vieles, oder auch nur dieses und jenes zu fordern und — selbst nichts zu thun. Möge diese Schande keinen deutschen Lehrer fernerhin bedecken! —

Der Lehrerberuf ist ein innerer; der Lehrer hat den inneren Menschen zu bilden, auf äußere Zustände hat er direkt nicht zu wirken. Aber der Geist bildet die Welt, bildet die Welt um. Von wem geht daher die Umbildung der Welt aus, wenn man weiß, wer den Geist bildet? Und wie sollte es daher noch eines weiteren bedürfen für denjenigen, welcher seinen (wenn auch noch so kleinen) Beitrag liefert zur Umschaffung der Welt? Entwickele den Geist der dir übergebenen Kinder, und du entwickelst die Welt!

Du trägst dazu bei, die gesamte Schule thut selbst nichts mehr, sie trägt dazu bei. Es giebt noch viel andere, noch ganz andere, und, müssen wir sagen, was für Momente der Gestaltung der Weltzustände! Wir tragen dazu bei, das genügt uns. Dem Lehrer ziemt nicht bloß die Bescheidenheit, sondern sie ist mit seinem Wesen, wenn es rechter Art ist, nicht verbunden oder gar äußerlich angehängt, sondern ist ein Teil

seines Wesens. Kein anderer fühlt wie er die Schwere des Gedankens, wie langsam sich die Dinge entwickeln; keiner fühlt wie er die Schwierigkeit und Schwere des Berufs, den Geist zu entwickeln. Was Wunder, daß die Gesamtheit so langsam fortschreitet! Aber sie schreitet fort, und daß sie fortschreitet, ist mit eine Wirkung der Thätigkeit der Lehrer. „Wer die Schule hat, hat die Zukunft,“ ist ein übertreibendes und darum unwahres Wort, auch von keinem Lehrer gesprochen, wenn auch von manchem nachgesprochen. In zutreffenderem Sinne könnte man sagen: wer die Kirche hat, hat die Zukunft — wer die Soldaten hat — hat die Zukunft — wer das Geld hat, hat die Zukunft u. s. w.; die Schule liefert einen Beitrag zur Gestaltung der Zukunft, das ist die Wahrheit und es ist damit genug. Wenn man dereinst die Bedeutsamkeit dieser Mitwirkung mehr und mehr erkennt und diese Bedeutsamkeit verstärken will, dann wird die Schule mehr leisten, als sie jetzt vermag. Je mehr die Kultur, die allgemeine Bewegung und Entwicklung, steigt, desto höher wird man die Schule schätzen. Da nun unleugbar die Erregung und Bewegung der Völker steigt, was sagen wir noch? —

Die Bildung ist schon in Kreise gedrungen, welchen sie früher verschlossen war. Man blicke in die Stuben der Bürger und der Bauern, vieler Bauern! Sind sie überall noch, wie ehemals, philiströse Spießbürger, engherzige Zunftgenossen, vertierte Halbmenschen? Was zaget ihr denn? Es giebt kein kostbareres Gut als Bildung, jedes andere hat ohne sie keinen Wert. Diese Überzeugung greift immer mehr um sich, drängt sich allen Ständen auf. Wer davon ergriffen ist, der wird es auch sicherlich über sich gewinnen, für die Bildung seiner und anderer Kinder Opfer zu bringen, Geld herzugeben. Und daran fehlte es bisher eigentlich allein noch. Die übrigen Mittel zur Bildung: Kenntnisse und Erkenntnisse und die Methode, diese geistbildend an die Kinder zu bringen, waren da; es fehlte und fehlt nur an den äußeren Mitteln, den Metallen. Diese waren auch da, nur nicht in rechtem Maße für die Schule. Die gestiegene und steigende Bildung wird ihr dieselben verschaffen.

Diese Gewißheit muß die Lehrer in betreff des Fortschrittes des Schulwesens beruhigen und mit neuem Vertrauen erfüllen. Wird demselben endlich grundmäßig und für immer aufgeholfen, dann mögen die Finsterlinge aller Länder mit den Jesuiten an der Spitze aufstehen und einen nächtlichen Feldzug gegen die Bildung eröffnen. Das Licht besiegt die Finsternis; sie flieht aber auch nur vor ihm. Das weiß sie und darum haßt sie das Licht. Alle andern, gegen die Jesuiten aufgerufenen und aufzurufenden Mächte werden sich als machtlos gegen sie zeigen. Die Oberkirchenräte aller Länder mögen Proklamationen gegen sie erlassen und ihre Diener Pfeile gegen sie abschießen; dieselben werden sich als stumpfe Waffen erweisen. Aber die Bildung, die Erkenntnis, das Licht! Darum denken wir daran, ihm die Fenster und Thüren der Schulen zu öffnen. Mögen sich ganze Jesuitenheere an einer im Licht erzogenen Jugend versuchen — es wird vergebens sein! Das wissen die schlauen Köpfe auch sehr gut; darum geht ihr tiefstes Trachten nach der Schule. Erst dann, wenn ihnen das gelingen sollte, wird die Gefahr der Verfinsternung und Versumpfung des deutschen Lebens groß. Aber selbst dann verzweifeln wir noch nicht. Wenigstens versuchen wir vorher einen verzweifelten Kampf, zu dem man sich durch nichts anderes erfolgreich rüsten kann als durch Bildung.

Was werden nach alledem die Lehrer denken, was werden sie thun?

XIII.

Überwundene Gegensätze.

Überwunden ist

1. der Dualismus und Gegensatz zwischen dem Diesseits und dem Jenseits. — Das Jenseits ist die Fortsetzung des Diesseits; das ruht auf Analogie und Glauben. Das jetzige Leben verhält sich zum folgenden wie das Leben des Fötus zu dem nachherigen an dem Lichte des Tages. Der Fötus mag vom nachfolgenden Leben solche Träume und Ahnungen haben, wie wir vom Leben jenseits jener Kluft, über welche keine Brücke zurückführt. Das daß ist dem unzweifelhaft, welcher an eine selbständige Substanz der Seele glaubt; von dem wie weiß kein Sterblicher etwas. Aber daß es sich an dieses Leben anreicht, aus demselben hervorgeht, eine Fortsetzung desselben ist, folglich keinen Widerspruch mit demselben bildet, ist gewiß. Das Gegenteil ist undenkbar. Es giebt verschiedene Arten des Seins, nach den jedesmaligen Bedingungen; aber es giebt keine zwei Leben, sondern nur ein Leben.

Überwunden ist

2. der Gegensatz zwischen Heiligen-Geschichte und Profan-Geschichte, heiligem Lande und unheiligem Lande und ähnliche.

In Menschenleibern wandeln keine Heilige umher und keine Teufel. Es finden unter den Menschen gradweise, keine artweisen Unterschiede statt. Von dem schlechtesten bis zum besten giebt es unzählige Zwischenstufen und Übergänge. Alles

Große, Erhabene, Herrliche ist dem Gutgesinnten heilig, und groß ist alles, was das Wohl des Menschengeschlechtes fördert. „Die Stätte, die ein guter Mensch betrat, ist eingeweiht.“ Heilig und profan sind nicht Orte, Geschichten u. dgl. m., sondern nur Gesinnungen, und jeder kann sie bewahren.

Überwunden ist

3. der Gegensatz von Staat und Kirche, nämlich der Kirche, die, wie sie soll, dem Leben dient. Wie es nur ein Leben giebt, so soll auch alles diesem einen Leben dienen, alles in Harmonie und organischer Verbindung stehen. Wo noch zwischen Staat und Kirche oder leider! Kirchen ein Gegensatz stattfindet, da bestehen sehr unvollkommene Zustände, welche durch die Bildung allmählich aufgehoben werden. Schon jetzt existiert er nicht mehr in dem Gedankensystem der Fortgeschrittenen. Man ist nicht heute ein Staatsbürger und morgen ein Mitglied der Kirche, sondern man ist alles beides stets zugleich, oder gar nicht.

Überwunden ist darum auch

4. der Gegensatz zwischen Sonntag und Werktag*.

Der wahre Mensch denkt und handelt nicht irdisch und sinnlich und gemein sechs Tage in der Woche und dann einen Tag himmlisch und göttlich, sondern er denkt und handelt in der einen und gleichen menschlich-würdigen Weise und Absicht. Der rechte Arbeitstag ist der rechte Gottesstag, ein rechtes Stück Arbeit der beste Gottes- und Menschen-dienst**, und die auf dasselbe verwandten Stunden kann man als „Stunden in höherem Dienste“ betrachten. Solches Gefühl

* Daß daraus nicht folge, man solle den Sonntag abschaffen, bedarf keines Wortes. Im Gegenteil, der Sonntag ist eine treffliche, göttliche Einrichtung.

** Der Umstand, daß die Berliner Schuldeputation Fortbildungsanstalten am Sonntage für Lehrlinge, Gesellen zc. in „weltlichen Dingen“ errichtet hat, erregt fortwährend den Zorn und den Fluch („gottselige Flüche“) der Frommen. „Der Fluch solchen Kirchenraubes wird auf die Häupter derer fallen, die ihn verübt“ zc., hieß es in den „Fliegenden Blättern“.

hat auch jeder, der jemals schaffend, sei es äußerlich oder innerlich, gewirkt und gelebt hat. Gegen solches unmittelbare Gefühl vermögen falsche Lehren und Theorien nichts.

Überwunden ist

5. der alte Gegensatz von Theorie und Praxis.

Jede sich auf Dinge des Lebens beziehende Theorie, die sich nicht anwenden läßt, ist keine wahre, sondern falsche Theorie, und was in wahrer Theorie, d. h. in Gedanken, richtig ist, kann in der Praxis nicht falsch sein. Nur die gemeine Praxis verwirrt, was sich über sie erheben, was sie läutern will. Wahres Denken und wahres Leben sind nicht zwei, sondern einerlei.

Überwunden ist

6. der Gegensatz von Geistlichen (Priestern) und Laien.

Dieses ist schon eine mehr als dreihundert oder vielmehr achtzehnhundert Jahre alte Lehre, doch bis heute mehr dem Worte, der schlechten Theorie, als der Wirklichkeit nach gültige Lehre; aber sie existiert im Bewußtsein aufgeklärter Menschen. Kein Mensch kann ein Mittler sein zwischen Gott und den Menschen, keiner für den andern einstehen und das leisten, was jeder selbst zu leisten hat. Keiner hat das Recht, zum andern zu sagen: dies mußt du glauben, jenes verwerfen, ich bin ein untrüglicher Ausleger und Denker. Jeder hat Prüfungsrecht und, dazu befähigt, Prüfungspflicht. Keiner wird gerichtet nach eines andern, sondern nach der eignen Überzeugung. Mag sich, wer dazu Lust hat, in geistigen und geistlichen Angelegenheiten eines Ratgebers oder Beichtvaters bedienen; der Beichtvater wird nicht für ihn einstehen, was er selbst verschuldet. Sünden vergeben kann kein Sterblicher; die Sünde wird nicht durch andere, wird nur getilgt durch Änderung der Gesinnung und des Lebens. Selbst ist, auch in diesem Stücke, der Mann.

Überwunden ist

7. der Gegensatz zwischen Adligen und Bürgerlichen, wie zwischen Litteraten und Nicht-Litteraten.

Was in jener Beziehung im Jahre 1848, als die geheimen Gedanken und Ansichten der Menschen an das Licht kamen, die

Parlamente in Frankfurt und Berlin beschlossen, es war die Meinung des aufgeklärteren Theils der Nation, und für diesen ist kein Grund eingetreten, seitdem die Meinung zu ändern. Geadelt wird der Mensch durch seine Gesinnung, nicht durch einen Blutstropfen, und unter manchem härenen Gewande klopft das Herz eines wahren Edelmannes.

Fast ebenso nichtig wie jener Gegensatz ist der zwischen Studierten und Nichtstudierten. Jene haben Gelegenheit gehabt, sich eine umfassendere Bildung anzueignen als diese. Aber besitzt sie darum jeder von jenen, keiner von diesen? Wie steht es darum mit der Meinung, mit der jeder Litterat auf jeden Illitteraten hinabsieht? Eitel Hochmut und Anmaßung und das gerade Gegenteil der wahren Bildung. Reich sein an Wissen ist schön und gut; aber es giebt höhere Dinge als umfassendes Wissen, und aufblähendes Wissen ist der schädlichsten Dinge eines. Wer soviel weiß und kann, als zum menschenwürdigen Leben erforderlich ist, der weiß genug, und wer es lebt, steht dem Ersten und Höchsten gleich. An der sich blähenden Gelahrtheit geht man lachend vorüber.

Überwunden ist nach alledem

8. der Gegensatz zwischen geistlichem und weltlichem Lehrer, zwischen dem Lehrer der heiligen und der profanen Geschichte, zwischen dem Lehrer des Ewigen und Unendlichen und dem Lehrer des Vergänglichen und Irdischen.

Jeder rechte Lehrer lehrt das Wahre und Gute, er steht allüberall im Dienste des Wahren und Guten, er trägt sein Teil bei zur Ausrüstung des Einzelnen und des Ganzen zu einem bessern, veredelten Dasein. Alles, auch das scheinbar Kleinste, was das menschliche Dasein erhöht, ist aller Anerkennung, alles Preises würdig. Keiner ist berechtigt, wegen seines Berufes einen Vorzug vor dem andern in Anspruch zu nehmen. Der Wert des Menschen liegt in seiner Gesinnung, sie bestimmt seine Würde. Wer Wahres und Gutes lebt und lehrt, lebt und lehrt Gottes Würdiges, lebt und lehrt göttliche Dinge, welche ein Leben in Gott und nach seinem Willen ermöglichen und er-

wirklichen. Religion ist Verknüpfung mit ihm. Alles wahre Leben, alles wahre Lehren ist darum Religion, jeder wahre Lehrer ein Religionslehrer. —

Unser Zeitalter erheischt eine neue, ihm gemäße Art der Jugenderziehung. Denn die heranwachsende Jugend soll in die Welt, wie sie ist, passen, in sie eingreifen und dieselbe fortbilden.

Teilweise ist solches geschehen, aber auch nur teilweise.

Die Pestalozzi'sche Methode arbeitet auf die Selbstthätigkeit des Individuums und in deren Gefolge auf Selbstregierung hin. Leider aber ist sie nicht überall hingedrungen, nicht konsequenterweise ausgebildet, nicht auf alle Unterrichtsgegenstände angewandt worden. Außerdem hat man ihre Ausbildung durch Festhalten veralteter Methoden, durch ungenügende Ausbildung der Lehrer und durch Verdächtigung ihrer Tendenzen zu beschränken gesucht. Der der Bildung feindselig gesinnte Teil des Klerus ist dabei besonders thätig gewesen und ist es noch, jetzt konsequenter, kompakter und bewußter, mehr denn je. Es hat das Ansehen, als werde man hier und da systematisch gegen sie Sturm laufen und zu dem alten mechanischen, verdummenden Lern- und Abrichtungssystem wieder zurückkehren.

In den höheren Unterricht sind die Verbesserungen des Elementarunterrichts fast gar nicht eingedrungen. Zwar giebt es in den betreffenden Anstalten auch Lehrer, welche, getrieben von dem anregenden Geist der Zeit, sich auf die Erweckung der formalen und produktiven Kräfte verstehen und dieses für die Hauptzwecke ihres Berufs halten; aber die Mehrzahl der Lehrer, ohne alle methodische Anleitung roh in das Amt eintretend, ist bei dem alten System, dessen Charakter in Vor- und Nachmachen, in Vordozieren, Nachschreiben und gedächtnisartigem Lernen und in der Aufnahme einer Masse von zu großem Teile geistlosem und unbrauchbarem Wissen besteht, stehen geblieben, indem die betreffenden Lehrer sich dabei sehr wohl, die Schüler aber um so übler befinden. Auf diesem Gebiete des Unterrichts thut eine totale Reform des Unterrichts not.

Die Realschulen sind Produkte der neuen Zeit, entsprechen

aber in ihrer Thätigkeit und Wirksamkeit bei weitem noch nicht den Erwartungen und den an sie zu machenden Forderungen.

Das Hauptübel, an dem sie krank, rührt davon her, daß ihre Lehrer — hier und da die der Elementarklassen ausgenommen — nur eine akademisch-wissenschaftliche, keine praktisch-technische Vorbereitung zu ihrem nicht theoretisch-wissenschaftlichen, sondern praktischen Bildungsberufe empfangen haben. Das verderbliche Vorurteil, daß ein reiches Wissen zum Lehrerberufe befähige, grassiert auch hier, und wenn es auch, durch nieder-schlagende Erfahrungen belehrt, hier und da wankend geworden, so ist es doch noch nicht in dem Grade erschüttert, daß man die absolute Notwendigkeit empfunden hat, für eine wirkliche, direkt-praktische Vorbereitung der Lehrer zu sorgen.

Mit diesem Unglück und jenem verderblichen Glauben an das, meist nur rezeptiv dem Geist aufgezwungene Wissen hängt die Meinung zusammen, daß es auch in der Realschule auf ein möglichst breites und umfangreiches Lernen ankomme. Man findet daher noch auf den Lektionsplänen nicht nur Objekte des Unterrichts, welche genügend nur in dem Leben erlernt werden können, sondern man lehrt dieselben auch in einem Umfange und in einer Ausdehnung, daß der jugendliche Geist dadurch nicht genährt und gestärkt, sondern abgestumpft, oft erdrückt wird. Die Frische, Selbstthätigkeit, Lernlust, Strebkraft und die Energie des Charakters müssen darunter leiden. Die Zeit aber fordert, um es mit einem Worte zu sagen: energische Menschen, welche die Entwicklung der in Gärung begriffenen Zeitmomente zu fördern vermögen.

XIV.

Äußere Autorität oder innere Selbstbestimmung?

Es kann einer meinen, es sei wohlgethan und konsequent, um der Erziehung und Bildung zur freien Selbstbestimmung willen das Prinzip der Autorität gänzlich zu verlassen, sich dem Schüler gleich zu stellen und über alles sein Urtheil herauszufordern. Es kann einer meinen, daß es heiße fürs Leben bilden, wenn man die Fragen, welche die Zeitlebenden in Parteien spalten, in der Schule ventilirte und die Jugend dadurch für die Bewegung und Entwicklung gewänne. Es kann einer meinen, durch Verpflanzung konstitutioneller und demokratischer Einrichtungen in die Schule für das Prinzip der Demokratie oder Gleichberechtigung zu wirken und sich durch das alles als einen Lehrer der Neuzeit darstellen zu wollen.

In diesen und ähnlichen Versuchen und Versuchungen stecken die größten Irrtümer und Verirrungen.

Autorität oder Selbstbestimmung? gewiß, in dieser Frage liegt der Streit der Welt beschlossen, der Weltstreit in der Religion und auf dem Gebiete der Politik und des öffentlichen Lebens. Der eine Teil der Menschen will die Autorität, ihre Festhaltung oder, wenn es sein muß, Zurückführung, der andere Teil will sich selbst bestimmen und sich regieren. Es kann keine Frage sein, welchem dieser beiden Teile die Zukunft gehören wird, darum auch keine Frage, wofür und in welchem Sinne zu erziehen ist.

Aber man muß sich nur recht verstehen.

Recht verstanden, soll der Mensch sein ganzes Leben lang einer Autorität folgen, und zwar als mündiger, gereifter Mensch der Autorität oder dem Gesetze der Vernunft. Dafür also ist der Mensch zu erziehen. Solange derselbe ein Kind, ein Schüler, ein unreifer Mensch ist, sind Vater, Mutter und Lehrer seine Autoritäten. Und, wohl gemerkt, die ganze Schule, die Schule als solche, soll dem Schüler als Autorität dastehen und von den Eltern ihnen als solche dargestellt werden. Wehe der Schule, den Kindern und den Eltern, wenn diese die Schule und den Lehrer vor den Kindern und mit den Kindern kritisieren, anatomieren und sezieren — etwa in der Meinung, dadurch deren freies Urtheil zu bilden und über veraltetes Popsthum zu erheben! Die Schule soll dem Kinde eine Autorität sein, es soll sie mit Respekt und Ehrfurcht betreten und in diesen Gesinnungen und Gefühlen in ihr verweilen. Der Lehrer soll ihm überhaupt eine Autorität, er soll ihm daher auch eine äußere sein. Er hat es gesagt — er will es so haben: das ist dem guten, braven Schüler, besonders dem Kinde, genug. Denn Vertrauen, Pietät und Gehorsam müssen in der Schule herrschen, und dieser muß aus jenen reinen und edlen Quellen fließen. Eine pietät- und zuchtlose Schule ist keine Schule, sondern eine Mördergrube.

Aber was thut der Lehrer, welcher zur freien Selbstbestimmung und dadurch zum Prinzip der Neuzeit erziehen will?

Allmählich sehen die Schüler das Richtige und Gute, kurz das Vernünftige der Schuleinrichtung ein, und nun gehorchen sie nicht bloß mehr aus Gewohnheit, sondern aus Erkenntnis. Aber die Schule bleibt als Autorität stehen, für denjenigen als äußere Autorität, für welchen dieses nötig ist. Es giebt Menschen, die nicht so weit kommen, daß sie das Vernünftige vernünftiger Einrichtungen in Natur und Staat einsehen; für sie hält man das Prinzip äußerlicher Autorität aufrecht. Außerdem arbeiten die Schüler in einer Schule der Neuzeit durch alle Veranstaltungen ihre Natur heraus, sie gelangen in den Besitz und zum Bewußtsein ihrer Kräfte, sie lernen allmählich sich selbst regieren und bestimmen. Da tritt der Lehrer mit seiner äußeren Autorität zurück, er läßt die Gründe walten und herrschen, und er bleibt

den Schülern alles, was er ihnen durch die Macht seiner Persönlichkeit sein kann — wenn das Verhältnis rechter Art, d. h. der Lehrer der rechte Mann ist, lebenslänglich eine moralische Autorität. Darauf muß es ganz besonders die Lehrerbildungsanstalt, darauf muß es der einzelne Lehrer bei seiner Selbsterziehung selbst anlegen.

Habe ich mich durch diese Worte deutlich ausgedrückt, so habe ich gesagt, wenigstens sagen wollen: die Schule muß dem Schüler eine Autorität sein und zwar unter allen Umständen und Verhältnissen; der Schüler soll dem Lehrer gehorchen und zwar unter allen Umständen; der Lehrer soll ihm eine Autorität sein, zunächst eine äußere und diese bleiben, solange es nötig ist, demnächst eben eine innere und moralische werden; des Gehorsams richtigste, tiefste und reinste Quellen sind Vertrauen und Pietät; nur wo diese nicht möglich oder nicht vorhanden sind, da mag der Gehorsam die Folge äußerer Autorität sein. Denn zum Gehorsam und in Gehorsam muß der Mensch erzogen werden. Er soll sein ganzes Leben lang Gesetzen gehorchen: den bürgerlichen, den Vernunftgesetzen. Der entwickelte, durchgebildete, freie Mensch gehorcht diesen am konsequentesten und treuesten, und diese innere Treue ist da am nötigsten, wo die freiesten Verfassungen existieren. Darum gelten die großen Worte: Je freier die Lebensrichtung ist, desto strenger müssen die Gesetze beobachtet werden; je freier der Staat, desto strenger muß die Jugend zum Gehorsam gegen die Gesetze erzogen werden; wer befähigt werden will, sich und andern Gesetze zu geben, zur Vernunft und freien Selbstbestimmung zu erziehen, muß in der Beobachtung der Gesetze, des freien Staats wie der Vernunft, selbst ein Muster sein.

Aus diesen kurzen Sätzen möge der Leser erkennen, wie weit ich davon entfernt bin, in Willkür und Ungebundenheit, Unordnung und Frechheit die Jugend dieser Zeit zur Freiheit, Selbstbestimmung und Selbstregierung zu erziehen; ob ich gewillt sein könne, das Prinzip der Autorität in der Schule aufzuheben; ob ich es für ratsam erachten werde, die Fragen des Lebens mit den Unmündigen zu diskutieren. Die auf solche Abwege kommen,

kennen weder die Natur die Kinder, noch die Gesetze der Entwicklung. Wer das eine und das andere kennt, weiß, daß das Kind, nämlich das gute Kind, der Unmündige, nämlich der wohlgebildete, unerzogene Unmündige, sich nur wohl fühlt, wo er sich unter dem Schutze und unter der Leitung einer Autorität weiß, einer Autorität, die das Rechte will und ausführt; weiß, daß ein Kind zum Gehorsam und in Gehorsam erziehen heißt: es zur Stärke und innern Kraft erziehen; weiß, daß die einstige, willige und freudige Befolgung der Vernunftgesetze die Gewöhnung zum Gehorsam gegen die Vernunft in Vater, Mutter und Lehrer voraussetzt; weiß, daß die Erziehung in Gehorsam, Ehrfurcht und Pietät nicht bloß gesunde, sondern auch starke und energische Charaktere erzeugt; weiß, daß man nicht dadurch für das Leben erzieht, daß man die Fragen des Lebens in den Kreis der Schule hineinzieht und das, was den Erwachsenen interessiert und bewegt, mit den Unerwachsenen und Unreifen behandelt; sondern er weiß, daß man durch die innere, naturgemäße Entwicklung der jugendlichen Kräfte, durch deren Übung an passenden, in der Schule zu bewältigenden Stoffen, also durch sich selbst und an sich selbst zur dereinstigen freien Selbstbestimmung und Selbstregierung erzieht. Daß letzteres das Ziel ist und bleibt, versteht sich von selbst, alles muß darauf angelegt werden, und nur derjenige, der dieses versteht und diese Beziehung überall im stillen vor Augen hat, ist ein würdiger Lehrer dieser Zeit; aber ich muß es wiederholen und sagen: wer dieses erreichen will durch Beseitigung der Gesetze für Ordnung und Zucht, erreichen will durch Freierklärung unreifer Menschen, Emanzipation der Unmündigen; erreichen will durch Aufhebung der von der Natur, äußerlich wie innerlich, gesetzten Unterschiede zwischen jung und alt; erreichen will durch Außerlichkeiten dieser oder jener Art, durch Reden, Redensarten und Phrasen, diese oder jene nachgemachten Institutionen, kurz durch künstlich erfundene Mittel, durch tendenziöse Richtung und Bildung, statt auf dem Wege natürlicher, die Kräfte anregender, entfesselnder und stärkender Entwicklung, welche von selbst, ohne irgend ein Wort, ja ohne Absicht, zu allem führt,

was natürlich und gut ist; kurz also, wer der Neuzeit, ihren Erwartungen und Forderungen dienen will durch künstliches Machwerk irgend einer Art, oder wer überhaupt die Zeit und die Menschen machen, und nicht wachsen und werden lassen will: der gehört eben selbst zu denjenigen, die er bekämpft, zu unsern Gegnern, deren Verkehrtheit eben darin besteht, daß sie die Menschen und die Dinge machen wollen — und er versteht, wie ich sagte, von Menschennatur, Jugendentwicklung und Glück nicht das Geringste. Gott bewahre uns vor solchen Verirrungen! Den Abscheu davor sauge ich nicht aus den Fingern, sondern ich habe davon einiges im Leben gesehen. Beim Zeus, lieber die alten, ehrbaren, von der Jugend gefürchteten Zopf- und Prügelmeister, als die alle Zucht und Ordnung aufhebenden, zur Kritisiert- und Schwachsucht anleitenden Raisonneurs! Wahrhaftig, diese werden alles andere eher hervorbringen, als was sie im Munde führen: eine neue, bessere Zeit. Ohne Gesetzmäßigkeit, Ordnung, Zucht, Gehorsam, Autorität, Anstrengung, Vertiefung, Stille, Hingebung, Treue und die damit verbundenen Eigenschaften giebt es kein Jugendglück, giebt es keine Erziehung zur Selbständigkeit und Freiheit. Ja, wenn sich diese großen und hohen Dinge durch Reden und Raisonieren heraufzaubern ließen, traum, wir wären reich daran; sie gedeihen aber nur in Kraft und Stille auf dem Wege naturgemäßer Anregung und Bildung. Wer sie anbahrt und zeitigt und zwar, was immer wiederholt werden muß, auf dem Wege der Natur, also von innen heraus, wie von selbst und darum mit Notwendigkeit und Unvermeidlichkeit, so daß die Früchte gar nicht ausbleiben können: der ist ein Lehrer dieser Zeit, ist ein Lehrer der Zukunft.

Der Charakter unserer Zeit ist das Ringen nach selbständiger, freier Entwicklung und Thätigkeit nach allen Seiten, Bedürfnissen und Richtungen der menschlichen Natur. Hat man dieses einmal erkannt, so erkennt man auf den verschiedenen Feldern der Bewegung die Herrschaft desselben Prinzips, und man ist dann im Stande zu

beurteilen, ob etwas, das erscheint, dem Geiste der neuen Zeit gemäß ist, oder ob nicht.

Wir stehen mitten in dem Kampfe zwischen dem Alten und dem Neuen. Die allgemeine Bewegung der Geister, der Einzelnen und ganzer Völker, deutet darauf hin. Es ist wie zu Christi Zeiten. Noch können wir — wie bereits mehrmals erwähnt — nicht sagen, daß „alles neu geworden“, aber soviel steht fest: es „will nicht Abend werden“, sondern eine neue Morgenröte erhebt sich über dem Menschengeschlecht. Die Zeichen der Zeit zu Jesu Zeiten passen auf unsere Zeit, Schleiermacher hat sie richtig gedeutet*.

Wie es in solchen Zeitläuften zu geschehen pflegt, streiten die Parteien auf das Heftigste miteinander, und die alten Gespenster, die man für verscheucht glaubte, versuchen noch einmal ihre Kraft und Macht. Die Geschichte lehrt, daß das eine vergebliche Anstrengung ist. Mit dem ersten Hahnenschrei heißt es unwiderruflich: „Fort mußt du, deine Uhr ist abgelaufen.“

„Das Alte sinkt, es ändert sich die Zeit,
Und neues Leben sproßt aus den Ruinen.“

Unsere Sache muß dabei die sein, daß wir — ein jeder nach dem Maße seiner Kraft — der jetzigen Zeit Bahn machen und

* „Die Blinden sehen, die Lahmen gehen, die Aussätzigen werden rein, die Tauben hören, die Toten stehen auf, den Armen wird das Evangelium gepredigt.“

Dies ist das Merkmal. Wie deutet es Schleiermacher, nach seinen Schriften ein Zeit-Prophet?

1. Wenn lang genährte Vorurteile endlich zu schwinden anfangen — die Blinden sehen.
2. Wenn gelähmte Kräfte sich neu beleben — die Lahmen gehen.
3. Wenn das sittliche Verderben erkannt und tief empfunden wird — die Aussätzigen werden rein.
4. Wenn tausendmal verkündigte, aber immer überhörte ernste Wahrheiten endlich Eingang finden — die Tauben hören.
5. Wenn das Veraltete und Abgestorbene einem neuen, frischen Leben Platz macht — die Toten stehen auf.
6. Wenn die ewigen Rechte des Menschen in jedem Menschen, auch dem ärmsten, erkannt und geehrt werden, und so eine Kraft von unten nach oben, das ganze Volk begeisternd, durchdringt — den Armen wird das Evangelium gepredigt.

hinzugezählt werden zu denjenigen, welche den Sieg der Humanität und den allgemeinen, allseitigen Fortschritt des Menschengeschlechts begründen helfen.

„Wanderer, stehe still!“

Diese Worte pflegt man auf alten Grabsteinen zu lesen. Sie sollen an das memento mori erinnern. Wir können sie in diesem Sinne nicht gebrauchen; auch sagt eine sehr gute Regel zum Lehrer: „Stehe nie still!“ Und doch sagen wir hier, aber in anderm Sinne — denn wir erinnern nur an das Leben: — Leser, stehe still! d. h. blicke bei der Überzeugung, daß eine neue Zeit im Anbruche begriffen ist, aus dir heraus, blicke in dich hinein! Was gewahrst du: Harmonie des Außen mit dem Innen, oder Zwiespalt des einen mit dem andern?

Du antwortest nicht — dein Auge senkt sich, es tritt eine stille Thräne in dasselbe. Zerdrücke sie nicht, sondern laß sie fließen! Sie giebt dir selbst Zeugnis von deinem Gefühl.

Trostlos ist so vieles, was man allerwärts äußerlich wahrnimmt. Der sittliche Boden, auf dem das deutsche Volk gestanden, ist angegriffen, darum wanket der Bestand der Dinge. Nicht ohne Gefahr vernichtet der einzelne Mensch das sittliche Gefühl in sich; nicht ohne Folgen bleibt der Angriff auf die Sittlichkeit des Volkes. Die Nemesis erscheint, dort wie hier, früher oder später, aber unausbleiblich. Es ist ein Naturgesetz. Und das kannst und wirst du nicht umändern wollen. Laß sie kommen! Sie wird ein Läuterungsfeuer auf Erden anzünden. Du wirst ihr Leuchten vielleicht nicht erleben — es kann sein; aber deine Söhne! Und die werden dann, wenn ihre Freudenthränen rinnen, keine andere Wehmut kennen, als die, daß der Vater die neue, bessere Zeit nicht erlebt hat. Laß dir genügen an dieser Erinnerung, welche dir die Gewißheit offenbart, daß du fortlebst!

Die junge frische Saat steht unter einer neuen Schneedecke. Der Blick der Sonne pflegt sie dann und wann dem Blicke zu enthüllen. Aber es sind neue Winterstürme gekommen. Zweifelst du deshalb, daß der März- und Aprilschnee und die drei kalten Herrscher im Mai Mamertus, Panfratius und Servatius nicht

der Juni- und Juli-Sonne weichen werden? O, du „Klein-gläubiger!“ Ein Tag, der auflösende Süd- und Westwinde bringt, vernichtet spurlos die Schnee- und Eisdecke, und die junge Saat steht in ihrem Frühlingskleide hoffnungsvoll vor deinem Blick! —

Hörst du die Kreuzritter sagen: „der Macht veränderter, vollendeter Thatfachen läßt sich nie und nirgends ausweichen“; so kannst du erwidern: aber die Folgen jeder Thatfache können durch andere Thatfachen vernichtet werden. Dagegen wissen sie dem Sage der Philosophen, „der Macht neuer Ideen läßt sich nie und nimmer ausweichen“, nichts entgegenzustellen. Eine Thatfache vernichtet die andere; aber gegen wahre Ideen giebt es keinen Schutz. Nichts ist mächtiger als sie. Gegen die Kopernikanische Idee der Weltbewegung haben selbst die Inquisitionstribunale nichts vermocht*. Die Wahrheit bleibt Siegerin und feiert über ihre Gegner — selbst während diese noch zu siegen scheinen — ihre stillen Triumphe.

„Es giebt Zeiten, in welchen die Staatsverfassung eines Volkes weder bestehen kann, wie sie ist, noch auch für jetzt so umgestaltet werden, daß sie bestehen könnte. Das sind die Zeiten, wo das alte mit dem neuen, der bisherige Zustand der bürgerlichen Gesellschaft mit einem andern noch unentschiedenen und von der Entscheidung weit entfernten im Kampfe liegt.“

Man wende diese Wahrheit auf die Kirche und folglich auch — denn ohne Feststellung der Situation der Kirche wird die Schule keine bestimmte Stellung erlangen — auf die Schule an, und man erkennt die Ursache der gegenwärtigen schwankenden Lage derselben.

* Ein denkwürdiges Beispiel der unwiderstehlichen Macht der Erkenntnis liefert die Gegenwart.

Galilei wurde der Märtyrer der Kopernikanischen Weltanschauung. Das Inquisitionstribunal verurteilte sie und warf ihren Verteidiger in den Kerker. Die Erde sollte sich nicht bewegen. Jetzt (1852) wird der von Foucault entdeckte oder gefundene neue Beweis der Drehung der Erde in den Domen der römischen Kirche allem Volke vorgeführt. „Erkenntnis der Macht“, und keine Macht der Erde vermag es, den Fortschritt der Erkenntnis aufzuhalten.

Auch der folgende Satz findet seine Anwendung auf die, welche zu Lenkern und Leitern der Schule berufen sind: „Wehe dem Fürsten, wehe dem Staatsmanne, dessen Leben in solche Zeiten fällt! Was er auch thue, er thut es entweder zu spät, oder zu früh; er sieht das Ziel, aber er kann es nicht erreichen.“

Aber das alles darf keinen abhalten, zu sagen, was der Augenblick verlangt. Man kann seinen Forderungen jedoch nur dann genügen, wenn man ihn als Brücke von der vergangenen Vergangenheit zu einer hoffnungsvollen Zukunft betrachtet. Denn der Mensch erträgt geduldig ein hartes Los, die „schwere Not der Zeit“, wenn die Zukunft, wenn nicht für ihn, so doch für seine Kinder, in Morgenrot schimmert.

Auf dieser Gewißheit und Zuversicht ruht die Festigkeit des Charakters und des Wirkens.

XV.

Drei Maßstäbe oder Prüfsteine bei der Beurteilung eines Buches.

Bei der Beurteilung eines Buches lege ich drei Maßstäbe oder Prüfsteine an dasselbe. Diese Prüfsteine sind:

1) Die Natur und Wesenheit des menschlichen Geistes.

Dieser Prüfstein beantwortet die Frage:

In welchem Verhältnis steht der Inhalt des zu prüfenden Buches mit dieser Natur? Stimmt sie mit ihr überein, oder widerspricht sie ihr? — Jeder denkende Mensch hat, um es subjektiv auszudrücken, eine Ansicht von dem Wesen des Geistes, von der innern Natur des Menschen, und die Meinung wird doch wohl keinen Widerspruch erfahren, daß alles, was das geistige wie das körperliche Leben und die Zustände des Menschen fördern solle, seiner Natur entsprechen müsse. Ich wenigstens halte dafür, daß auf diejenigen, welche das den Trieben und Strebungen der menschlichen Natur Widerstrebende gerade für das Heilsame erachten — wie die bittere Arznei für den kranken Körper — keine Rücksicht mehr zu nehmen ist. Ich gehe demnach von der Überzeugung aus, daß das der menschlichen Natur Entsprechende, ihr Gemäße, sie Fördernde, das Gesunde, Heilsame, Richtige — und das ihrem Wesen Entgegengesetzte, ihr Entgentretende, sie Aufhaltende, das Unrichtige, Verkehrte und Falsche sei. Um den in diesem Satze liegenden Gedanken zu verwirklichen und auf einen einzelnen Fall anzu-

wenden, braucht dem Beurteilenden die menschliche Natur nicht in allen ihren einzelnen Eigenschaften, sondern nur in ihrer allgemeinen Wesenheit vor der Seele zu stehen. Jenes dürfte das Urtheil eher verwirren, als verklären. Also: der Gehalt des Buches, der Kern desselben, seine Prinzipien und der Gesamteindruck, den es in dem unbefangenen Leser hervorbringt, wird mit jenem lebendigen Bilde von der Natur des Menschen zusammengehalten, um die Übereinstimmung oder den Widerstreit beider, ich möchte sagen, in unmittelbarer, innerer Anschauung zu erkennen. So entsteht das Urtheil über das Buch an dem ersten Prüfstein. Eigentlich müßte es heißen: an dem zweiten. Denn die Beurteilung an dem, was allgemein für wahr gehalten wird, ist bereits erfolgt, wir reden nur von dem endlichen Abschluß des Urtheils, gewissermaßen von der Probe auf dasselbe, summarisch. Der Unterschied zwischen der bereits geschehenen Beurteilung und dieser ersten Probe wird dem Gefühl des Lesers nahe liegen; jene ist mehr eine objektive, diese hat etwas Subjektives an sich. Denn die Vorstellungen von der menschlichen Seele und von der Natur des Menschen sind nicht dieselben. Es giebt — wenigstens jetzt noch nicht — keine allgemein-gültige Lehre der Psychologie und der Anthropologie; darum giebt man auch das Urtheil an dem ersten der Probiersteine für ein subjektives aus. An dem Leser ist es, dasselbe für richtig zu erklären oder es zu verwerfen. Dieses Subjektive wird man nun und nimmer aus der menschlichen Natur und aus den menschlichen Dingen herausbringen, — Gott sei Dank, möchte ich sagen, denn auf ihm ruht die Mannigfaltigkeit des Lebens und seiner Erscheinungen. Eben diese Mannigfaltigkeit erzeugt in verschiedenen Individuen die Verschiedenheit der Vorstellungen von einem und demselben Dinge. Deswegen muß man sie selbst für eine Folge natürlicher, d. h. von der Natur oder von Gott bestimmter, also gewollter Verhältnisse oder Faktoren erklären. Wer dieses erkennt, wird das von ihm in dem Spiegel der menschlichen Seele über ein Buch gefällte Urtheil nicht für ein objektives, sondern nur für sein Urtheil erklären.

Der zweite Prüfstein des bereits gefällten Urtheils wird in

dem Zeitgeist gefunden. Auch dieses Urtheil ist subjektiver Art; keiner aber kann es umgehen.

Jeder Mensch hat eine gewisse Vorstellung von dem Charakter seiner Zeit, von der Gegenwart, in der man selbst lebt, und jeder unterscheidet auch die guten und unterstützenswerten Momente von den verwerflichen und schlechten. Hat man jene erkannt, so weiß man, was sie will und was man zu fördern hat. Denn so wenig ein Mensch zu irgend einer Zeit seines Lebens alles mögliche Gute zugleich erstreben kann, so wenig vermag es eine ganze Nation. Das Spezielle, worauf sie zu irgend einer Zeit Wert legt, macht ihren Charakter zu der Zeit aus, und wer ihr dienen, die Entwicklung seiner Gegenwart fördern will, muß sich an diesen speziellen Trieb anschließen. Zu anderer Zeit wirft sie sich auf anderes. So entsteht in dem Einzelnen, welcher für aktive Zeitmomente Sinn hat (es giebt zu allen Zeiten Menschen, welche die Morgen- und Abendröthe, aber nicht die Zeichen der Zeit zu deuten wissen), ein Urtheil über seine Zeit, ein Gefühl für das ihr Zusagende oder ihr Widersprechende. Mit dem Worte Gefühl deute ich die subjektive Seite dieses Urtheils an. Aber die Gewißheit dieser Subjektivität schreckt keinen von dem Fällen eines solchen Urtheils zurück. Es ist ganz unvermeidlich. Jeder will die Förderung seiner Zeit; er billigt, was dazu beiträgt, er verwirft, was sie beeinträchtigt. Mit je größerer Lebendigkeit einer seiner Zeit angehört, desto mehr sieht er sich zu dem Urtheil über die Zeitmäßigkeit oder Zeitwidrigkeit einer Erscheinung hingedrängt. Es kann etwas an und für sich ganz gut, nur jetzt nicht an der Zeit sein, und man erklärt sich deswegen dagegen, wenn man aufgefordert wird, es zu unterstützen. Jedenfalls aber betrifft dieses nur Dinge von untergeordnetem Werte. Auch versteht es sich von selbst, daß das Urtheil an dem ersten Prüfsteine das an dem zweiten überwiegt. Was der menschlichen Natur widerspricht, gehört zu allen Zeiten und überall zu den verwerflichen Dingen; es kann aber auch etwas nur zu einer Zeit unpassend, zu anderer Zeit aber ganz zweckmäßig sein.

Der dritte Prüfstein liefert ein Urtheil von noch mehr subjektiver Art; es ist der Ausspruch des unmittelbaren Gefühls.

Man hat sich unbefangen dem Eindrucke eines Buches hingegeben, man hat diesen Totaleindruck empfangen, man trägt ihn in sich.

Wo und wie prüft man nun diesen Eindruck, dieses Gefühl, ob es das richtige, gesunde, frische sei? Denn ein Werk, welches dieses hervorbringt, muß ein gutes, ein Werk, welches das Gegenteil erzeugt, muß ein schlechtes sein. Hier erkennt der Leser, daß dieses Urtheil nicht möglich ist ohne Vertrauen zu der eignen Natur, ohne das Vertrauen, daß man richtig und wahr empfinde. Aber ohne dieses Vertrauen existiert weder der Mut zum Handeln, noch der Mut zum Urtheilen. Verschrobene Menschen haben daher auch verschrobene Urtheile. Der Himmel spiegelt sich nur rein in ruhigem, klarem, reinem Wasser. Wer es nicht weiß, mag es hier ahnen, wie tief die Richtigkeit eines Urtheils (eines bloßen Urtheils!) von der sittlichen Beschaffenheit des Urtheilenden abhängt. Der unsittliche, verdorbene Mensch thut nicht nur Böses, sondern er urtheilt auch falsch. Die Klarheit des Kopfes hängt von der Reinheit des Herzens ab.

Gesetzt nun, man habe jenes Vertrauen zu sich selbst (ohne welches, nebenbei gesagt, keine Freude am Leben existiert) und sei sich auch des guten Willens bewußt: woran prüft man nun den Eindruck, den ein Buch auf uns gemacht hat?

Die Richtigkeit und Zuträglichkeit eines Gefühls kann nur an einem zweiten geprüft werden, von dem man weiß, daß es ein richtiges ist; das Unbekannte prüft man an dem Bekannten. Es entsteht daher die Frage, wo das lauterste, reinste Gefühl zu finden ist. An dieses hält man dann das zu prüfende.

Ich weiß nun nicht, ob der Leser mir beistimmt, wenn ich sage: dieses reinste, wohlthuendste, belebendste Gefühl entsteht, wenn man sich den Eindrücken der Natur hingiebt. Ich verlasse die Stadt, trete ins Freie, lasse mich von der Sonne bescheinen,

von der Luft anwehen, suche eine Höhe, trete in den Wald, betrachte die Wolken, die Morgen- oder Abendröthe, den Sternenhimmel oder die Wiese, den blauen Himmel, die Bäume und die Moose u. s. w., kurz ich empfangen den Eindruck der Natur. Ihn halte ich für rein; ein unmittelbares Lebensgefühl, dessen Wahrheit mir sicherer, dessen Ausdruck mir wichtiger ist als die festesten Schlüsse, sagt es mir, und ich merke seine Wahrheit und Richtigkeit an seinen Wirkungen: an der belebenden Kraft auf Körper und Geist.

An dieses Naturgefühl halte ich den Eindruck des zu beurteilenden Buches. Mit diesem Eindruck trete ich in die Natur, ich empfangen nun den Eindruck von ihr, beide sind lebendig in meiner Seele, ich halte beide zusammen: passen sie, oder passen sie nicht?

In dem ersten Falle erhöhen und stärken sie sich gegenseitig, schlagen in ein harmonisches Gefühl zusammen; im andern Falle stören und verdrängen sie sich, das mächtigere wird das Feld behaupten; aber man gewinnt dadurch ein Urtheil über den zu prüfenden Eindruck. Was sich mit den reinen Wirkungen der Natur nicht verträgt, ist selbst der Natur zuwider, folglich verwerflich. Ein Gedanke, eine Vorstellung, eine Idee, ein System u. s. w., die mir zwar in der Studierstube annehmlich, richtig, wahr, wichtig erscheinen, aber dieser Merkmale im Freien wieder verlustig werden, sind nichts wert, sind Hirngespinnste, Illusionen, keine Wahrheiten. Was mir angesichts der Naturwahrheit (der objektiven, n. b. objektivsten und positivsten — und überall wird ja Positives verlangt!) nicht mehr wahr scheint, ist selbst nicht wahr; es mag Stuben-, Schul- und Gelehrtenweisheit sein, dem gesunden Menschen wird sie nicht einleuchten. Kurz, ich prüfe den Eindruck eines Buches und folglich das Buch selbst an der Natur, in der Luft, an der Luft. Ich setze es der Luft aus und beobachte, ob es die Prüfung an und in der Luft aushält. Wo nicht, so setze ich es selbst an die Luft, d. h. werfe es weg.

Das heißt, werden die Leser vielleicht sagen, sich die Sache leicht machen, so ist leicht urtheilen!

Aber sie müssen bedenken, daß das Urtheil nach Gründen, d. h. die Beurteilung an den Ergebnissen der menschlichen Forschung vorhergegangen und nur noch die Rede ist von einer Probe, ähnlich wie man auf vollzogene Rechenarbeiten die Probe macht. Ich kann es nicht leugnen, ich lege darauf Wert, ja, daß ich meine ganze Meinung sage, den höchsten. Was haben wir erlebt? Unter anderem haben wir erlebt oder erleben müssen, daß das einander Widersprechendste, ja das der Vernunft oder selbst den offenen Sinnen Widersprechendste „bewiesen“ wird. Wir haben es mit tiefem Schmerz wahrgenommen, daß die Menschen sich nicht schämen, dieses oder jenes zu behaupten, daß sie in betreff ihrer Behauptungen alle Scham verloren haben. Dadurch ist das Vertrauen zu Beweisen verloren gegangen, kein Mensch traut den angeblichen Beweisen mehr. Was damit verloren gegangen ist und, wenn es so fort geht, vollends verloren geht, empfinden sittliche Menschen, aber davon kann hier nicht die Rede sein; nur danach kann gefragt werden, woran man denn, nachdem niemand vor sogenannten objektiven Beweisen mehr Vertrauen hat, das Wahre als wahr, das Falsche als falsch erkennen solle. Sehet, Leser, da bleiben obige Probesteine! Die kann euch niemand nehmen, niemand: unsere Vorstellung von dem Wesen der menschlichen Natur, ihren Forderungen und Bedürfnissen — unsere Vorstellung von der Zeit und dem, was sie will — unser Gefühl unter dem Einfluß der reinen, gottgegebenen Natur. Durch den Gebrauch dieses Dreifachen wird mein bereits gefälltes Urtheil bestätigt oder verworfen. In letzterem Falle mißtraue ich dem Urtheil selbst, ich muß mich geirrt haben, ich setze die Wahrheit des Unmittelbaren über das Mittelbare und Vermittelte.

Was der unverkünstelten, einfachen, wahren Natur nicht zusagt, ist mir verdächtig. Das gefühlsartige Urtheil einer reinen weiblichen Natur steht mir höher als der künstlichste Syllogismus. Drum pflege ich die genannten drei Probesteine zuletzt immer zur Hand zu nehmen.

XVI.

Was heißt: die Natur nicht kennen?

12 Positionen.

Die Natur nicht kennen, heißt eine Offenbarungsweise Gottes nicht kennen, der als Schöpfer aus seinen Werken erkannt wird, dessen Gedanken die Naturgesetze sind, dessen Willen und Regieren aus dem nur von ihm abhängigen Gange der Natur erkannt wird.

(Zwar kann man ihn auch aus dem Gange der Weltgeschichte erkennen; aber viel weniger sicher, da der Mensch mitwirkt. Aus einem Produkte zweier Faktoren läßt sich nicht mit Sicherheit der Wert jedes Faktors ermitteln. Deshalb ist es selbst nach der Ansicht der tiefsten Forscher eine unausgemachte Sache, inwiefern und wie weit die Menschen-Weltgeschichte die unmittelbare Leitung durch die Vorsehung offenbart.)

Die Natur nicht kennen, heißt den Menschen nicht kennen, das Geschöpf und Produkt der Natur, die Art seiner Abhängigkeit von der Natur, seine leiblich-geistige Natur, der Mikrokosmos des Makrokosmos 2c.

Die Natur nicht kennen, heißt die Nationen nicht kennen, die Nationalitäten nicht kennen, diese Produkte der Natureinflüsse nach Verschiedenheit des Himmelsstriches, der Bodenbeschaffenheit, der Produkte 2c.

Die Natur nicht kennen, heißt das menschliche Individuum nicht kennen und dessen Abhängigkeit von äußeren Naturverhältnissen nach Abstammung, Klima, Landesnatur, Beschäftigung, Nahrung, Erziehung zc.

Die Natur, nicht kennen, heißt die Gesetzmäßigkeit nicht kennen, nicht kennen die Ordnung, die Regel, den Lauf der Natur, nicht kennen weder die äußere noch die innere Gesetzmäßigkeit zc.

Die Natur nicht kennen, heißt den Boden, auf dem man steht, lebt, wirkt, nicht kennen, ein Fremdling bleiben im Erdenleben zc.

Die Natur nicht kennen, heißt die Beschäftigungen der Menschen nicht kennen, nicht kennen den Ackerbau, die Industrie, die Mechanik, den Handel, nicht kennen die Mineralien, die Pflanzen, die Tiere und ihren Einfluß auf die Menschen und umgekehrt.

Die Natur nicht kennen, heißt die Wunder der Welt und die Wunder der Schöpfungen der Menschen nicht kennen.

Die Natur nicht kennen, heißt der notwendigsten, natürlichsten, primitiven Bildung entbehren.

Die Natur nicht kennen, heißt ein Spielball des Aberglaubens, des Betrugs, des Wahns sein.

Die Natur nicht kennen, heißt seine Mutter nicht kennen, heißt: kein Mensch sein.

Die Natur nicht kennen, heißt unfähig sein zur Entwicklung und Bildung des Menschen, die nur nach Naturgesetzen erfolgen kann.

XVII.

Die deutsche Nationalerziehung und das Prinzip des germanischen Lebens.

1. Wenn die Sterne nicht lügen und nicht alles trägt, so wird der deutschen Nation eine große Zukunft erblühen.
2. Die Zukunft Deutschlands ist wesentlich die Zukunft aller Länder des Festlandes im Abendlande.

1. Einleitung.

Im Jahre 1848 war die Rede von nationaler Erziehung, von der Erziehung der Jugend zur deutschen Nationalität.

Es war ein seit vielen Jahren vergessenes Kapitel.

Seit den überwundenen Jahren der letzten großartigen und allgemeinen deutschen Schmach, seit 1815, hatte man wenig oder gar nicht mehr an sie gedacht.

Das Unglück des Jahres 1806 und seiner Folgen hatte eindringlich wieder daran erinnert. Fichte hielt seine Reden, Arndt donnerte seine Mahnrufe seinen Landsleuten ins Ohr, Jahn weckte auf dem Turnplatze deutsche Erinnerungen, der Freiherr von Stein rief altdeutsche Einrichtungen wieder ins Dasein.

Die Folge dieser und anderer Anregungen war das allgemeine Wiedererwachen des deutschen Nationalgefühls, des Bewußtseins der Einheit der verschiedenen Stämme deutscher Nation und aller Glieder derselben, und die Folge davon war die Niederlage des Usurpators und die Befreiung des Vaterlandes von ausländischer

Tyrannie. Heeresmassen allein hätten dieses nicht vermocht; ohne die nationale Begeisterung wäre der Sieg nicht errungen worden.

Seitdem schwieg man größtenteils wieder von deutscher Nationalität, namentlich von deutscher Einheit. Entweder hielt man dieselbe für gesichert — durch den Bundestag; oder man verzweifelte daran, etwas für sie thun zu können; oder man besorgte — namentlich nach den Ereignissen der Jahre 1817, 1819 und 1823 —, wenn man ihre Notwendigkeit darthue, auf die Finger geklopft zu werden. Die große Sache geriet in Vergessenheit, die Nation als solche schlief.

Da erschien das Jahr 1848 und mit ihm trat der Gedanke an deutsche Nationalität und deutsche Einheit wieder hervor.

Ein deutsches Parlament — wer hätte vorher daran zu denken gewagt? — wurde nach der alten Kaiserkrönungsstadt berufen, mit dem Auftrage, die deutsche Einheit und mit ihr Kraft und Stärke der deutschen Nation herzustellen.

Natürlich erwachte in den deutschen Erziehern und Lehrern derselbe Gedanke, und sie erkannten es als ihre Aufgabe, die Kinder deutscher Eltern deutsch zu erziehen; die deutsche Nationalerziehung wurde ein Gegenstand der Besprechung deutscher Pädagogen und der Behandlung in Schriftwerken.

Seitdem geht die Sache fort, sie wird in einer großen Zahl von Aufsätzen in den pädagogischen Journalen behandelt, und es scheint, daß, nachdem jener großartige Versuch gescheitert ist, es den Pädagogen nun um so wichtiger scheint, der Idee einer deutschen Nationalerziehung nachzugehen, ihre Wichtigkeit, ihr Wesen und die Mittel zu ihrer Erreichung darzustellen und die Zeitgenossen für ihre Überzeugungen zu gewinnen.

Ohne den Wert dieser Darstellungen und Leistungen auf theoretischem Gebiete bestreiten zu wollen, begeht man doch wohl keine Ungerechtigkeit, wenn man meint, daß in dieser, wie jedermann ohne Beweis anerkennt, wichtigen Angelegenheit noch manches zu leisten und zu thun sei; der Gegenstand ist, um meine Meinung zu sagen, nicht erschöpft, nicht grundmäßig behandelt.

Zu diesem Urtheil halte ich mich um so mehr für berechtigt,

als ich bereits selbst in der Sache gearbeitet habe, und meine eignen Arbeiten von jenem Urtheil nicht ausnehmen kann.

Meine Meinung ist nun die, daß die Sache einer gründlicheren Darstellung bedürfe. Daß sie deren wert sei, beweise ich nicht, ich setze dieses voraus, und wird sich die Wichtigkeit auch im Laufe dieses Aufsatzes weiter ergeben, dieses Aufsatzes, den ich darum schreibe, um über die Angelegenheit mehr Licht zu verbreiten, sie nach meinen Kräften gründlich prinzipiell zu behandeln.

Die Ungründlichkeit nämlich ist das Gebrechen, unter welchem sie leidet.

Wenn man, wie es auf den Lehrerversammlungen in Hannover und Gotha der Fall gewesen, es durch die Vorträge und Diskussionen nicht weiter bringt, als daß man erklärt, die Hauptmittel der deutschen Nationalerziehung seien deutsche Sprache, Litteratur und Geschichte, so kann man doch nicht sagen, daß das ein befriedigendes Resultat sei. Jedes Kind, das einer Nation angehört, soll mit der Litteratur und Geschichte seines Volkes bekannt gemacht werden; man hat also durch jene Forderung für die spezifisch-deutsche Erziehung, die man ja will, nichts Besonderes und Eigentümliches gesagt, sondern eine allgemein-pädagogische Forderung, die für jedes Land und jedes Volk gilt, ausgesprochen; man hat damit nichts weiter gesagt, als daß jeder Mensch auch durch die Erzeugnisse seiner Nation erzogen werden solle; für die deutsche Eigentümlichkeit ist damit nichts gewonnen. Es braucht jedoch nicht angemerkt zu werden, daß die angegebenen Mittel damit nicht verworfen sind; aber sie genügen nicht, sie lösen die Aufgabe, die Frage nach dem Wesen deutscher Nationalerziehung nicht.

Noch mehr gilt dies von dem Gerede über vorzugsweise deutsche Tugenden und Erziehung dazu. Es liegt zu viel Selbstgefälligkeit und, wenn man näher zusieht, Ungerechtigkeit gegen andre Nationen darin, wenn man dem deutschen Volke, so wie es war und ist, die Tugenden der Treue und Wahrhaftigkeit und andre in besondrer Stärke und Eigentümlichkeit zuschreibt. Diese Rede verläuft in der Regel in eitles Selbstlob und Phrasen-

macherei, wo nicht gar in Ausschneiderei und Unwahrhaftigkeit, und zwar in dem Maße, daß man gerade durch den Akt, in welchem man die Treue, Wahrhaftigkeit, Geradheit, Unparteilichkeit, Gerechtigkeit der eigenen Nation preist, diese Tugenden verleugnet und damit die eigene Behauptung durch sich selbst als unwahr erweist. Darum entschlagen wir uns vernünftiger- und billigerweise dieser Art von Selbsterhebung, und zwar ganz und gar; wenigstens muß gefordert werden, daß der Nachweis jener Behauptungen geliefert werde.

Ebenjowenig können wir in betreff der Aufgabe der Nationalerziehung uns für befriedigt erklären, wenn man uns sagt, daß wir die „christlich-germanische“ Erziehung anzustreben hätten, wenn das Wesen derselben nicht gründlich nachgewiesen wird.

„Christlich-germanisch“! — es wäre ja möglich, daß die beiden durch diese Verbindung zusammengeleiteten Begriffe nicht miteinander stimmten, sondern einen inneren Widerspruch enthielten.

Es wäre möglich, daß der Redende unter „christlich“ etwas verstände, was durch das zweite Wort beschränkt oder total verneint wird.

Man hat, und zwar gerade von der Seite, von welcher die genannte Forderung ausgeht, behauptet, es gäbe kein allgemeines Christentum, keine allgemeine christliche Religion, sondern nur konkrete, spezifisch verschiedene Konfessionen — katholische, lutherische, reformierte u. s. w. — wie, wenn nun der Redende dieser Meinung wäre, würde dann in Deutschland, wo die Bewohner verschiedenen Konfessionen und, jenem Sinne nach, verschiedenen Christentümern angehören, von einer alle Glieder umfassenden christlich-germanischen Erziehung die Rede sein können? Ohne Zweifel nicht.

Der aufgestellte zusammengesetzte Begriff ist daher seiner Substanz nach der Erläuterung und Erklärung wesentlich bedürftig.

Verstände der Redende unter „christlich“ die Eigenschaft unsrer Religion, nach der sie allgemeine Weltreligion, allgemeine, in jeden einzelnen Menschen eingehende Gesinnung werden soll, in

welchem Falle sie, wenigstens praktisch, mit der allgemeinen Menschenliebe oder Humanität identisch wäre, so bezeichnete das Wort „christlich“ nichts der deutschen Erziehung Eigentümliches, und jedenfalls müßte das Wort, da man in Zusammensetzungen den, den allgemeinen Begriff (hier „christlich“) bestimmenden Begriff voranzustellen pflegt, in das Wort „germanisch-christlich“, im Gegensatze z. B. gegen slavisch- oder romanisch-christlich, umgewandelt werden. —

Versteht man endlich unter „christlich“ die Herrschaft der christlichen Priester über die Völker, die von Karolus Magnus den Sachsen durch das Schwertrecht, d. h. durch physische Gewalt, aufgezwungen und durch die barbarischsten Maßregeln aufrecht erhalten wurde, unter „christlich-germanisch“ die Despotie der Priester in Verbindung mit dem Feudalsystem, welches, wenigstens in seiner Ausartung im Ablause der Zeit, die freien Eigentümer zu Hörigen und Dienstleuten erniedrigte, also unter „christlich-germanisch“ die Herrschaft des Klerus und des Adels (in welchem Sinne der Begriff den Abscheu aller freien Menschen erregt), so giebt es nichts Zeitwidrigeres und Antinationaleres als das „christlich-germanische“ Wesen, und eine diesem Prinzip gemäße Erziehung wäre das gerade Widerspiel dessen, was wir als Bedürfnis für die deutsche Nation erkennen, es wäre die Wiedereinführung der Herrschaft der Pfaffen und Junker, allenfalls unter der absoluten Regierung eines christlich-germanischen, d. h. römisch-katholisch-christlich-germanischen Kaisers, die Wiederherstellung des weiland heiligen römischen Reichs — ein Widerspruch in sich selbst; denn was römisch oder romanisch ist, ist, wie aus dem Folgenden erhellen wird, das direkte Gegenteil des deutsch-nationalen, protestantisch-germanischen Wesens. Das Christo-Germanentum lassen wir daher mit Recht auf sich beruhen.

Diese Bemerkungen haben nur den Zweck, jede vorläufige Bestimmung und nicht begründete Behauptung als ungehörig aufzuweisen und die Notwendigkeit einer gründlicheren Erörterung darzuthun.

Der Hauptfehler der, soweit sie mir bekannt geworden sind, bisherigen Darstellungen der in Untersuchung genommenen Auf-

gabe (der Nationalerziehung) liegt nämlich nach meinem Bedünken darin, daß man die Grundfrage nach dem Charakter, dem Wesen der Natur der deutschen Nation oder der germanischen Völker überhaupt nicht beantwortete, oft nicht einmal aufwarf. Ohne eine gründliche Beantwortung dieser Frage läßt sich aber das Wesen der Nationalerziehung nicht darstellen. Zuerst und vor allen Dingen muß man wissen, was die Wesenheit der germanischen Natur ausmacht, was sie will und verlangt, wie sie sich in ihrer Reinheit geäußert und gezeigt hat, und erst dann, wenn dieses unzweifelhaft nachgewiesen ist, kann von den Mitteln, dieser Natur Vorschub zu leisten und sie ihrem Wesen gemäß zu behandeln, d. h. von germanischer Erziehung die Rede sein.

Unsre Aufgabe ist demnach, da ich mir vorgenommen habe, die Lösung derselben zu versuchen, oder wenn sie schon anderwärts gelöst sein sollte, dieselbe nachfolgend mitzuteilen, die: das Grundwesen der Natur der germanischen Völker, und damit auch der deutschen Nation, oder ihr eigentliches Lebensprinzip zu erkennen und darzustellen.

Die Lösung einer solchen Aufgabe erfordert ruhige Haltung, Betrachtung und Sprache, entfernt von jeder Art von Emphase und Pathos, in welches die deutschen Erzieher bei solcher Gelegenheit nur zu leicht zu verfallen pflegen. Ich werde daher in der angenommenen gehaltenen Darstellung fortfahren.

2. Das Lebensprinzip der germanischen Völker.

In der Lebensgeschichte jedes Menschen — in der des einen sichtbarer und deutlicher, als in der des andern — prägt sich eine Idee aus, welche den tieferen Grund zu allem dem enthält, was der Mensch in seinem Leben eigentlich gewollt und erstrebt hat. Sie bestimmt das Wesen und zugleich den Wert des Menschen.

Ebenso prägt sich in der Geschichte eines Volkes seine Wesenheit und Ureigentümlichkeit, die Idee aus, die es darzuleben bestimmt ist. Die Geschichte ist die Ausbreitung und Ausübung seiner Natur. Wollen wir diese kennen lernen, so blicken wir in seine Geschichte. Dieselbe enthüllt uns den Grundfaktor seines

Lebens, sein Lebensprinzip. Unter diesem Worte verstehen wir den treibenden, schaffenden Geist in seiner Natur.

Um einen Menschen kennen zu lernen, trachten wir nach der Ergreifung der Idee seines Lebens. In ihr ist zugleich — war anders der einzelne Mensch nationaler Natur — die Idee des Lebens des Volkes, dem er angehört, enthalten.

Aber nur zu leicht mischt sich dem Leben des Einzelnen Fremdartiges bei; unselige Mächte verschlagen ihn aus seiner Richtung und hindern die Erzeugung eines reinen Produkts. Darum kann selten ein Einzelner als Repräsentant seines Volkes angesehen werden. Doch existieren solche, und man thut, um das Wesen eines Volkes aufzufassen, wohl, gerade solche Männer (oder auch Frauen) ins Auge zu fassen, welchen, nach dem Urtheile aller, der Typus der Nationalität ihres Volkes in vorzüglicher Reinheit und Stärke aufgeprägt worden und die als Repräsentanten der Wesenheit ihres Volkes angesehen werden können.

Wollte man sich selbst als einen solchen ansehen und sich als den Spiegel der ganzen Nation betrachten, so wäre das eine alle Beschreibung überbietende Anmaßung. Aber das darf man einem jeden zugestehen, daß er dasjenige, was für echt-national ausgegeben wird, mit dem, was er in sich als national empfindet, vergleiche, um der Wahrheit jenes um so fester inne zu werden. Von jedem, der in und unter seiner Nation, möglichst entfernt von fremden Einflüssen aufgewachsen ist, darf man voraussetzen, daß er, mehr oder weniger, den nationalen Charakter an sich trage. Darum thut man wohl, nach dem Bewußtsein seines eigenen Ich zu streben, und ausdrücklich wünsche ich bei dem Nachfolgenden, daß jeder Leser den in ihm selbst befindlichen Prüfstein der Wahrheit dessen, was ich sage und aufstelle, anlege und danach dessen Richtigkeit beurteile. Jeder ist ein Deutscher; die Auslegung dessen, was das Wesen des Deutschen ausmache, muß daher in dem Innern eines jeden ein Echo finden. Ich appelliere an das innere Gefühl und Bewußtsein des Lesers.

Werfen wir einige Blicke auf die Geschichte des deutschen Volkes! Mehr zu thun, kann hier nicht gefordert werden. Was lehrt die Geschichte über die Natur unseres Volkes? Was legt sie

dem Auge entblößt dar in den Epochen seiner Geschichte, in den großen Entwicklungsmomenten seines Daseins, in welchen der Charakter in besonderer Stärke herauszutreten aufgefordert war?

Betrachten wir darum einige der charakteristischen Lebensmomente unserer Nation — in der alten, mittleren und neueren Zeit, um die geschichtlich offenbarte Lebensidee des deutschen Volkes zu erkennen. Denn die Geschichte eines Volkes ist, wie die eines einzelnen Menschen, sein Charakter.

In den ältesten Zeiten, in welchen die Germanen auf dem Schauplatz der Geschichte auftreten, erscheinen sie als kriegführende, in fremde Länder eindringende, erobernde Völker. Der Krieg, besonders der Eroberungskrieg, ist der Ausdruck des Mutes, des Selbstvertrauens, der Tapferkeit und der Freiheitsliebe eines rohen Volkes. In anderer Weise kann sich das Freiheitsgefühl und der Thatendrang einer ungeschlachten Nation nicht äußern. Unsere Urahnen waren tapfere, freiheitliebende Männer. Sie folgten selbstgewählten Führern, aber sie waren nicht ihre Knechte. Der an der Spitze stand, führte das aus, was sie selbst beschlossen hatten. Ihre Unterordnung bestand nur für bestimmte Zwecke, und auf kurze Zeit; sie erfreuten sich einer Verfassung, welche die freie Bewegung der Person sicherstellte. Über ihre Angelegenheiten berieten sie gemeinschaftlich; am andern Tage faßten sie den Beschluß. Sie waren freie Männer. So lehrt es die Geschichte in allen geschichtlichen Werken; in allen Schulbüchern ist es zu lesen, jeder Volksschüler weiß das. Sie wohnten in ihren Hütten und auf ihren Höfen isoliert, nicht in Dörfern und Städten vereinigt. Die Unabhängigkeit, das Privatleben, das Eigentum, die Familie waren ihnen heilig. Der Einzelne war der Herr seines Eigentums und er verteidigte es mit männlicher Kraft. Das Prinzip der Gleichheit und Selbständigkeit war das herrschende. Ihre Einrichtungen waren auf die Erhaltung der individuellen Selbständigkeit berechnet.

„Sklaverei hießen ihnen alle jene ‚Segnungen‘, die ihnen die Römer antrugen, weil sie dabei etwas anderes denn Deutsche, weil sie halbe Römer hätten werden müssen. Es verstehe sich von selbst, setzten sie voraus, daß jeder, ehe er dies werde,

lieber sterbe, und daß ein wahrhafter Deutscher nur könne leben wollen, um eben Deutscher zu sein und zu bleiben und die Seinigen zu eben solchen zu bilden.“ —

Betrachten wir demnächst den, nach meinem Bedünken, charakteristischen Zug des deutschen Mittelalters!

Es ist der Aufschwung der Städte, in ihnen der des Bürgertums.

Soviel mir bekannt, hat, außer Oberitalien, besonders der Lombardei, kein Land der Welt etwas Ähnliches zu berichten. Was sich seit hundert Jahren in Nordamerika begiebt, geschieht, mit jenen verglichen, unter zu verschiedenen Umständen, als daß hier dasselbe behauptet werden könnte.

Unter den schwierigsten Verhältnissen, unter dem Druck der Umstände, im Kampfe mit entgegengesetzten Kräften (man denke an die Macht des Feudalismus, von der Kirche unterstützt und von ihr heilig gesprochen!) entfaltete im deutschen Mittelalter das Bürgertum seine Kraft. Im Innern der Städte konzentrierte sich dieselbe, und sie offenbarte sich sowohl in der Schöpfung der nützlichsten Arbeiten der mannigfaltigsten Art, als in der Kraft der Vereinigung miteinander zum Schutz gegen mächtige Feinde und zur gewinnreichen Ausdehnung ihrer Gewerbe und ihres Handels. Es braucht nur an die Blüte von Augsburg, Nürnberg, Straßburg, Köln und vieler andern erinnert, nur das Wort Hanse ausgesprochen zu werden, um dem Leser die hier vor seinen Augen sich entfaltende Kraft zu offenbaren. Die schöpferische Kraft ist es, die wir zu betrachten haben, und in der sich in jenen in dieser Beziehung glorreichen Jahrhunderten der deutsche Geist manifestierte. Sie schuf sich ihre Thätigkeit und deren Produkte, sie erfand neue Mittel, sie eröffnete sich neue Wege. Hier zeigt sich der deutsche Genius nicht nur in seiner Freiheitsliebe und Selbständigkeit, sondern in seiner schaffenden, produktiven Kraft, in der freien Arbeit. Sie erzeugte Wohlstand, Behaglichkeit des Lebens und Reichtum und befestigte in der Liebe zur freien Thätigkeit und zur freien Selbstbestimmung. Die Städte waren frei, sie regierten sich selbst und schlossen freie Bündnisse mit den Rittern und gegen sie, mit den Fürsten und

gegen sie, je nachdem. Das Mittelalter und die Blüte seiner Städte, ihr freies Gewerwesen und ihre Künste, offenbaren uns die Kraft der freien Selbstbestimmung und Thätigkeit des deutschen Mannes.

„Die Geschichte Deutschlands, deutscher Macht, deutscher Unternehmungen, Erfindungen, Denkmale, ist in diesem Zeitraume lediglich die Geschichte dieser Städte.“ (Fichte in seinen „Reden an die deutsche Nation“.)

„Die schwäbischen, rheinischen und hansischen Städtebünde waren mächtiger und herrlicher als Kaiser und Fürsten, ja oft nahm eine einzige Stadt es siegreich mit mehreren Fürsten auf. In diesen freien Städten erwuchs ein freier und thätiger Sinn des Fleißes, der Gerechtigkeit und der Kunst. Das Beste und Schönste der deutschen Bildung ist in den Städten geboren. Ganz Europa kannte den Glanz und die Pracht der Städte, die Menge und die Streitbarkeit der Männer Germaniens.“ (Arndt, Geist der Zeit.) —

Gehen wir zu der Epoche über, welche die neue Zeit eingeleitet hat, die wichtigste und bedeutendste von allen, die uns das Wesen und den Kern des germanischen Geistes deutlicher enthüllen muß als irgend eine andere Zeit! Wir reden natürlich von keiner andern Begebenheit, als von der Reformation!

Mag man über die Prinzipien derselben streiten, wie man wolle, der eine das formale, der andere das materiale für das wichtigere erklären: das wird keiner in Abrede stellen, daß in ihr der nach religiöser Freiheit strebende Geist des deutschen Volkes zu Tage trat, daß er sich von der Autorität des Papstes und des Klerus zu befreien suchte, gegen Tradition und menschliche Satzungen protestierte, sich die Freiheit, selbst in der Schrift zu forschen, eroberte, und damit das Recht selbsteigenen Verständnisses in religiösen Dingen ins Leben trat. Durch die Reformation, diese größte und kühnste That des germanischen Geistes, offenbarte er sich als der Geist der Freiheit in den wichtigsten und tiefsten Angelegenheiten, in den religiösen. Die Befreiung in allem übrigen, was den Menschen angeht, ist dagegen Stückwerk, leicht zu vollbringen. Sich auf dem Gebiete der Religion, der

Gewohnheit und des Herkommens, des Glaubens der Väter und der allgemeinen Sitte — befreien, ist von allem, was dem Menschen obliegen kann, das Schwerste. Man gerät in Zwiespalt und Kampf, nicht bloß mit der Welt, sondern mit sich selbst. Sich religiös befreien, heißt: sich im tiefsten, festesten Grunde der Seele frei machen. Die Achtung vor den Vorfahren rät davon ab, die Pietät gegen die Eltern und Erzieher hält davon zurück, die sinnliche Natur schreckt davor zurück, die Furcht vor Verlust und Strafe kommt hinzu, die Obrigkeit droht mit dem Kerker, der Priester mit dem Bannstrahl und mit ewigen Höllestrafen, der Zorn und Fluch Gottes wird in Aussicht gestellt und nach Möglichkeit herbeigeschworen: wer trotzdem die Religion der Väter verläßt, sich losjagt von der Kirche und ihren Heiligen, und seiner eigenen Überzeugung treu bleibt, in dem muß die Liebe zur religiösen Freiheit und Befreiung eine außerordentliche Stärke gewonnen haben.

So ist es; die Kirchenreformation ist das Produkt der Liebe des germanischen Geistes zur religiösen und mit ihr, als tiefstem Grunde der Befreiung überhaupt, zu jeder andern Art von Freiheit. Wer sich religiös frei macht, legt dadurch den Grund zur Freiheit überhaupt.

Die Reformation ist das wichtigste Erzeugnis, das eigentliche Denkmal und zugleich die Offenbarung deutschen Geistes. „Wo gab es je eine deutschere und zugleich klassischere Zeit, als eben die Reformation?“ (Gervinus.) Sie drückt sein Wesen auf die eigentümlichste und deutlichste Weise aus. Um über ihn klar zu werden, braucht man sich nur das Prinzip der Reformation klar zu machen.

Dieses Prinzip ist kein anderes, als das der Unabhängigkeit in religiösen Angelegenheiten, die Eröffnung des Zuganges zu Gott die Erstreckung des Rechtes, sich dessen Wesen nach dem Standpunkte, den man einnimmt, vorzustellen, ist die Autonomie, die freie Selbstbestimmung des menschlichen Geistes in den tiefsten innerlichsten Angelegenheiten; ist in Verbindung mit den oben genannten, aus der Geschichte aufs deutlichste hervortretenden Zügen des deutschen Charakters, um es mit einem Worte

zu sagen: die Liebe zur persönlichen Selbständigkeit und Freiheit, ist das Prinzip der individuellen Freiheit, das Prinzip der freien Selbstbestimmung.

Die innere Triebkraft des deutschen Lebens, der Thätigkeit und des Bestrebens der deutschen Nation, das eigentliche Lebensprinzip der germanischen Völkerschaften ist dieses Prinzip der individuellen Freiheit, hervortretend in dem Triebe nach Selbständigkeit, in dem Drange nach Selbstthätigkeit, in dem Grundsätze der freien Selbstbestimmung.

Blicke jeder noch weiter in die Geschichte, schaue jeder auch in sich selbst hinein, ob es sich also verhalte!

3. Was damit gesetzt ist.

Die Kürze der gegebenen Nachweisung findet darin ihre Rechtfertigung, daß sie an bekannte Resultate der Geschichte erinnert, und zugleich darin, daß dieselbe im nachfolgenden weiter expliziert wird. Hier ist kurz anzugeben, was in dem Prinzip der freien Selbstbestimmung, der persönlichen oder individuellen Freiheit enthalten ist.

Zuerst setzt es das Verhältnis des Menschen zu sich selbst fest, indem es das Ich in seinem Vorstellen und Wollen als ein selbständiges, nur von sich abhängiges Wesen darstellt, das um seiner selbst willen da ist und dessen Persönlichkeit durch keine andere Persönlichkeit beeinträchtigt werden darf. Das Prinzip enthält die Erklärung der Selbständigkeit und Würde des Menschen, erhebt ihn über das Gebiet der Sachen, die einen bestimmbaren Preis oder Wert haben, verleiht ihm die Würde einer Person, die an und für sich der Würde jeder andern Persönlichkeit gleich ist. Das Prinzip enthält den Grundsatz der persönlichen Gleichheit, die Anerkennung derselben und ihre selbständige Bedeutung. Wer sie auffaßt, kann sich zwar zu einem Mittel für gewisse Zwecke hergeben, er darf aber nie von andern als ein bloßes Mittel oder Werkzeug, oder als eine Sache, sondern muß als eine Person angesehen und behandelt werden. Wo letzteres der Fall wäre, da fände eine Verachtung der Menschenwürde statt, würde ein Attentat gegen das Wesen der Menschennatur begangen. Die

Geschichte zeigt, daß die Kultur des Geschlechts mit der Achtung der freien Persönlichkeit des Menschen steigt, und daß man an dem Grade dieser Achtung die Kultur messen kann. Der Mensch von wahrer Kultur achtet den Nebenmenschen, wie sich selbst; wie er eine Scheu vor Selbstentwertung und Selbstverwerfung hat, so ist ihm jeder Gedanke an Eingriff in die freie Persönlichkeit des andern fern; sie, wie seine eigene, hat für ihn einen unendlichen Wert. Jeder ist Selbstzweck.

Das zweite, was jenes Prinzip enthält, ist die Unabhängigkeit von jeder Art der Autorität.

Das Prinzip der Autorität dekretiert die Abhängigkeit des Menschen von fremder Einsicht und fremdem Willen, es vernichtet die freie Selbstbestimmung, die persönliche Freiheit. Wer einer Autorität folgen muß, ist der Knecht derselben; wer sich aus freien Stücken ihr unterwirft, macht sich selbst zu ihrem Knecht, verzichtet auf Mündigkeit, Selbständigkeit und Selbstbestimmung und verletzt die Würde seiner Person. Das Prinzip der persönlichen Freiheit verlangt das Gegenteil. Ihm zufolge darf ich nicht bloß alles prüfen und untersuchen, sondern ich soll es, soweit mein Vermögen dazu hinreicht, und es legt mir die Pflicht auf, nicht einer fremden, sondern der eigenen Überzeugung zu folgen.

Die individuelle Freiheit macht sich besonders auf drei Gebieten geltend, auf dem religiösen, auf dem bürgerlichen und auf dem politischen.

Die Autorität, das Glauben auf Autorität, die Annahme religiöser Vorstellungen aus dem Grunde, weil ein anderer sie besitzt und vorträgt, ist das direkte Gegenteil der persönlichen Freiheit in Sachen der Religion und des Glaubens. Jeder darf sich Gott nach dem Maße seiner Kraft und Einsicht vorstellen und in unmittelbare Beziehung zu ihm treten. Keiner hat das Recht, dem andern darüber Vorschriften zu machen, jede Verpflichtung dazu verletzt das persönliche Recht des Menschen und ist an und für sich ungültig. Der lautere, nur der Wahrheit nachgehende Mensch wird sich hüten, seine Überzeugung, die, wie er weiß, in ihm als lebendigem, werdendem Wesen in steter Entwicklung,

d. h. Bewegung und Veränderung, begriffen ist, zu binden. Die von irgend einer angemessenen Autorität uns aufgebrungene Verpflichtung auf Glaubensbekenntnisse enthält ein Attentat auf die persönliche Freiheit.

In bürgerlicher Beziehung verlangt sie die Gleichberechtigung mit jedem andern Mitgliede der bürgerlichen Gesellschaft. Sie verwirft alle Bevorrechtigung des einen Standes vor dem andern; sie verlangt Gleichheit vor dem Gesetz und Recht. Wo die persönliche Freiheit geachtet wird, kann jeder nach seiner Fähigkeit und seinen Mitteln den Stand und den Beruf, dem er sich widmen will, frei wählen; jeder hat Anspruch auf jedes Amt, zu dem er sich die Befähigung erworben hat, von keinem bürgerlichen Rechte sieht er sich ausgeschlossen, und jede Art von Thätigkeit, welche die Rechte keines andern kränkt, ist ihm gestattet. Das Prinzip der persönlichen Freiheit statuiert in bürgerlicher Beziehung die freie Thätigkeit, die freie Arbeit, sowohl in praktischem Handeln wie in wissenschaftlicher Arbeit, enthält also den Grundsatz der Gewerbefreiheit, des Freihandels, der freien Verfügung über das Eigentum, der Redefreiheit durch die Zunge und die Druckerpresse, der Assoziationsfreiheit und der freien Wissenschaft. Wo es gilt, kann jeder Bürger nach freiem Entschlusse arbeiten, erzeugen, erfinden, umändern, fabrizieren, austauschen, kaufen und verkaufen, erörtern, denken, sprechen, kurz alles thun, was jedem andern gestattet ist und wodurch kein Recht eines andern verletzt wird. Wie keiner das Recht hat, einem andern vorzuschreiben, was er glauben soll, so hat auch keiner das Recht, einen andern von irgend einer Thätigkeit abzuhalten. Dieses sind die Rechte des Menschen, des Bürgers, gemäß dem Prinzip der persönlichen Freiheit.

In politischer oder staatlicher Beziehung verlangt dieses Prinzip, daß die Staatsverfassung den Bürger und Menschen in seinen bürgerlichen und persönlichen Rechten schütze. Der Staat ist die Form der Gesellschaft, die an Zweckmäßigkeit und Wert in dem Maße hoch steht, als sie den Bedürfnissen, der Thätigkeit, der Zivilisation und der Kultur der Gesellschaft entspricht. Wie der einzelne persönlich frei im Verhältnisse zu andern Individuen

ist, so ist es der Staat im Verhältnisse zu andern Staaten, jeder steht neben, nicht unter dem andern, Selbständigkeit und Unabhängigkeit gelten auch hier, und jede Staatsgesellschaft hat das Recht, die Gesellschaftsform, die sie für die geeignete erachtet, frei zu bestimmen, von keinem andern Staate darf sie daran gehindert werden, jeder hat den andern in seiner Selbstbestimmung und Unabhängigkeit zu respektieren.

Das Prinzip der persönlichen Freiheit schließt jede Art der Bevorrechtigung, wie in religiöser und bürgerlicher, so in politischer Beziehung aus. Nicht die Geburt oder das Vermögen ist das maßgebende Moment, sondern die Persönlichkeit, die angeborene menschliche Persönlichkeit und ihre zu freier Thätigkeit berechnete, mit jeder andern Persönlichkeit auf gleicher Linie stehende Würde.

Die persönliche oder individuelle Freiheit geht über alles, regelt alles, bestimmt alles. Durch nichts darf sie verletzt, eingeschränkt, geschmälert, beeinträchtigt werden. Oder, wo es geschieht, wo das gesellschaftliche Individuum auf dieses oder jenes Recht, was es auf einer wüsten Insel ausüben könnte, verzichtet, geschieht es zum Vorteile aller, in Gleichberechtigung mit allen.

In der persönlichen Freiheit besitzt der Mensch sich selbst, er kann frei über sich und über das, was ihm gehört, verfügen. In nationaler Beziehung überwiegt daher das Prinzip der Freiheit das Prinzip der Einheit. Erst kommt jenes, dann dieses an die Reihe. Müßte entweder auf die persönliche Freiheit zu Gunsten der nationalen Einheit, oder auf die nationale Einheit zum Vorteile der individuellen Freiheit verzichtet werden, so bliebe keine Wahl: die nationale Einheit müßte geopfert werden; die persönliche Freiheit bezeichnet das Wesen des Menschen, die freie Selbstbestimmung erhebt ihn über die Tiere, die durch Naturnotwendigkeit bestimmt werden, auf sie darf daher unter keinen Umständen verzichtet werden. Die individuelle Freiheit ist Nummer eins, die nationale Einheit erst das zweite; sie ist ein Mittel zum Schutze jener, die Selbstzweck ist.

4. Die Bestätigung des Prinzips.

Die vorhergehende Begriffserörterung war zum Verständnisse notwendig. Ehe wir weiter gehen, wollen wir uns nach Momenten umsehen, welche die Richtigkeit des Prinzips bestätigen. Durch sie wird derjenige, der etwa noch daran zweifeln sollte, daß das Prinzip der persönlichen Freiheit in der That das Lebensprinzip der germanischen Völkerschaften ist, von diesem Zweifel befreit werden.

Wie das Prinzip aus den großen allgemeinen Zügen der Geschichte des deutschen Volkes herausleuchtet, so ist es auch in einzelnen Erscheinungen der Fall.

Wer sich persönlich und individuell frei fühlt und frei sein will, legt in jeder Beziehung Wert auf diese Freiheit, Unabhängigkeit und Selbständigkeit.

Er strebt nach freiem Eigentum, er befreit dieses Eigentum von fremdem Einfluß, er baut sich sein eigenes Haus, und zwar im Freien, durch Nachbarhäuser nicht geniert. Der alte Sachse (der Stamm der Sachsen ist ein Kernstamm der deutschen Nation) wohnte, wie jetzt noch vielfach der Westfale, auf seinem Gehöfte, von andern Gehöften abgesondert — zur Sicherung der freien Bewegung und persönlichen Selbständigkeit.

Der individuell sich freiühlende Mensch wählt Sitten und Gebräuche, Kleidung und Einrichtung der Wohnung nach seinem Geschmacke — in unserm Vaterlande hat nicht nur jeder Stamm, sondern fast jedes Dorf seine eigenen Sitten und Gebräuche, die Mannigfaltigkeit ist darin unendlich. Die freie Bewegung verschmäht die Uniformität und Konformität, sie liebt die Mannigfaltigkeit und Besonderheit.

Der freie Mensch entwickelt seine Individualität, sie entwickelt sich in der Freiheit, nur in der Freiheit, nicht unter dem Zwange. Sie offenbart sich in allem, namentlich auch in der Sprache. Jeder individuelle Mensch hat seine Sprache und man erkennt ihn, nicht bloß äußerlich, sondern auch innerlich, an seiner Sprache. „Sprich, damit ich dich sehe!“ Wie man jedes Individuum an seiner Sprache, so erkennt man in unserm Vater-

lande jeden Stamm, jede Landschaft, jedes Dorf an der Sprache, die darin gesprochen wird; jeder Gau hat seinen Dialekt, jedes Dorf seine mundartlichen Verschiedenheiten, überall spricht man deutsch, aber immer anders und anders — dies ist individuelle Entwicklung, ist das Produkt des Prinzips der Individualität und Individualisierung.

Die Verschmelzung der Individuen zur nationalen Einheit, zur Einheit in staatlicher und politischer Beziehung, ist eine Sache von der höchsten Wichtigkeit. Von ihr hängt die Unabhängigkeit von äußeren Einflüssen, die Stärke und Kraft der ganzen Nation, der Grad der Achtung und des Einflusses im Auslande, die Stärke des Schutzes der innern Freiheit ab. Diesem Streben nach Einheit aller derjenigen, welche dieselbe Sprache reden, widersteht auf gewisser Entwicklungsstufe die Individualität, die den Trieb in sich verspürt, für sich zu sein. Wo diese sehr stark auftritt, da wird jene weniger leicht gelingen, und wo sie nicht gelingt, da darf man eine der Ursachen in der Macht des individualisierenden Triebes vermuten. So verhält es sich in unserm, in dieser Beziehung nicht sehr glücklichen Vaterlande. In keiner geschichtlichen Zeit ist es dauernd zu einer starken Einheit gelangt. Die einzelnen Stämme haben sich geweigert, in innige Verbindung mit den übrigen einzutreten. Sie haben auf ihre Besonderheit großen Wert gelegt, nicht selten hat die Antipathie so vorgeherrscht, daß blutige Händel und Bürgerkriege entstanden sind. Dazu haben freilich mancherlei Ursachen mitgewirkt, das Ausland hat in der verderblichsten Weise auf Deutschland eingewirkt und seine Zerrissenheit dauernd zu machen gesucht; aber daraus allein erklärt sich die Entbehrung der nationalen Einheit nicht, der Trieb nach Individualität und Besonderheit hat als Faktor, als mächtiger Faktor mitgewirkt; nicht die nach Einheit und Konzentrierung strebende Zentripetalkraft, sondern die Zentrifugalkraft hat in unserm Vaterlande vorgeherrscht. Das Prinzip der Individualisierung waltet vor: es erklärt (in Verbindung mit andern Ursachen) die traurige Zerstückelung Deutschlands, den Mangel der Verschmelzung der Stämme, ohne ihre Individualität, die unter allen Umständen zu respektieren und zu schätzen ist, zu

vernichten, die teilweise bis zum heutigen Tage fortdauernde Abneigung zu inniger Vereinigung und zur Befiegung gefühlsartig wirkender und darum so schwer zerstörbarer Antipathie. Das daraus entstandene nationale Unglück einzelnen Personen und Regentenhäusern, so mächtig diese auch gewesen sind und wie verderblich sie in dieser Beziehung gewirkt haben, zuschieben zu wollen, wäre Ungerechtigkeit; der Trieb nach Individualität und Besonderheit muß mit in Rechnung gezogen werden. —

Dieser Geist der persönlichen Freiheit und Selbständigkeit offenbart sich auch aufs deutlichste durch die Mannigfaltigkeit der Meinungen, Ansichten, Überzeugungen der Deutschen auf allen Gebieten. Nirgends in der Welt (Nordamerika ausgenommen, welches wie kein anderes in gleichem Grade die Entwicklung der Persönlichkeit begünstigt) ist die Verschiedenheit der Ansichten so groß, als in unserm lieben Vaterlande. Nirgends ist es schwerer, als bei uns, in irgend einer Beziehung die Menschen zu einer Überzeugung zu veranlassen. „Jeder steht auf sich selbst ganz allein.“ Nirgends in der Welt ist es daher auch schwerer, einheitliche Parteien zu bilden, als bei uns. Es widerstrebt das dem deutschen Charakter. Jeder ist eine Partei für sich, jeder bildet sich sein Urteil, jeder hält darauf. Nirgends ist daher auch die Kritik mehr zu Hause, als bei uns. Keiner kann es dem andern ganz recht machen. Über die Vorgänge oder Nachteile dieses Umstandes ist hier nicht zu urteilen, nur das Faktum zu konstatieren. Es ist unleugbar vorhanden; es äußert sich überall, auch darin, daß jeder zu einer Gesellschaft, zu einer Partei zc. hinzutritt mit dem laut ausgesprochenen oder stillen und zugestandenen Vorbehalte der Freiheit der eigenen Überzeugung. Nirgends in der Welt achtet man auch mehr diese Freiheit, als bei uns, und wenn man in Wahrheit erkennt, daß einer irgend eine Handlung aus Überzeugung begangen hat, so spricht man ihn von innerer Verschuldung frei.

In der glänzendsten Weise zeigt sich die aus der freien Individualität entspringende Mannigfaltigkeit in der deutschen Litteratur. Suche man eine Litteratur, welche in betreff dieser Eigenschaft die unsrige übertrifft; es giebt keine. Jede Art und

Form der Darstellung wird in ihr gefunden, keiner Stilart mangelt es an Repräsentanten. Jeder schreibt seinen eigenen Stil. Keine Nation der Welt kann in dieser Beziehung mit der deutschen verglichen werden, weder in den alten, noch in den neueren Zeiten. Die deutsche Litteratur ist der Ausdruck der unendlichen Mannigfaltigkeit des deutschen Geistes.

Noch ist eines deutlichst redenden Beweises der Kraft des individuellen Lebens dieses Geistes aus der allerneuesten Zeit zu gedenken. Anderer Zeugnisse bedürfen wir nicht zur Bestätigung der Richtigkeit des aufgestellten Prinzips. Diesen Beweis liefert uns die Entstehung freier Gemeinden. Denke man darüber, wie man wolle, das verriete doch nicht bloß die höchste Ungerechtigkeit, sondern auch die stärkste Borniertheit, wollte man diese Erscheinung, von der sich Hunderttausende von Menschen und Hunderte von Gemeinden ergriffen gefühlt haben, aus zufälligen Ursachen erklären. Nein, ein dazu hintreibender Faktor muß dazu bereit gelegen, in dem deutschen Volke mächtig geworden sein, anders ist die Thatsache nicht zu begreifen. Dieser mächtige Faktor ist kein anderer gewesen, als der Trieb nach persönlicher, individueller Freiheit, zunächst auf religiösem, demnächst auch auf andern Gebieten. Die Macht der Individualität, die Sehnsucht nach Selbständigkeit und freier Selbstbestimmung, die Begierde, keiner fremden, sondern eigener Überzeugung zu folgen, hat die merkwürdige Erscheinung hervorgerufen; sie ist eine Geburt der Gewalt des deutschen Geistes, des Prinzips der individuellen Freiheit.

Sein Dasein, seine Gewalt, seine Kraft, seine Fortexistenz glaube ich damit nachgewiesen zu haben, es dem Leser überlassend, seinen Einfluß noch auf andern Gebieten aufzusuchen und anzuerkennen. Es ist das Grundprinzip des germanischen Lebens.

Eins aber wollen wir noch thun, indem wir einen Blick auf benachbarte Völker werfen. Unterschiede und Gegensätze erhellen einander; durch Zusammenstellung der Gegensätze wird man über das Wesen eines jeden klar. Thun wir einen Blick auf England und Frankreich!

Das Volk Englands (nicht Irlands, welches von den Kelten

bewohnt wird, die eine andre Rasse bilden) ist wesentlich germanischen, angelsächsisch-germanischen Ursprungs. An ihm kann man das Wesen der germanischen Volksstämme, ebenso wie an dem Volke in Nordamerika, das seinen Charakter von eingewanderten Engländern empfangen hat, am deutlichsten kennen lernen. Was ist, fragen wir daher, das Hervorstechende in dem Leben des Engländers, in seinem Charakter, seinen Sitten, seinen Zuständen, seiner Verfassung? Antwort: die persönliche, die individuelle Freiheit. Diese hat er sich in äußerlichen Dingen erobert, weil sie als Prinzip in seinem Blute wirkt; sie ist die ihn treibende Macht und — sein höchstes Gut. Er wohnt allein in seinem Hause, er nennt es seine Burg, sein Kastell — er ist frei in der Wahl seines Berufs und in dem Betrieb seines Geschäfts — (mit Recht staunt die Welt die Wunder dieser freien Kraft an) — er genießt die Freiheit der Person und des Eigentums — bei ihm zu Hause findet man Sprech- und Schreibfreiheit, freies Assoziationsrecht — er wählt sich seinen Glauben nach seiner Erkenntnis und Einsicht, er stiftet Sekten nach Belieben, seine bürgerliche Freiheit ist von keinem Bekenntnisse abhängig (die letzten Spuren dieser Abhängigkeit sind am Verschwinden) — er verfügt nicht nur über sich selbst, sondern er nimmt Teil an der Verwaltung der Gemeinde, an der Gesetzgebung und Verfassung des Staats — dort in England gewahrt man die Existenz und die Stärke des Lebensprinzips der Germanen, des Prinzips der persönlichen Freiheit. Nirgends in der Welt hat es sich so rein, wenn auch unter den schwersten Kämpfen, entwickelt als da und in Nordamerika durch die von demselben Prinzip erregten ausgewanderten Puritaner; nirgends kann man es daher auch so deutlich und in seiner Kraft erkennen, als dort. Zwar entdeckt man daselbst noch Spuren der alten Geschichte; aber die Lebenskraft des von dem Germanismus bewegten Volkes überwindet eine Schwierigkeit, ein Hindernis nach dem andern, und alljährlich macht das treibende Prinzip Fortschritte. Der Engländer fühlt sich frei und ist frei. Wenn er sich der Macht der Gewohnheit und der Sitte unterwirft, so ist das sein freier Entschluß; die Gesetze beengen seine persönliche Freiheit nicht.

Dieses Bewußtsein und Lebensgefühl hebt ihm die Brust, er ist stolz darauf und mit Recht. Er fühlt sich als Person und macht sie überall geltend. Er ist der Repräsentant des Prinzips persönlicher Freiheit. —

Ganz anders der Franzose, er ist das Gegenstück des Engländer's, zwischen beiden herrscht dadurch eine natürliche Antipathie, die nur durch den Fortschritt der Zivilisation gemildert wird; der Engländer ist ein Germane, das französische Volk ist romanischen Ursprungs und sein Charakter ist der der romanischen Völker.

Das Wesen desselben besteht in der Abhängigkeit von dem Staate. Der Romane und folglich der Franzose ist alles im Staate, er ist nichts ohne den Staat — eine Folge geschichtlich mächtiger Verhältnisse.

Zwar strebt der Romane, weil er Mensch ist — in der persönlichen Freiheit besteht, wie wir gesehen haben, die Wesenheit des Menschseins — auch nach dem Besitz der individuellen Freiheit, aber er hat ihn nicht erreicht. Während der verfloffenen sechzig Jahre der französischen Revolution ist Frankreich höchstens ein paar Jahre sein eigener Herr gewesen; vorher und nachher ist es von dem Absolutismus und Despotismus seiner Herrscher, sowohl zu Zeiten der Republik als zu denen des Kaiser- und Königs- und nun wieder des Kaisertums, geknechtet worden. Die Regierungsgewalt liegt nach wie vor in der Spitze, von wo aus bis in die Details der kleinsten Dorfwirtschaft hinein regiert und verfügt wird. Frankreich und England sind höchste Gegenätze, weil dort das romanische (Staats-), hier das germanische Prinzip dominiert.

Dort Zentralisation, hier Dezentralisation;
dort Regierungsmechanismus, } hier Selbstregierung;
Bureaufkratismus, }
dort Absolutismus, hier Organismus;
dort Otkroyierung der Gesetze, hier Volkswille;
dort Uniformität, } hier Mannigfaltigkeit der Weisen;
Conformität, }
dort Gleichmacherei, hier Verschiedenheit;
dort Vermischung provinzieller Verschiedenheiten, hier Stamm-
unterschiede;
dort Katholizismus, hier Protestantismus;

dort Autorität, hier Freiheit;
dort äußerliches Formenwesen, hier Innerlichkeit;
dort Staatsmenschen, hier freie Bürger;
dort alles von oben nach unten, hier von unten nach oben;
dort Übergang von einem Extrem zum andern, hier ruhige,
gesetzliche Entwicklung;
dort Despotismus, hier Evolution.

Das Verzeichniß dieser Gegensätze könnte noch lange fortgesetzt werden. Sie sind Folgen der verschiedenen, die beiden Völker beherrschenden Lebensprinzipien. Der Franzose ist Staatsmensch durch und durch, er geht im Staate auf, er erwartet alles von der Staatsform und Staatsgewalt, daher ist er so begierig, dieselbe zu ändern, wenn sie nicht nach seinem Geschmacke ist; aber trotz all dieser Veränderungen kommt er aus dem Absolutismus nicht heraus, gelangt er nicht zu freien Gemeindeverfassungen und zur Selbstregierung im Kleinen, dieser Basis aller bürgerlichen und staatlichen Freiheit.

Von dem Einfluß beider Prinzipien auf das häusliche und sittliche Verhältnis haben wir nicht geredet, es ließe sich leicht eine lange Litanei von Gegensätzen aufstellen, z. B.

dort Unhäuslichkeit, hier stilles Familienleben;
dort bürgerliche Ehen, hier Heiligkeit der Ehe;
dort Leichtsin, hier Ernst;
dort Frivolität, hier Gewissenhaftigkeit;
dort Schwatzsucht, hier Bedächtigkeit und Schweigsamkeit;
dort Oberflächlichkeit, hier Tiefe;
dort Modesucht, hier Herrschaft der Sitte;
dort Veränderlichkeit, hier ruhige Beharrlichkeit;
u. s. w. u. s. w.

Hier ist von keiner „Franzosenfresserei“, nicht von Franzosenhaß, nicht von Teutomanie, sondern nur von natürlichen und durch die Verschiedenheit der Geschichte beider Völker befestigten Unterschieden die Rede. Mögen dieselben auch im Leben nicht überall so grell hervortreten, als sie hier auf dem Papier erscheinen, das wird doch jeder zugeben, daß es schier die Unbegreiflichkeit übersteigt, daß das französische Volk einen mächtigen Einfluß auf Deutschland hat gewinnen können; wie es möglich gewesen, daß französische

Sitten von den Deutschen angenommen werden mochten, daß der französische Einfluß in unserm Vaterland Jahrhunderte lang dominierte, daß unsere Vaterlandsgenossen von Frankreich das Heil erwarteten, daß sie sich zu Affen der Franzosen erniedrigten — die Deutschen, ein germanisches Volk, mit den Engländern aus einer gemeinsamen Wurzel entsprossen und gleich ihnen von derselben Art und Natur. Unerhörtes muß geschehen sein, um es nur zu begreifen, daß dieses unfägliche Unheil über unser Vaterland kommen und uns nach Möglichkeit um unsre Natur betrügen konnte. Die Geschichte klärt dieses Rätsel auf; sie ist, besonders seit Ludwig XIV. unseliger Art gewesen. Von seiner Zeit datiert sich besonders die Einschleppung französischen Geistes nach Deutschland an die Höfe der deutschen Fürsten, von wo aus die deutsche Aristokratie von französischem Gifte angefressen worden ist, dessen Folgen wir leider mit der letzten Besiegung der Franzosen keineswegs auszurotten im Stande gewesen sind. Das deutsche, germanische Wesen hat man daher auch weit weniger in den höheren Ständen, als in dem deutschen Mittelstande zu suchen, wo die deutsche Natur noch eher in ihrer Reinheit angetroffen wird. Aber noch einmal werde es gesagt — die Geschichte liefert die Beweise — daß das größte Unheil Deutschlands stets von Frankreich, überhaupt von den Romanen und ihrem, dem Deutschen fremden Wesen ausgegangen ist. Wollen wir uns naturgemäß entwickeln, so haben wir weit eher an England, als an Frankreich ein Vorbild. Dort herrscht das uns verwandte, unsrer Natur zusagende Prinzip der Entwicklung von Innen nach Außen und von Unten nach Oben, hier das unsrer Natur widerstrebende und sie niederdrückende oder verzerrende Prinzip der Uniformierung und des Mechanismus überhaupt.

Nach dem Bisherigen können wir nun wohl die durch das germanische Prinzip der individuellen Freiheit erzeugten Erscheinungen und Thatfachen zusammenstellen und in einzelnen Sätzen formulieren.

Auf dem religiösen Gebiete ist die Religionsfreiheit der reine Ausdruck dieses Prinzips.

Auf dem bürgerlichen Gebiete ist es die Gewerbe- und Handels-, die Denk-, Sprech- und Assoziationsfreiheit.

Auf dem politischen die Selbstregierung und die Teilnahme des Volks an der Gesetzgebung und Entwicklung der Staatsformen.

Wir können auch sagen:

diese verschiedenen Momente bilden den Inbegriff des Germanismus; seine Wirksamkeit zeigt sich auf dem religiösen Gebiete durch den Protestantismus, auf dem bürgerlichen durch die freie Arbeit, auf dem politischen durch die Gleichberechtigung. Da man das durchgeführte System der Gleichberechtigung die Demokratie genannt hat, so kann man auch sagen:

der Protestantismus ist das religiös-demokratische Prinzip; die Arbeitsfreiheit (im umfassenden Sinne des Wortes) das bürgerlich-demokratische; die dem Prinzip der freien Entwicklung entsprechende Staatsform das politisch-demokratische Prinzip. Sämtliche Momente oder Systeme sind Folgen des Prinzips der freien menschlichen Entwicklung, des Prinzips der Evolution.

Ihm steht entgegen das Prinzip und System des Despotismus, der Willkür des Einzelnen, der Dressur, der Gleichmacherei, der Bürokratie, der Vielregiererei, der Omnipotenz (Allmacht) des Staats, des Systems der Involution oder Emanation.

Wenn ich sagte — diese einzelne Bemerkung gehört noch hierher — daß der Protestantismus, die Unabhängigkeit von Autoritäten in Glaubenssachen, das Recht der freien Untersuchung und Prüfung religiöser Wahrheiten und Meinungen, ein Ausfluß germanischer, also deutscher Gesinnung sei und in Übereinstimmung mit deutscher Nationalität stehe, so soll damit zwar nicht gesagt sein, daß der Katholik, selbst der streng-römisch gesinnte, nicht auch zugleich gut deutsch gesinnt sein könne; aber das liegt doch auf freier Hand, daß ein solcher Mann, der in der wichtigsten, das Innerste bestimmenden Angelegenheit den Centralpunkt, nach welchem er gravitiert, außerhalb des Vaterlandes, in Rom hat, unmöglich mit dem Herzen der deutschen Nationalität, den Bedürfnissen und Wünschen Deutschlands in demselben Grade anhangen könne, wie einer, der in jeder Beziehung in dem deutschen Boden wurzelt. Es kommt hinzu, daß der Ultramontanismus die Ausdehnung des protestantischen Geistes über ganz Deutschland verhindert und ihn aus den Provinzen, in welche er bereits siegreich eingedrungen war,

wieder verdrängt hat, so daß seit der Zeit unser Vaterland in zwei Hälften, eine protestantische und eine katholische, zerfällt und das unermessliche Unglück über es verhängt hat, der Einheit zu entbehren. Durch die Einheit in protestantischen Gesinnungen wäre die nationale Einheit kein Traum geblieben, sondern Wahrheit, beglückende Realität geworden, und all das Unheil, von welchem die deutsche Nation durch den dreißigjährigen Krieg, die nachfolgenden Bürgerkriege und die Zerrissenheit heimgesucht worden ist, wäre ihr erspart worden. Total und unbedingt kann nur der Protestant an Deutschland, an deutscher Einheit und Kraft hängen; der Römling steht jederzeit mit einem Fuße außerhalb des Vaterlandes, und es kann jeden Augenblick dahin kommen daß er sich versucht fühle, sich gegen die Interessen des Vaterlandes zu erklären. Das Hineinragen eines auf der Autorität ruhenden, dem Geiste der deutschen Nationalität heterogenen Glaubenssystems schwächt die nationale Gesinnung derjenigen, die ihm anhängen, schwächt das ganze Vaterland. Die Zukunft des Vaterlandes, die nationale Einheit desselben ruht daher auf der Ausbreitung des protestantischen Geistes. Keine Art von Freiheit nämlich kann ohne die andern Arten bestehen, jede setzt die andere voraus, die religiöse — die politische und die bürgerliche, die bürgerliche — die religiöse und politische, die politische — die bürgerliche und die religiöse.

Ist die Religion nicht frei; kann der einzelne Mensch die Religion nicht frei wählen; wird er in religiöser Beziehung von einer Gewalt bedrückt: so steht dieser Gewalt entweder selbst das souveräne Recht zu, den Bürger zu bedrücken, und sie ist dann politisch-religiös, oder sie bedarf von seiten der politischen Gewalt der Unterstützung; in jedem dieser Fälle mangelt es mit der religiösen Freiheit an der politischen. Und ebenso erzeugt die religiöse Unfreiheit von selbst die bürgerliche. Wer sich in innern Angelegenheiten nicht frei bestimmen kann, vermag es noch weniger in äußerlichen. Die freie Arbeit und die energische Thätigkeit gedeihen nur in religiös-freien Zuständen.

Daselbe begreift sich leicht vom zweiten Satze. Die bürgerliche Freiheit setzt die religiöse und die politische voraus. Das erste deuteten wir eben schon an. Das zweite folgt daraus, daß

die Beschränkung der bürgerlichen oder sozialen Freiheit notwendig entweder die Bevorrechtung einer Klasse der Staatsbürger oder die Usurpation des Staats an Thätigkeiten, die dem einzelnen Bürger überlassen werden sollten, erheischt; in jedem dieser Fälle existiert keine politische Freiheit.

Das dritte ist noch leichter zu begreifen.

Die politische Unfreiheit kann weder die religiöse noch die bürgerliche dulden. Denn der religiös- d. h. im tiefsten Grunde freie Mensch trägt seine Freiheit auf alle andern Gebiete über, die Hauptsache bleibt daher überall die religiöse Freiheit und, wenn es sein muß, die religiöse Befreiung.

Es existiert demnach keine Art von Freiheit für sich. Eine Beschränkung der Freiheit in irgend einer Beziehung zieht mit Notwendigkeit die Beschränkung jeder Art von Freiheit herbei. Es existiert entweder die ganze Freiheit, oder gar keine.

Also verhält es sich nicht nur mit dem Menschen als Bürger, sondern auch mit dem Menschen für sich. Wer sich in einer Beziehung einengen, durch Autoritäten bestimmen läßt, ist in keiner Beziehung frei. Man ist entweder ganz frei, oder unfrei. Von dem in einer Beziehung Unfreien steht zu erwarten, daß er auch in jeder andern zur Abhängigkeit bewogen, in der Unmündigkeit erhalten werden könne. Die Empfindungen, Gefühle, Meinungen, Ansichten, Überzeugungen, Gedanken stehen nicht isoliert für sich da, sondern sie beziehen sich aufeinander, wirken aufeinander ein, trüben oder verklären einander. Der Geist ist dem Wasser zu vergleichen; die kleinste Beimischung fremder Stoffe verunreinigt das Wasser; reines Wasser ist nur das ganz reine.

Daraus folgt noch, daß derjenige, welcher die Entwicklung der Freiheit in einer Beziehung fördert, sie überhaupt fördert; wie derjenige, der sie in einer Hinsicht hemmt, sie in jeder Hinsicht hemmt. Man ist nicht halb frei und halb Sklave; der halbe Sklave ist ein ganzer, der halbe Freie überhaupt ein Unfreier.

Darum fordern wir Entwicklungsfreiheit nicht in einer Beziehung, sondern in allen.

Wie die Halbheit überhaupt nichts taugt, so taugt auch die halbe Freiheit nichts.

Die freie Bewegung auf einem Gebiete mahnt den Menschen unaufhörlich an die Sklaverei auf einem andern, und fordert ihn zu ihrer Entfernung auf, er kommt nimmer zur Ruhe, und beständiger innerer Kampf ist sein Loos. Darum ist die ganze Sklaverei der halben Freiheit vorzuziehen. Göttinger Professoren entschuldigten im Jahre 1837 ihre Nichttheilnahme an dem Proteste der Sieben mit dem Ausspruch: „Wir sind doch einmal Hunde“. Sie dachten konsequent: warum sollten sie es nun in einem Stücke nicht sein?

Die Freiheit ist die Braut, die Geliebte des Mannes. Der wahr und tief fühlende Jüngling begnügt sich nur mit dem ganzen Herzen der Jungfrau, er feilscht und handelt nicht darum. Kann er ihre Neigung nicht ganz besitzen, so verzichtet er auf sie. In der wahren ehelichen Liebe giebt es kein Weniger und Mehr; entweder alles oder nichts. Gerade so verhält es sich mit der Freiheit. Die ganze Freiheit, oder gar keine! —

5. Die Ausartungen des Prinzips der persönlichen Freiheit.

Alles Menschliche ist der Möglichkeit der Entartung ausgesetzt. Der Mensch wäre nicht frei, d. h. er entbehrte des eigentlich-menschlichen Charakters, wenn ihm die Möglichkeit fehlte, verkehrte Richtungen einzuschlagen.

Darum kann auch das mit dem Menschen gesetzte, seiner Natur immanente Streben nach individueller Freiheit oder Selbstbestimmung ausarten.

Die erste Art der Ausartung ist der Egoismus.

In der individuellen Freiheit steht der Mensch in Bezug auf seine Person, sein Ich. Von ihm geht der Gedanke, die Willensbestimmung aus, auf dieses Ich legt er einen hohen Wert, in keiner Beziehung läßt er es in irgend etwas aufgehen, er wahrt seine Selbstständigkeit.

Wird dieses persönliche Gefühl und Bewußtsein zu stark, so überschätzt er seinen persönlichen Wert; es kann dahin kommen, daß er sein Ich, seine Willkür, sein Interesse der ganzen Welt gegenüber stellt, sie sich selbst unterordnet — der Egoismus hat dann sein Inneres okkupiert.

Der Mensch schwindet dann zu einer Monade, einem Atom zusammen. Das ist eine Art möglicher Ausartung.

Die andre Art ist die, daß der Mensch sich über die Gebiete, in welchen er praktisch wirken kann, erhebt, mit seinen Gedanken die Welt umspannt, sich von den innern Beziehungen zum Vaterlande loslöset und — zum Weltbürger, zum Kosmopoliten wird. Diese Vorstellungsweise hat eine Wahrheit; denn der Mensch soll sich dem Menschen als solchen, abgesehen von Wohnort und Rasse, verwandt fühlen, und mit Recht ordnet er das Wohl der Menschheit nicht bloß dem Wohl des eignen Ich, sondern auch dem eines einzelnen Landes, des eigenen Vaterlandes, über. Aber die Gelegenheit ist selten, wo der einzelne für die gesamte Menschheit wirken kann; das sogenannte Weltbürgertum ist praktisch eine Chimäre, in der Regel giebt es keine andre Stätte des Wirkens für den Menschen, als die Nation, der er angehört, oder einen meist kleinen Bruchteil derselben. Der Kosmopolitismus existiert daher nur in der Idee und ist in seinem Wesen nichts anderes, als eine andre Art des Egoismus, der sich im besten Falle schmeichelt, berufen zu sein, für die Menschheit zu wirken und sich in der Vorpiegelung dieser utopistischen Aufgabe den möglichen Leistungen in beschränkterem Kreise entzieht. Der Kosmopolit verflüchtigt sich in das Universum, der Egoist schwindet in einem Punkte zusammen: beides ist in der Wirkung eins und dasselbe, die rechte Stellung des Menschen ist dahin.

Gefunden wird sie in der richtigen Stellung zur Nationalität, dem Inbegriff aller Interessen des Vaterlandes. Sie erweitert die egoistische Gesinnung oder läßt sie vielmehr nicht zu; und sie konzentriert den ausschweifenden Geist auf ein überschaubares Gebiet. Die nationale Gesinnung steht zwischen der egoistischen und der kosmopolitischen und deutet die rechte Mitte an. Frei will der Mensch sein, aber er will nicht allein frei sein, was auch an sich eine Unmöglichkeit wäre — der Autokrat ist der allergebundenste — er will mit seinen Landsleuten frei sei, er will eine freie und starke, folglich einheitliche Nationalität, die auch allein die individuelle Freiheit zu schützen vermag. Nationale Unabhängigkeit nach außen kann ohne innere, individuelle Freiheit existieren, wie bei einem mächtigen, von einem Selbstherrscher ge-

fnechteten Sklavenvolke; aber die persönliche Freiheit entbehrt ohne Unabhängigkeit und Einheit der Nation des ihr unentbehrlichen Schutzes. Darum ist auch für jeden Deutschen, und für ihn zumal, die nationale Einheit ein großer Gedanke. Wer sie zu verwirklichen gedenkt, hat an diesem Streben das Korrektiv für die beiden möglichen Ausartungen des Prinzips der individuellen Freiheit, engherziger Egoismus und verflüchtigender Kosmopolitismus sind vernichtet. Die großen Schiller'schen Mahnungen: „Lebe im Ganzen; immer strebe zum Ganzen, schließ an ein Ganzes dich an!“ beziehen sich bei richtiger Denkweise auf das Vaterland, die Nation. Sie ist das Ganze, der Einzelne von ihr ein Teil, ein Glied, oder, wie Fr. Fröbel, in richtigem Gefühl des Bedürfnisses der persönlichen Freiheit, zu sagen pflegte, ein Glied-Ganzes, ein organisches, harmonisches Glied an dem Leibe der Gesamtnation. Ihre Grenzen bestimmen zwar in der Regel die Grenzen der Wirksamkeit des Patrioten, aber in der Gesinnung geht er über sie hinaus, und er giebt ihr, wenn solche glückliche Stunde für ihn schlägt, Ausdruck durch die That. Er wirkt, im Geiste des Christentums, für die Menschheit, ihn belebt die Humanität.

Des Patrioten nächstes Ziel bleibt aber die Erstrebung der nationalen Einheit und folglich die Entfernung der ihr entgegengesetzten Hindernisse. Als das mächtigste derselben wird immer der religiöse Zwiespalt erkannt werden. Den auf dem Wege der Einsicht und Bildung zu beseitigen, ist daher die Idee des national fühlenden Deutschen.

6. Was aus dem Prinzip der freien Selbstbestimmung nicht folgt.

Erstens folgt aus ihm nicht die Gleichmacherei, die Verwischung der natürlichen Unterschiede der einzelnen Menschen und der verschiedenen Stämme des Vaterlandes, am allerwenigsten der Kommunismus und der französische Sozialismus.

Das Individuum soll frei sein, sein Leben und Geschäft nach seinem Willen bestimmen können. Die Individuen aber sind von der Natur nicht gleich, sondern verschieden angelegt, verschieden an Körper wie an Geist. Das Prinzip der individuellen Freiheit setzt daher das System, nicht der Gleichheit und nivel-

lierenden Gleichmacherei, sondern der Ungleichheit. Unterschiede sind notwendig in ihrem Gefolge. Der Gedanke des Kommunismus, des französischen Sozialismus und die gesellschaftlichen Einrichtungen nach St. Simon, Fourier zc. mit den Staatswerkstätten des Hrn. Louis Blanc gehören nach Utopien. Die individuelle Freiheit verlangt nichts als freien Raum zur Thätigkeit, sie macht an den Staat keinen andern Anspruch als den des Schutzes, sie sucht die Hilfe in sich selbst.

Ebenso wenig setzt dieses Prinzip zweitens die Verwischung oder die Vernichtung der provinziellen Verschiedenheiten der einzelnen deutschen Stämme. Wohl sind nach ihm die Individuen an Rechten einander gleich, aber diese Gleichheit stört nicht die landesmannschaftliche Verschiedenheit. Im Gegenteil, sie gehört zu den trefflichsten Vorzügen und Schönheiten des deutschen Lebens, das sich, im Gegensatz gegen die abstrakte Gleichmacherei in Frankreich, die Mannigfaltigkeit der Daseinsformen und damit ein notwendiges Merkmal ästhetischer Erscheinungen erhalten hat. Nicht leugnen läßt sich, wie wir dies auch schon angedeutet haben, daß diese Verschiedenheit mit die Schuld trägt, daß wir es zu keiner nationalen Einheit gebracht haben; aber diese soll nicht auf Unkosten der Verschiedenheit und auf dem Untergange derselben errichtet werden, sondern es bleibt die Aufgabe, sie unbeschadet der provinziellen, teilweise durch die Geschichte bestätigten Stammverschiedenheiten aufzustellen. Sie sind durch die Natur gesetzt, folglich gut; sie sind ein Produkt der Verschiedenheit des Bodens, auf welchem die deutschen Stämme wohnen. Das deutsche Land ist nämlich in seinen einzelnen Teilen sehr individuell gestaltet; es giebt, so weit meine geographischen Kenntnisse reichen, auf gleichem Flächeninhalte kein individualisierteres Land als Deutschland, was die Verschiedenheit oder Individualisierung seiner Bewohner nicht nur individuell, sondern auch stammartig und provinziell bedingt. Weder die individuelle Freiheit, noch die nationale Einheit fordern die Vernichtung der Verschiedenheit.

Drittens fordert jenes Prinzip nicht eine einzige Art der Staatsform, sondern es verträgt sich mit einer Mannigfaltigkeit von Staatsformen, mit dieser und jener.

Nicht zu leugnen ist, daß die individuelle Freiheit mit der

einen Form der Gesellschaft, d. h. mit einer bestimmten Gestaltung des Staates, mehr sympathisiert als mit einer andern, auch zugeben, daß sie alle diejenigen Staatsformen, welche sich mit der persönlichen Freiheit, mit der freien Selbstbestimmung, mit der freien Entwicklung nicht vertragen, direkt ausschließt; aber innerhalb dieser Grenzen ist die Möglichkeit einer Mannigfaltigkeit verschiedener Staatsformen gegeben; die individuelle und die nationale Freiheit können unter republikanischen, aber auch unter monarchischen Formen bestehen. Die Demokratie ist daher kein prinzipieller Feind der Monarchie. England, das echt germanische Land, liefert auch in dieser Beziehung ein lehrreiches Beispiel. In keinem europäischen Lande existiert ein solcher Grad individueller Freiheit, und keine Nation des Festlandes erfreut sich einer solchen nationalen Einheit wie die glückliche Insel; und zugleich findet sich die Verehrung der monarchischen Würde und der Personen, die von ihr bekleidet sind, in keinem der übrigen Europäer so tief eingeprägt als in dem Herzen des Engländers. Folglich verhalten sich die Prinzipien der individuellen Freiheit und der Monarchie nicht ausschließend zu einander.

Das aber gehört zur individuellen und nationalen Freiheit, daß jede Nation das Recht hat, über sich selbst zu verfügen und die gesellschaftliche Form festzusetzen, in welcher sie leben will. Keine andre Nation hat das Recht, sie daran zu hindern. Jeder Nation steht in dieser Beziehung das Souveränitätsrecht über sich selbst zu; jede hat selbst darüber zu entscheiden, ob die Staatsformen beibehalten werden, oder sich ändern sollen. Letzteres wird von der fortschreitenden Entwicklung abhängen. Der Staat ist eine Form, die Form der Gesellschaft. Die Form ist aber abhängig von dem Inhalt. Ändert sich dieser; ändert sich die Beschäftigungsweise, ändern sich die Gewerbe, die Handelsverhältnisse, die Bildungsstufen, die Zivilisation: so kann sich die Staatsform dem Einfluß dieser Veränderungen nicht entziehen. Nichts auf Erden hat Ansprüche auf Unveränderlichkeit und ewige Dauer. Wie zum Leben der Erde die Bewegung im Weltall gehört, wie sie selbst die verschiedensten Perioden und die mannigfaltigsten Gestaltungen erlebt hat und wie sie fort und fort unter dem Einfluß umgestaltender Momente steht: so das Menschen-

geschlecht, so jede Nation, die nicht bei lebendigem Leibe dem Tode anheimfallen will. Ein unabänderliches Glaubensbekenntnis hemmt die religiöse, eine unveränderliche Staatsform unterdrückt die individuelle und nationale Entwicklung. Veränderung ist das Gesetz alles Lebendigen.

7. Der Grund des Prinzips der individuellen Freiheit unter den Germanen.

Nachdem wir das Wesen, die Folgen und die Beziehungen des Prinzips der persönlichen Freiheit aufgezählt haben, ist es an der Zeit, den Grund, den tieferen Grund desselben aus der germanischen, den germanischen Völkerschaften angeboren, ihnen eigentümlichen Natur abzuleiten, oder in ihr zu erkennen.

Erinnern wir uns des Blickes in die Urgeschichte der Germanen; betrachten wir ihr Verhalten in dem Mittelalter; vergegenwärtigen wir uns ihre Erscheinungsweise in der letzten, großen Staatsaktion in den Befreiungskriegen, und denken wir lebhaft an das Bild derjenigen Männer, welche von jedermann als vorzugsweise deutsche anerkannt werden, was für eine Grundbeschaffenheit stellt sich uns überall dar?

Keine andre, als eine der Natur der Germanen angeborne Urkräftigkeit.

Wir finden sie in der Roheit und Ungeßlächtheit der alten Germanen, in der kolossalen Stärke und Tapferkeit der deutschen Ritter, in dem massiven, klobigen Zuhauen begeisterter deutscher Krieger mit Kolben und Lanzen. Der untersezte, starke, knochige und zugleich muskulöse Körperbau des Germanen bestätigt diese Wahrheit, die Ungelenkheit und Bengelhaftigkeit des deutschen Knaben und Jünglings ist auch ein Zeugnis für sie, und die Vergegenwärtigung der Beschaffenheit echt deutscher Männer erhebt sie über allen Zweifel. In dem germanischen Wesen liegt eine angeborne Naturkräftigkeit, gleich als wäre die Nation ein unmittelbares reines Produkt der Erde, auf der die Germanen wohnen: ein nicht abgeleitetes, sondern ein Urvolk mit einer Ursprache und angeborner Derbheit, Kraft und Ausdauer, wie sie von allen Nationen der Erde überall an den Germanen, wo sie nur hinkommen, erprobt wird. Die germanischen Völker sind urkräftiger

Natur. Die slavischen Völker übertreffen sie an mechanischer Geschicklichkeit, die romanischen an Lebendigkeit und Beweglichkeit; an Kräftigkeit aber werden sie von keiner Nation der Erde übertroffen, nicht einmal erreicht. Auf's deutlichste wird solches, wie ich schon sagte, an Männern erkannt, welche den echt-deutschen Typus und Charakter an sich trugen und von jedermann als Repräsentanten der deutschen Eigentümlichkeit anerkannt worden sind. Man denke an Martin Luther, Ulrich von Hutten, Götz von Berlichingen, Franz von Sickingen, Friedrich Ludwig Jahn, Ernst Moritz Arndt und an den Freiherrn von Stein. In jedem dieser Männer tritt uns der Charakter des Germanen verleblicht vor Augen, die Urkräftigkeit ihres Wesens strahlt aus jedem hervor.

Ferner wird diese Wahrheit des Germanen erwiesen durch die Beschaffenheit der deutschen Kinder, vorzugsweise natürlich des Knaben. An Beweglichkeit, Anstelligkeit, Bildsamkeit und Gefügigkeit wird er von dem Sohne des Slaven und Romanen unbedingt übertroffen; er aber hat die Naturkraft, die sich eben zunächst in der Ungelenkigkeit offenbart, vor ihnen voraus. Er entwickelt sich langsamer; dagegen dauert die Periode der Entwicklung bei ihm am längsten, und zuletzt übertrifft er an wirklicher Bildung alle — eine Folge der Kräftigkeit seiner Naturanlagen. Der Sohn des Slaven besitzt eine ungemeine Lernfähigkeit, der zwanzigjährige Franzose ist ein fertiger Mann; der deutsche Knabe bleibt gegen jenen zurück, und der zwanzigjährige, deutsch gebliebene, nicht fransösierte Jüngling ist nicht nur nicht über die Bildungs-, sondern nicht einmal über die Bengeljahre hinaus.

Alle Erscheinungen, sowohl die historischen als die physiologischen, psychologischen und pädagogischen bestätigen die Behauptung: der Germane zeichnet sich vor andern Nationen und Rassen durch eine angeborene Urkräftigkeit seiner Natur aus.

Und diese Urkräftigkeit, nicht bloß des Leibes, sondern auch und wesentlich des Geistes (erwiesen durch die schöpferische Kraft desselben) hat ihren tiefsten Grund und Halt, ihre Wurzel und ihren Boden in dem Gemüt, in der Stärke und Tiefe des germanischen Gemüts. Das verdient noch eine kurze Erörterung.

Den Verstand teilt man mit andern, in dem Gemüt besitzt

man sich selbst, es ist unser innerstes, eigenstes Selbst. Es bildet die tiefste Wesenheit des Menschen; von seiner Beschaffenheit, Oberflächlichkeit oder Tiefe, hängt die gesamte Erscheinungsweise des Inhabers ab, es ist der eigentliche, bestimmende Faktor des Gehalts im Menschen.

Der Germane ist unbestritten mit einer tiefen Gemütsanlage begabt; er lebt im Gemüt. Man erfasse das Wesen seiner Geschichte, man betrachte seine Leistungen in der Litteratur und die Art dieser Litteratur, man begleite ihn in sein Haus, beobachte die Hausfrau und die Mutter der Kinder, man erforsche die Art seiner Religion und die Religiosität, und frage sich dann, ob man es für eitles Selbstlob und ruhmredige Überhebung erklären müsse, wenn gesagt und behauptet und betont wird, der Germane unterscheide sich und, setzen wir kühn hinzu, zeichne sich vor allen Völkern der Erde aus durch die Innerlichkeit seines Wesens. Sie ist eine Folge der Hauptkraft, die ihm angeboren ist, der Gemütskraft, in welcher überhaupt die Urkräftigkeit des germanischen Charakters wurzelt. Alle Tiefe der Gedanken, der Ideale, der Bestrebungen, der Leistungen entspringt aus dieser Quelle. Ein damit gesegnetes Volk kann in tausend Dingen von anders begabten Völkern übertroffen werden: aber diese Trefflichkeiten wiegen den Mangel, an dem sie leiden, nicht auf. Sie empfinden denselben nicht, auch wollen wir sie nicht tadeln, auch sie sind Produkte der Schöpfung; aber das uns Eigentümliche lassen wir auch nicht zurücksetzen, vielmehr freuen wir uns desselben und wollen den uns überantworteten Schatz zu erhalten und zu wahren suchen. Wir erkennen auch leicht, daß alle Leistungen und Thaten, durch welche die germanischen Völkerschaften sich ausgezeichnet haben, auf die angedeutete Quelle der innerlichen, tief angelegten Gemütskräftigkeit zurückzuführen sind. Man denke an die Thaten der alten Germanen, an Karl den Großen und die Sachsen und deren ruhmreiches, oft geschmähetes, aber ehrwürdiges Festhalten an den alten ihnen anvertrauten Göttern, an die Energie, die zur Durchführung der Kreuzzüge gehörte, an den Aufschwung deutschen Lebens und deutscher Kunst, an das Ritterwesen, an die Erfindungen, die von Deutschen gemacht worden sind, an die Reformation, die in ihrem Schoße ausgebrochen, an deutsche

Wissenschaft, deutsche Philosophie u. s. w. u. s. w. bis hin zu den Kämpfen der Deutschen auf den Schlachtfeldern, wo sie unter übrigens gleichen Umständen stets Sieger blieben, wenn ihr Inneres, ihr Gemüt für den Kampf ergriffen war! Dann wird man unsere Behauptung nicht für unwahr erklären: der Germane hat die Wurzel seines Lebens in dem Gemüt, er ist mit einer besonderen Kräftigkeit begabt, er führt daher auch vorzugsweise ein innerliches Leben, es ist der ihm eigenste Schatz.

Und gerade deswegen, weil er diesen Schatz in sich besitzt, weil er sein eigenstes Eigentum ist und sich desselben als eines Besitztums, das er mit niemand teilt, bewußt ist, legt er den Hauptwert auf seine Persönlichkeit, auf den Schutz und die Achtung derselben, die er auch bereitwillig jeder andern Persönlichkeit zuerkennt; eben darum wird er beseelt und belebt von dem Prinzip der persönlichen und individuellen Freiheit. Ein Volk, in welchem diese Innerlichkeit weniger tief angelegt ist, das sich, wie der Slave und der Romane, mehr in die Außerlichkeit hineingetrieben fühlt, wird auf die selbsteigene Persönlichkeit weniger Wert legen als ein den germanischen Stämmen gleichgeartetes Volk. Die Individuen eines Volkes jener Art werden weit leichter für irgend ein Ziel zu vereinigen sein, es wird weit weniger schwer sein, ein solches Volk zu despotisieren, zu knechten, oder auch für äußere Zwecke zu fanatisieren, als ein germanisches Volk, dessen Gliedern die individuelle Freiheit über alles geht. Schränkt die Welt ihr Handeln ein, sie lassen es sich eher gefallen, als einen Eingriff in ihr inneres Leben, — „frei wollen sie sein im Denken und im Dichten“, frei für sich. Der Deutsche führt ein Gemütsleben, er lebt im Gemüt, die Innerlichkeit ist ein Hauptzug seines Charakters, er wird vom Prinzip der individuellen Freiheit regiert und bestimmt.

So glaube ich den innersten und tiefsten Grund der Naturbeschaffenheit des Germanen und damit des Deutschen angegeben zu haben und kann nun wohl dazu übergehen, daß ich sage, was nach meiner Meinung

8. Deutsch ist, und was nicht.

Die Antwort lautet allgemein: Alles, was mit der dargestellten Eigentümlichkeit des Deutschen, mit dem Leben im Gemüt,

mit der Innerlichkeit und den natürlichen Folgen dieser Eigenschaften übereinstimmt, das ist Deutsch, das sagt der germanischen Natur zu, das fördert sie; die Gegenteile davon aber sind der deutschen Natur zuwider, sind undeutsch, verzerren und verderben sie, hemmen ihre freie, naturgemäße Entwicklung, sind daher auf deutschem Boden nicht zuzulassen und müssen, sollten sie sich auf demselben eingenistet haben, durch Erkenntnis ihrer Schädlichkeit wieder beseitigt werden.

Die allgemeine Antwort könnte genügen, wenn wir nicht einen speziellen Zweck, den pädagogischen, im Auge hätten; es ist daher nötig, in Spezielleres näher einzugehen. Der vollständigen Aufzählung dessen, was nach meinem Ermessen Deutsch und was Undeutsch ist, bedarf es nicht; nach dem oben vorgelegten Maßstabe kann der Leser alles einzelne, was ihm vorkommt, beurteilen; aber deswegen bedarf es auch keines Beweises, einzelne Hinweisungen auf Gründe reichen hin. Ich appelliere übrigens auch an das eigne Urteil, an das innere Bewußtsein, an das Gefühl der Leser, welche selbst Individuen der Menschenspezies sind, die ich schildere, und die daher die allgemeinen Charaktere, die ich angebe, in sich wiederfinden müssen, wenn ich jene richtig erkannt habe, und sie selbst — richtige Deutsche sind.

Deutsch, ur-, kern- und wurzelhaft-deutsch ist — die Wiederholung sei gestattet —

1. Das Leben im Gemüt, die Herrschaft des Gemüts, der Ausgang der Antriebe zu Vorstellungen und Willensbestrebungen vom Gemüte aus, die damit verbundene Innerlichkeit des Lebens, die Wertlegung auf die eigne Persönlichkeit, die Selbstschätzung, das Streben nach individueller Freiheit im Fühlen, wie im Denken und Wollen; die Gegenteile sind undeutsch: das Leben in Außerlichkeiten, die Herrschaft des abstrakten Verstandes; die Selbstwegwerfung, die Abhängigkeit von fremden Autoritäten, das Verzichtleisten auf eignes Denken, Glauben, Fühlen, das Aufgehen der Persönlichkeit, alles dieses kann möglicherweise dem Wesen anderer Völker zusagen, dem Franzosen, dem Italiener, dem Griechen, aber dem Deutschen gewiß nicht. So im allgemeinen.

2. Deutsch ist der Ernst, undeutsch die Leichtfertigkeit.

3. Deutsch ist die Geradheit, die Offenheit, die Wahrhaftigkeit, undeutsch die Zweideutigkeit, die Zungenfertigkeit, die Lügenhaftigkeit, die Sophisterei.

„Ein Mann ein Mann, ein Wort ein Wort“, und zumal soll man „an eines Fürsten Wort nicht dreh'n und deuteln.“

Schwatzsucht ziemt keinem Deutschen.

4. Deutsch ist, nicht die Grobheit, aber eine gewisse Derbheit, man sehe sich darauf alle echt-deutschen Männer an; undeutsch ist jede Art von Lobhudelei, Gleisnerei, Schmeichelei, Heuchelei, Speichelleckerei.

Thue man einen Blick in die Gegenwart und ermesse an Erscheinungen, welche auf das Dasein und Grassieren dieser direkt undeutschen Eigenschaften hindeuten, was alles vorgegangen, wie naturwidrig, himmelschreiend die Deutschen behandelt worden sein müssen, um das Dasein dieser Undeutschheit unter ihnen zu begreifen! Den Franzosen mag die Bolubilität der Zunge, die Seiltänzeri, die Selbstwegwerfung an die sogenannten „Großen“ und „Gewaltigen“ zieren, das ist seine Sache, habeat sibi; aber sie sollen uns die reine Natur unsers Volkes nicht vergiften.

Man denke in betreff der Derbheit, welche Deutschheit genannt werden kann, an Götz, an Hutten, Blücher, auch ein eiserner Herzog, an den granitfesten Freiherrn von Stein, von dem allein man die eiserne, feste, derbe Natur der Deutschen kennen lernen kann! Es ist etwas Erhabenes. Ein echter Deutscher und ein leise und lügenhaft auftretender Diplomat sind darum höchste Gegensätze. Die Deutschen sind auch auf diesem Felde ets düpiert worden. Unglücklicherweise haben sie es beschritten.

5. Deutsch ist die Tapferkeit, der Mut, undeutsch ist die Feigheit, die Ehrvergessenheit, der Wankelmuth, die Furcht vor stdem Tode.

6. Deutsch ist die Treue gegen die eigene Überzeugung, undeutsch ist nicht nur die Berzichtsleistung auf dieselbe, sondern noch mehr die Berleugnung derselben.

Beurteile man danach die Tendenz derjenigen, welche ihre Landsleute von eignem Denken, Prüfen, Untersuchen, von dem Gewinn eigener Überzeugung abzuhalten, ihnen das Recht, ihre

Überzeugung frei auszusprechen, zu rauben, sie zur Unterwerfung unter fremde Autoritäten zu bewegen, sie zum Glauben, sei er auch mit Aberglauben gemischt, zu veranlassen sich bemühen! Fort mit ihnen, es sind keine Deutschen.

7. Deutsch ist die Bescheidenheit, die Schamhaftigkeit, undeutsch ist die Aufschneiderei, die Frechheit, die Frivolität.

Das Leben im Gemüt erlaubt keine Profanation, keine Zurschaufstellung, es ist verschämt in sich.

Gilt das vom Manne, so gilt es noch in viel höherem Grade vom Weibe. Ein schamloses, frivoles, freches deutsches Weib ist daher die schreckhafteste aller Erscheinungen.

Merke man sich aber auch dies: das Ausframen der Gefühle ist undeutsch; ist irgendwo das Mißtrauen gerecht, so ist es hier. Am allerwenigsten vertragen die religiösen Gefühle Bloßstellung. Traue daher dem religiösen Schwäger nicht!

8. Deutsch ist die Arbeitsamkeit, die Ausdauer, der Fleiß, undeutsch ist die Faulheit, die Flüchtigkeit, die Zeitverschwendung. Jene Tugenden sind im Auslande unter dem Namen der „deutschen Tugenden“ bekannt. „Ehre, dem Ehre gebührt!“

9. Deutsch ist die Gründlichkeit, besonders in den Wissenschaften, undeutsch die Oberflächlichkeit, das leichte und oberflächliche Aburteilen, die Flüchtigkeit.

Man denke an deutsche Gelehrsamkeit, deutsche Wissenschaftlichkeit, deutsche Philosophie!

10. Deutsch ist die Hingebung, die Treue, die Pietät, das Vertrauen, undeutsch die Benützung der Menschen als bloßes Mittel, die Treulosigkeit in Wort und That, das Mißtrauen.

Sollte es daher wahr sein, daß das deutsche Volk die genannten alten Tugenden, die Treue, die Pietät, die Geneigtheit zur Hingebung und zum Vertrauen, verloren habe, was muß dann — müssen wir wieder fragen — vorgegangen sein, d. h. was für himmelschreiende, antinationale Dinge müssen passiert sein, die es veranlaßt, verschuldet haben, dem Herzen des Volkes diese wurzelhaften Tugenden zu entreißen?

11. Deutsch ist mit der Wahrhaftigkeit die Ehrlichkeit, die

Rechtschaffenheit, die Sittlichkeit, undeutsch ist die Unsittheit, die Falschheit.

Ein Mensch, der im Gemüt lebt, schätzt die Reinheit und Unschuld desselben, er sucht sich dieselbe zu bewahren, er ist selbsteigen der Wächter und Hüter derselben; der im Äußeren befangene Mensch empfindet weniger schmerzlich die Selbstbefleckung durch zweideutige, unsittliche Handlungen.

12. Deutsch ist die Würde in Haltung und Anstand, die Ungeziertheit und Natürlichkeit, undeutsch die Manieriertheit, die Sucht nach schönem Schein, die Koketterie, die Etikette, das leere Formenwesen aller Art.

Man merke auf die letzten Worte! Ihr Klang deutet auf den fremden, in die aristokratischen Familien und an die Höfe eingeschleppten Inhalt!

13. Deutsch ist die Häuslichkeit, undeutsch die herrschende Gewohnheit des Wirtshauslebens und des Umhertreibens.

Man betrachte die deutsche (germanische) Frau, vorzugsweise eine Hausfrau, eine Mutter der Kinder, des „Hausessonne“.

14. Deutsch ist die Natürlichkeit und die Freude an der Natur (oft bis zur Schwärmerei in ihr und über sie), undeutsch das unnatürliche, widernatürliche, karikierte und gesuchte Wesen (z. B. die die Gestalt des Körpers verunstaltenden Pariser Modetrachten).

15. Deutsch ist die Innigkeit und Wahrhaftigkeit des Herzens in religiösen Angelegenheiten, undeutsch das Zeremonien- und Formenwesen.

16. Deutsch ist das Streben nach eigener Überzeugung, undeutsch die Abhängigkeit von Oberen.

17. Deutsch ist das Wissen und das Glauben aus Sachgründen, undeutsch die Abhängigkeit und die Herrschaft der Priester.

18. Deutsch ist der Protestantismus, undeutsch (welsch) der Ultramontanismus, das Römertum und das gesamte Romanentum.

19. Deutsch ist die Unabhängigkeit und individuelle Freiheit

in Glaubenssachen, undeutsch ist darin jede Art von Zwang, alles Verkegern und Richten.

20. Deutsch ist das Recht der Bildung religiöser Gemeinschaften, undeutsch das Staatskirchentum.

21. Deutsch ist in bürgerlicher Beziehung die Gewerbefreiheit, undeutsch (den heutigen deutschen Zuständen und Bedürfnissen nicht mehr entsprechend) jede Art von Zunftzwang.

22. Deutsch ist die Selbstregierung der Gemeinden, undeutsch deren Bevormundung.

23. Deutsch ist die Berücksichtigung provinzieller Verschiedenheiten, undeutsch die abstrakte Gleichmacherei.

24. Deutsch ist die organische Gliederung, die Dezentralisation, undeutsch das Zentralisieren.

25. Deutsch ist das öffentliche und mündliche Verfahren vor dem Richter und in Vergehen und Verbrechen die Einführung des Schwurgerichts, undeutsch das heimliche und schriftliche Verfahren und die Verurteilung ohne Zuziehung freier Bürger.

26. Deutsch ist das Recht der freien Rede des Mannes, undeutsch (eingeschleppt) die Zensur.

27. Deutsch ist das Versammlungsrecht freier Männer, undeutsch ist das Gegenteil.

28. Deutsch ist die Waffenfähigkeit des Mannes und die eigne Beschützung des Herdes, undeutsch die Beschützung von Haus und Hof durch fremde Söldlinge.

29. Deutsch ist die Teilnahme des Volks an der Bewilligung der Steuern und der Gesetzgebung, undeutsch der Absolutismus.

Die Zahl der Positionen ließe sich leicht vermehren, aber ich breche ab. Wer das den germanischen Geist regierende Prinzip der individuellen Freiheit aufgefaßt hat, weiß, was ihm gemäß ist und was ihm widerspricht. Von manchem habe ich gar nicht gesprochen, z. B. nicht von dem Trieb nach nationaler Unabhängigkeit, Selbständigkeit und Einheit. Daß dieser Trieb in dem deutschen Volke lebt, das hat, für jeden erkenn- und fühlbar, das Jahr 1848 von neuem gezeigt. Vom Bodensee bis zur Königsau und von Saarbrücken bis Memel erging aus Millionen Kehlen der Ruf nach deutscher Einheit, kein Bedürfnis

wurde tiefer gefühlt, keine Idee war allgemeiner. Sie ist nicht realisiert worden, aus bekannten Ursachen. Aber sie lebt fort und fort in dem deutschen Volke und in jeder Epoche seiner Geschichte wird sie wieder auftauchen, bis sie erfüllt ist. Deutsch, echt-deutsch ist das Streben nach dieser Einheit, undeutsch, wahrhaft antinational ist das Streben, die Erreichung der Einheit zu verhindern. Alles, was diese große Idee begünstigt, ist heilsam, was sie hindert, verderblich. Nur darf sie, ich wiederhole es, nicht auf Kosten der individuellen Freiheit erstrebt werden. —

Ich habe gesagt, was ich für Deutsch und was ich für Undeutsch halte. Ich sage damit nicht, was die Deutschen jetzt sind und nicht sind, ich sage, was ihrer Natur gemäß ist und was ihr widerspricht. Des letzteren ist, Gott sei es geklagt, leider nur zu viel, zu viel des undeutschen Wesens in Deutschland, des welschen und französischen, des romanischen Wesens. Dasselbe ist nicht auf deutschem Grund und Boden erwachsen, es stammt nicht aus deutschen Wurzeln, es ist eingeschleppt worden. Aus dem Süden und Westen ist es in Deutschland eingedrungen, über den Rhein ist es gekommen. Das meiste des oben als Undeutsch und Antinational bezeichneten Wesens stammt aus Frankreich. Unbegreiflich bleibt es daher, daß die Deutschen jemals glauben konnten, das Heil für ihr Land stamme aus Frankreich und daß sie sehnsüchtig nach dem schauten, was in Frankreich, in ihrer Hauptstadt passierte. Das echt-deutsche Wesen ist dem echt französischen Wesen stärker diametral entgegengesetzt, als dem irgend einer andern Nation. Franzose und Deutscher bilden einen Gegensatz. Nur aus der Einsicht in die unselige Geschichte der letzten Jahrhunderte, nur aus der Verblendung der deutschen Höfe, besonders seit Ludwig XIV. und Richelieu, ist es zu begreifen, daß französische Art und Weise, Sprache und Sitte in Deutschland verbreitet werden konnten. Die Nachäfferei des französischen Wesens hat der Entwicklung deutscher Art und Natur die tiefsten Wunden geschlagen; sie hat unsere Volkstümlichkeit angegriffen, teilweise vergiftet. Dieses Gift hat zuerst die höchsten Stände ergriffen und ist von da in die nächsten Schichten eingedrungen. Die deutsche Volkstümlichkeit wird

daher noch am reinsten in den mittleren und unteren Ständen angetroffen, und der Impuls zu deutscher Entwicklung wird nur von ihnen ausgehen, nur davon ausgehen, daß man die in ihnen vorhandenen deutschen Elemente und Momente stärkt. Revolutionen sind dazu nicht das geeignete Mittel, sondern ruhige, aber stetige Entfaltung und Entwicklung. Plötzliche Übergänge und Stürme entsprechen dem Charakter des Franzosen, nicht des Deutschen, dem von der Natur die Anlage zu langsamer, aber unbegrenzter Entfaltung geworden ist.

Einem Irrtum könnte derjenige leicht verfallen, der sich zum Prinzip der individuellen Freiheit bekennt; es muß daher davor gewarnt werden.

Man könnte meinen, daß der seine Persönlichkeit hochstellende Mensch zur Abschließung und Isolierung geneigt sein und den Zugang des Guten, was fremdem Boden entspringt, von sich abzuwehren geneigt sein werde. Nicht also, wenigstens nicht bei dem Deutschen. Im Gegenteil, der Deutsche hat die Neigung, das Fremde hochzuschätzen und es sich anzueignen. Nur zu leicht schlägt diese an und für sich gute, ja treffliche, einzige Neigung, die in dem Streben nach individueller, allseitiger Entfaltung ihren tieferen Grund hat, in Überschätzung des Fremden und in Zurücksetzung des Einheimischen um. Aber im ganzen offenbart uns dieser in dem Deutschen mächtige Trieb eine herrliche Seite seiner Natur und deutet die erhabene Bestimmung der deutschen Nation in kulturhistorischer Beziehung an. Den Deutschen belebt das Streben nach allseitiger, universaler Bildung. Ihn sind von der Natur so umfassende, ich möchte sagen, in ihrer Grundbeschaffenheit so wenig auf einzelnes gerichtete, determinierte Anlagen eingeboren, daß sie zu allem die Befähigung in sich tragen. Die deutsche Natur ist die am wenigsten bestimmte, sie hat die Begabung zu allgemein-menschlicher, zu universaler und idealer Bildung. Darum trägt der mit der Geburt wenig entwickelte, ungeschlachte und rohe, aber zu jeder Art der Entwicklung und zwar ohne Grenzen befähigte Deutsche die Sehnsucht nach universaler Bildung in sich, und darum ist er geneigt, sich alles Wahre, Gute und Schöne, was irgend auf der Erde

entsteht, anzueignen, auf heimischen Boden zu verpflanzen und zu nationalisieren. In diesem Triebe spricht sich die welthistorische Bestimmung der deutschen Nation aus. In die Mitte von Europa, des Erdteils der menschlichen Kultur, zwischen die romanischen und slavischen Völkerschaften hineingestellt, hat die deutsche Nation die Bestimmung, alle Momente der Kultur in sich zu vereinigen und von sich aus unter die anderen Völker zu verbreiten. Die Aufgabe, die sie zu lösen hat, ist eine welthistorisch-universale. Sie kann dieselbe nicht lösen ohne die Entwicklung individueller Persönlichkeiten. Weit entfernt daher, daß das Prinzip individueller Vollendung der universal-menschlichen Entwicklung entgegenstehen und sie hindern sollte, ist jene eine Bedingung zu dieser. Die erhabene menschliche Aufgabe der deutschen Nation besteht in der Konzentration aller Bedingungs-elemente der Menschheit in ihr selbst und in der Verbreitung derselben nach allen Richtungen. Die Bedingungen zur Erreichung dieser großen Bestimmung liegen in der ungestörten Entwicklung der individuellen Freiheit und der nationalen Einheit zugleich.

Ergriffen von der Größe und Erhabenheit dieser Bestimmung kann man sich beim Anblick der bestehenden Verhältnisse eines zerreißenen Gefühls nicht ent schlagen. Was hätte, muß man denken, aus einer so begabten und mit einer so trefflichen Natur ausgerüsteten Nation, wie die deutsche, nicht werden können, wenn ihr eine ruhige, ihrer Natur entsprechende nationale, die Freiheit der Person schützende, die nationale Einheit begünstigende Entfaltung vergönnt gewesen, wenn ihr nicht fremde, ihrer Urwesenheit widersprechende Elemente aufgedrungen worden wären! Was hätte werden können, und was ist geworden? —

Aber einen sicheren Trost gewährt die Wahrnehmung, daß die deutsche Natur, trotz der heftigsten Angriffe auf sie, nicht gebrochen ist, daß sie es unter den schwierigsten Verhältnissen zu vielem Preiswürdigen und Herrlichen (man denke an die deutsche Litteratur!) gebracht hat, und aus dieser Gewißheit schöpft man die feste und festmachende Überzeugung, daß die deutsche Nation noch zu großen Dingen bestimmt ist und ihr eine glänzende Zukunft bevorsteht! Der Blick in die Vergangenheit und in das

Wesen der germanischen Natur giebt dieser vertrauensvollen Hoffnung Zuversicht und Dauer. Zur Verzweiflung an der Zukunft der deutschen Nation ist kein Grund vorhanden. —

9. Das Wesen deutscher Erziehung.

An den deutschen Erziehern und Lehrern liegt es nun, diese bessere Zukunft durch eine echt-deutsche Erziehung der Jugend des deutschen Volkes herbeiführen zu helfen.

Die Ziele dieser Erziehung sind oben genannt. Wenn man weiß, was Deutsch und National ist, d. h. der deutschen Natur entspricht, so weiß man, was man anzustreben hat, und wenn man weiß, was Undeutsch und Antinational ist, so weiß man, wem man entgegen zu arbeiten, was man durch Bildung an seine Stelle zu setzen hat. Obige Aufstellungen enthalten daher die Momente deutscher Erziehung, deutsch-individueller und deutsch-nationaler Pädagogie. Ich kann daher auf jene hinweisen; aber trotzdem halte ich es für zweckmäßig, einzelne Rücksichten hervorzuheben.

1. Die deutsche Erziehung darf den Charakter allgemeiner Menschenbildung nicht verleugnen.

Der Deutsche ist Mensch, und er trägt vorzugsweise die Anlage zu allgemein menschlicher, universaler Bildung in sich.

2. Die deutsche Erziehung hat die Ausprägung des Allgemein-Menschlichen in nationaler Form anzustreben und alles fremdnationale Gepräge, besonders in früher Jugend, fernzuhalten.

3. Die deutsche Erziehung begünstigt die individuelle Entwicklung, die Selbstthätigkeit, die Selbstständigkeit, die Selbstbestimmung des Individuums, gemäß des die germanische Natur belebenden Strebens nach individueller Freiheit.

4. Die deutsche Erziehung respektiert nicht nur die Individualität des deutschen Kindes, sondern auch die provinziellen Eigentümlichkeiten und Stammverschiedenheiten, überordnet ihnen aber die Bezielung der nationalen Einheit.

Das Kind Stuttgarter Eltern ist zwar ein Sprößling des süddeutschen schwäbischen Stammes, aber doch seiner ganzen Natur nach wesentlich ein deutsches Kind, und ein Buch, das einen Kieler Einwohner zum Verfasser hat, ist kein holsteinisches, sondern ein deutsches Buch. Es giebt wohl Aufsätze und Schriften in schlesischer, steiermärkischer, allemannischer und kölnischer Mundart, aber nur eine deutsche Litteratur.

Die einzelnen Mundarten und provinziellen Geschichten verdienen in der Volksschule Berücksichtigung, aber in steter Beziehung und Hinleitung auf die allgemeine Sprache und Geschichte der Deutschen.

5. Die deutsche Erziehung weckt das nationale Bewußtsein, das Gefühl für das Nationale, führt zur Kenntniss der nationalen Schätze, weckt den Gedanken der nationalen Einheit, drängt daher die die deutschen Stämme trennenden Unterschiede, die geschichtlichen wie die religiösen, zurück.

(Ich rede von der öffentlichen, gemeinschaftlichen Erziehung. Ihr stelle ich — ich will das aber hier nur nebenbei andeuten — die Aufgabe, die Religiosität des Kindes ohne die Benutzung konfessioneller Unterschiede zu entwickeln.)

6. Die deutsche Erziehung arbeitet von innen heraus, nicht von außen hinein, sie dient dem Prinzip der Evolution; gemäß dem Charakter des Menschen, insonderheit des Deutschen.

„Pestalozzi für immer!“

7. Die deutsche Erziehung legt es im tiefsten Grunde auf die Entfaltung und Stärke des Gemüths, auf die Erweckung des lebendigen Interesses an dem Wahren und Guten und an den Gegenständen der Bildung an.

(Die Gemüths-, wie jede andere Art von Bildung geschieht an den Dingen.)

8. Die deutsche Erziehung legt den Hauptwert nicht auf ein Vielerlei von Kenntnissen, sondern

auf die Bildung des Charakters, welche die körperliche Bildung mit einschließt.

9. Die deutsche Erziehung erfolgt in Zucht und Strenge, in Gehorsam und Pietät, in Anstrengung und Fleiß.

Ohne diese Momente existiert keine wahre menschliche, absonderlich keine deutsche, keine Charakter-Erziehung.

10. Die deutsche Erziehung ist eine Erziehung zur Einfachheit, Offenheit, Geradheit, Wahrhaftigkeit.

11. Die deutsche Erziehung ist eine Erziehung nach deutscher Art und Sitte.

12. Die deutsche Erziehung legt es auf die Anbahnung lebenslang fortgehender Evolution des Jünglings an. —

Mit diesen Positionen, die man als Thesen betrachten kann, sei es zur Charakterisierung deutscher Erziehung vorerst genug. Über einzelne Spezialitäten will ich noch durch Fragen sprechen. Der Leser beantworte sie!

1. Was ist von der herkömmlichen kirchlichen Abrichtung zu halten?

2. Was ist davon zu halten, daß man Kinder unverstandene Sätze nachsprechen läßt?

3. Was ist insonderheit davon zu halten, daß man Kindern kirchliche Glaubensbekenntnisse vorlegt und einübt? Ist das etwa ein Mittel zur Entwicklung der individuellen Freiheit?

4. Was ist zu sagen über die Trennung der Kinder nach der Konfession der Eltern? Ist das etwa Erziehung zur deutschen Einheit?

5. Wie ist die Passivität, das duldbende Hinnehmen, woran in so vielen Schulen die Kinder gewöhnt werden, zu beurteilen? Heißt das die Selbstthätigkeit erwecken?

6. Was hat man von einem System zu halten, welches die Frucht hervorbringt, daß die Schulkinder die lebendige Fragelust des elterlichen Hauses total verlieren?

7. Was hat man über die Sprech- und Schwatzsucht der Lehrer zu sagen? Ist sie etwa eine Eigenschaft der deutschen Natur?

8. Erzeugt die Gewohnheit vornehmer Stände, ihre Kleinen französischen Bonnen zu übergeben, deutschen Sinn, deutschen Charakter?

9. Steht von der isolierten Erziehung (deutscher Fürstenthöhne z. B.) die Entwicklung deutscher Volkstümmlichkeit zu erwarten?

10. Fängt die Erziehung mit der freien Selbstbestimmung oder mit der Autorität an?

11. Hört sie mit der Autorität oder mit der freien Selbstbestimmung auf?

12. Sind Individualismus, Rationalismus, Universalismus absolute Gegensätze? —

Einige dieser Fragen deuten meine Antwort auf die Frage nach der „christlich-germanischen“ Erziehung, wovon in der Einleitung die Rede war, an. Ich halte es noch für notwendig, sie nach den gegebenen Andeutungen speziell zu beantworten.

Heißt „christlich“ so viel als allgemein-christlich-religiös, der universalen Tendenz des Christentums als allgemeiner Menschenreligion gemäß, welche zum Ausdruck die Humanität hat, so ist gegen die Forderung nichts weiter zu erinnern, als daß sie, wie schon bemerkt, in „germanisch-christlich“, den christlichen oder humanen Geist in der den Germanen eigentümlichen Naturform erheischend, umzuwandeln wäre.

Heißt dagegen „christlich“ kirchlich-christlich, nach den Forderungen und Bestimmungen einer kirchlich-spezifischen Konfession, so enthält die Forderung einen innern Widerspruch. Denn „germanisch“ heißt der Natur der Germanen gemäß. Die Germanen bekennen sich, leider, zu verschiedenen kirchlichen Konfessionen und separieren sich dadurch, leider, im Geiste voneinander. „Christlich-germanisch“ hieße dann: zuerst nach den Forderungen der verschiedenen, getrennten Konfessionen „christlich“, und dann zugleich nach dem Ziele der volkstümmlichen Einheit „germanisch“, also zugleich zur Trennung und zur Gemeinschaft — ein Widerspruch in sich selbst.

Das Wort hat also nur dann einen vernünftigen Sinn, wenn man unter germanisch-christlicher Erziehung die Erziehung

versteht, welche dem Wesen der germanischen Natur, also vorzugsweise dem Prinzip der individuellen Freiheit gemäß ist, die sich in praktischer Beziehung der Erstrebung allgemein-menschlicher, humaner Zwecke unterordnet. In diesem, aber auch nur in diesem Sinne können wir den Begriff adoptieren. —

Ich beschränke mich auf das, was außerdem wesentlich hierher gehört.

Das Prinzip der individuellen Freiheit hat auch in der Schule Geltung; außerdem ist seine Beachtung in der Bildungsanstalt für Lehrer von der höchsten Bedeutung.

In der Schule ist der Lehrer der Herr und Meister, er herrscht nicht nur, sondern er regiert auch, von ihm geht der Geist oder der Ungeist aus. Des darf, des soll er sich stets bewußt bleiben; es ist seine Schule, sie wird des Gepräges seines individuellen Geistes an sich tragen. Wo solche individuelle Bestimmung nicht sichtbar und fühlbar wäre, da fehlte eben dem regierenden Geiste die bestimmende Kraft. Man will daher, tritt man in eine Schule, nicht abstrakten, sondern konkreten Geist, individuelle Gestaltung wahrnehmen. Jene Zuversicht, jenes Selbstvertrauen darf den Lehrer beherrschen, dieser Erscheinung darf man gewärtig sein.

Wer aber daraus ableiten wollte, daß er nun nach Belieben und Willkür in der Schule schalten und walten könne und alles, wenn nicht gelobt, doch anerkannt werden müsse, der würde eben das aner kennenswerte Prinzip der individuellen Freiheit in verderblichster Weise übertreiben, im höchsten Grade mißbrauchen. Wohl, deine Schule hat den Ausdruck deines Geistes, aber dieser Geist soll der rechte sein, und er wird der rechte sein, wenn du die Schule nicht als dein Eigentum, sondern dich als das Eigentum und als den Diener der Schule und ihrer wichtigsten Zwecke betrachtest. Ich darf wohl hier das individuelle Geständnis ablegen, daß mich das Bewußtsein des letzteren, solange ich Lehrer gewesen, nie verlassen, sondern stets beherrscht hat. Hier gilt das Wort: „Immer strebe zum Ganzen,“ immer diene dem Ganzen!

Besonders aber darf der Lehrer nie darauf denken, dem Schüler die Signatur seiner eignen Geistesbeschaffenheit aufzu-

drücken. Achtung der Individualität, höchste Achtung derselben, Mannigfaltigkeit der Entfaltung der einzelnen Schüler! Geht ein mächtiger Geist vom Lehrer aus, so wird er zwar nicht bloß anregend, sondern auch mehr oder weniger bestimmend auf die Schüler wirken, das kann nicht anders sein. Aber höchst verkehrt wäre es, legte er es darauf an, ihnen eine Autorität zu sein. Nein, er tritt zurück, er stellt seine Subjektivität, seine Persönlichkeit in den Hinter-, die Wahrheit, das Objekt, in den Vordergrund, dem er sich mit den Schülern unterordnet.

Gelten diese Regeln für die gewöhnliche Schule, so gelten sie im höchsten Maße in der Lehrerbildungsanstalt. Wehe den Zöglingen, wenn der Lehrer ihre individuelle Entwicklung nicht achtet, wenn er ihnen unnatürlichen Zwang anthut, wenn er ihnen die individuelle Form seines Geistes, seiner Weise und seiner Manieren aufzwingt!

Wohl, auch die Zöglinge des Seminars werden das Gepräge der Anstalt, in der sie gebildet worden sind, an sich tragen, und es würde ein schlechtes Zeugnis für den Einfluß derselben an den Tag legen, wenn man an keiner Spur erkennen könnte: der und der ist ein Schüler der und der Anstalt. Es liegt das in der Natur der Sache, kann nicht anders sein.

Aber der Seminarlehrer soll seine Individualität, die ihre Berechtigung hat, nicht in den Vordergrund stellen, im Gegenteil, der wahre Lehrerbildner drückt sie in den Hintergrund, hinter die Bedeutung der Sachen zurück, er unterordnet die Schüler und sich selbst dem Objekte, an dem sie hinaufwachsen, durch welches sie sich nähren. Ermesse man daran, was von den schwaghast dozierenden, deklamierenden und, wie sie sagen, „alles klar machenden“ Lehrern zu halten ist!

Also Berechtigung der Individualität auch des Lehrers, aber Unterordnung derselben unter die Objekte und die Zwecke der Anstalt, zugleich aber gewissenhafte Berücksichtigung der Individualität der Schüler und freie Entwicklung derselben!

Das ist in der Schule die richtige Stellung und die richtige Anwendung des Prinzips der individuellen Freiheit!

Mit ihr und ihrer Anerkennung und Thätigkeit hängt die

Mannigfaltigkeit der Formen in den deutschen Schulen, der Lehrbücher, der Methoden zusammen. Jeder Lehrer hat seine Weise, er hat das Recht, die Lehrmittel nach seiner Einsicht zu gestalten, sich die Schulbücher zu schreiben, diese oder jene schon vorhandene Methode anzuwenden, oder eine neue zu erfinden.

Man hat darüber geklagt, den Mangel der Übereinstimmung beklagt, namentlich den Lehrern eine Methodensucht vorgeworfen.

Nicht zu leugnen ist, daß diese Wirkungen des individuellen Geistes mancherlei Nachteile herbeiführen können; aber im ganzen wollen wir die Mannigfaltigkeit der Daseinsformen, Erscheinungsweise und Methoden als ein Zeichen, daß wir in Deutschland noch nicht in chinesische Starrheit verfallen sind, sondern uns noch in wichtigen Beziehungen frei bewegen können, heiter begrüßen. Einem mechanischen Schulinspektor mag es lästig sein, wenn die Lehrer seines Kreises nicht alle nach einer Schablone arbeiten; aber die Schüler gewinnen gewiß dabei. Auf Uniformität in den Schulen wird es derjenige anlegen, welcher sich als eine Autorität hinstellt und die Schüler menschlichen Autoritäten unterwirft, niemals der, welcher an der freien Entfaltung seine Freude hat. Bleiben wir daher bei dem System der freien Bewegung, lassen wir uns durch das Geschrei über Methodensucht nicht abhalten, stets auf neue Verbesserungen zu sinnen! Die daraus entstehende Beweglichkeit wird den Vorzug der größeren Lebendigkeit an sich tragen und die richtige Grenze nicht überschreiten, wenn der oben aufgestellte Grundsatz: Unterordnung des Lehrers wie des Schülers unter die Objekte und die Zwecke der Schule, festgehalten wird.

Genug, vorerst genug.

Ich könnte noch besonders davon reden, wer ein deutscher, wer ein undeutscher Lehrer sei, aber das sagt sich nach dem Bisherigen ein jeder selbst.

Ich schließe mit der Hinweisung auf deutsche Männer, in welchen uns deutsche Art und Weise, deutsche Natur und Charaktereigentümlichkeit, scharf und stark ausgeprägt, entgegentritt, und die dadurch zu Repräsentanten deutschen Wesens werden, von deren konkreter Erscheinung, wenn man es nicht

theoretisch und allgemein vermag, man lernen kann, was man an und in der deutschen Jugend zu pflegen hat.

In Luther tritt uns entgegen der Mut gegen menschliche Autorität, die Gemütskraft, die religiöse Tiefe und männliche Selbständigkeit;

in Gellert die deutsche Ehrlichkeit und Rechtschaffenheit;

in Friedrich dem Großen (er war trotz seiner — erklärbaren — Vorliebe für französische Sprache und Litteratur ein deutscher Mann) der deutsche Heldennut, die unüberwindliche Standhaftigkeit und Selbstbeherrschung, und die Unterordnung unter Gesetz und Recht;

in Lessing der deutsche Scharfsinn;

in Kant der deutsche Tiefsinn;

in Fichte der deutsche National Sinn;

in Schiller der deutsche Zug nach dem Idealen, der ideale Sinn;

in Goethe der deutsche Zug nach dem Universalen, der Universal Sinn;

in Jahn und Arndt die deutsche Volkstümlichkeit;

in dem Freiherrn von Stein die deutsche Charakterstärke, Nummer eins. In diesem einzigen Manne hat man ein treues Charakterbild deutscher Natur.

Von dem pädagogischen Gebiete sei es erlaubt, ihnen zwei Männer zuzugesellen, in welchen sich die deutsche Eigentümlichkeit der Vertiefung in die Natur der Kindesseele und in Erziehungs- und Bildungsangelegenheiten repräsentiert: Heinrich Pestalozzi und Friedrich Fröbel.

Wer sie kennt, kennt deutsche Pädagogen. Die ganze übrige Welt hat nicht ihresgleichen. Das deutsche Volk ist ein pädagogisches Volk, weil es ein in der Innerlichkeit lebendes Volk ist. Die deutsche Regierungskunst, die deutsche Politik muß daher zu einer volkstümlichen Erziehungskunst, zur deutschen Nationalpädagogik, nicht in engscholastischem, sondern in universalem Sinne, sich erheben.

XVIII.

Bur Revue über einige Reformvorschläge für die Volkschule.

Es ist den Lesern bekannt, daß wir in der Zeit der Vorschläge zur Reform der Volksschule leben, daß diese Vorschläge zum Teil hier und da schon ausgeführt sind und daß andere ihrer Ausführung entgegengehen.

Es erscheint daher nicht als unangemessen, die wesentlichsten einmal zusammenzustellen und sie mit Bemerkungen zu begleiten.

Letztere können kurz sein, da wir sie von unserem Standpunkte aus, der bekannt ist, beurteilen. —

Im Jahre 48 regneten die Reformvorschläge in Strömen vom Himmel herunter. Ihr Inhalt entwickelte sich aus einheitlichem Streben, nämlich dem, die bisherigen Reformen, welche die alte Schule zu einer neuen gemacht hatten, festzuhalten, sie weiter auszudehnen, und sie durch feste Gestaltung der Schul- und Lehrerverhältnisse zu sichern. Man wollte auf dem Wege der freien Entwicklung fortschreiten.

Dasselbe wollte man auch auf dem Gebiete des Lebens überhaupt, und von da aus erhielt die Bewegung auf dem Gebiete der Schule den Anstoß.

Wer bis dahin die Abhängigkeit der Schule vom öffentlichen Leben und den Einfluß der das Leben bewegenden Ansichten auf die Ziele und Grundsätze der Erziehung noch nicht erkannt hatte, konnte diese Zusammengehörigkeit nun mit Händen greifen.

Mit der Vereitlung der deutschnationalen Bestrebungen des Jahres 1848 sind die Reformbestrebungen der Schule im angegebenen Sinne verschwunden, und es ist wegen des oben ange deuteten Kausalzusammenhanges in betreff der neuesten Reformvorschläge die entgegengesetzte Richtung eingetreten. Dieselben wollen im großen und ganzen die früheren Bestrebungen nicht fortsetzen, sondern hemmen oder auch vernichten. Reaktion und Restauration auf dem politischen und kirchlichen Gebiete führen zu Gedanken und Vorschlägen auf dem pädagogischen. Doch würde man unrecht thun, wenn man vermuten sollte, daß alle neueren Schulreform-Vorschläge dem Geiste der Restauration oder gar der Reaktion entstammen. Manche Reformen huldigen noch dem Prinzip der freien Entwicklung.

Ohne die der einen oder andern Art voneinander zu trennen, wollen wir die wesentlichsten der nach dem Jahre 1848 laut gewordenen Vorschläge nur die Revue passieren lassen. Sie beziehen sich sowohl auf das Innere, als auf das Äußere der Schule, auf den Geist des Unterrichts und der Erziehung, wie auf die Stellung der Schule und die Verhältnisse der Lehrer. Ungetrennt werden wir sie aufeinander folgen lassen.

1. Vereinfachung und Einheit des Unterrichts, Zentralisation und Konzentration.

Der Gedanke, den Unterricht in der Volksschule zu vereinfachen, das Überflüssige wegzuschneiden, ihn auf das Wesentlichste zu beschränken, um das Fundamentale und Elementarische desto fester begründen zu können, ist ein alter Gedanke. Er entstand mit den Jahren von selbst in jedem denkenden Lehrerkopfe. Der junge Lehrer weiß Wesentliches und Wesentlichstes von Unwesentlichem und Nebensächlichem noch nicht sicher zu scheiden. Er lehrt drauf los, er lehrt, was er gelernt hat. Aber das giebt sich mit den Jahren. Die Erfahrung lehrt, daß die tüchtigeren Lehrer mit zunehmenden Jahren den Lehrstoff immer mehr und mehr beschränken und hauptsächlich darauf Bedacht nehmen, die eigentlichen Fundamente des Wissens und der Bildung festzulegen.

Nichtsdestoweniger war der Gedanke und der ihm entsprechende Versuch, das Wesentliche von Unwesentlichem prinzipiell

zu scheiden, sehr zu billigen, und es ist in dieser Beziehung auch schon manches geleistet worden.

Es war natürlich, daß man dabei nicht bloß auf den Gedanken kam, die Stoffe der herkömmlichen Lehrgegenstände zu vereinfachen, sondern auch diese selbst darauf anzusehen, ob sie wirklich zum Volksschulunterricht gehörten, und nicht etwa als unberechtigte Eindringlinge anzusehen und wieder hinauszuerwerfen seien.

Eine solche Untersuchung ist immer nützlich.

Feste, gleiche Normen für alle Volksschulen dürften davon aber nicht erwartet werden. Dem dieselben sind bekanntlich sehr verschieden. Es war aber in der That schon nichts Unbedeutendes erreicht, wenn man die wesentlichsten und unentbehrlichsten Gegenstände für jede, also auch für die ärmste und beschränkteste Volksschule feststellte.

Wie weit man in dieser Beziehung gegangen ist, zeigt ein kurhessischer Lehrplan, der für jede Volksschule nichts mehr als Religion, Lesen, Rechnen und Singen vorschreibt. Schreiben und Realkenntnisse sind für nützliche, aber nicht für notwendige Gegenstände erklärt worden; alles übrige ist ganz in den Winkel geschoben oder gänzlich verbannt.

Wenn wir auch das Äußerste zugeben wollen, weil in der That hier und da noch die beengendsten Schulverhältnisse obwalten, so können wir doch jenes Minimum nicht billigen, müssen nicht bloß um ihrer bildenden Kraft, sondern auch um der Lebensverhältnisse willen mehr verlangen, können es auch nicht gut heißen, daß sämtliche Volksschulen einer Provinz so stiefmütterlich bedacht werden, und daß man nicht auf Maßregeln sinnt, um jedem Kinde diejenige Bildung anzueignen, welche zur menschlichen gehört.

Wer nicht schreiben kann, kann auch keinen Aufsatz, keinen Brief, nicht einmal eine Rechnung schreiben und sie wahrscheinlich auch nicht lesen.

Wer nichts von äußeren Formen und Gestalten gehört hat, kann nicht recht sehen und nicht messen.

Wer nicht zeichnen kann, kann nichts Körperliches darstellen, nichts derart veranschaulichen.

Wer von der Geographie nichts weiß, ist auf Erden ein Fremdling, oder, wie der alte Fabri oder Gaspari sagte, ein Maulwurf.

Wer von der Weltgeschichte nichts weiß, weiß vom hellen lichten Tage nichts.

Wer von der Naturkunde nichts weiß, ist erst recht ein Maulwurf.

Von den höheren Beziehungen in betreff der Bildung, des Aberglaubens und der Aufklärung, selbst der Religion, gar nicht zu reden!

Kurz: das Streben nach Vereinfachung des Unterrichts ist löblich, wenn es das Ziel hat, die Erkenntnisraft nicht zu schwächen, sondern zu stärken, und nicht dahin ausartet, wesentliche, zu dem untersten Grade der menschlichen und bürgerlichen Bildung gehörige Gegenstände aus dem allgemeinen Volksschulunterrichte zu verdrängen. —

Von der Vereinfachung ist die Einheit des Unterrichts zu unterscheiden.

Das Streben nach jener hat zu manchem Guten geführt; das Streben nach dieser hat bis jetzt, soviel ich weiß, noch kein erkleckliches Resultat gehabt und wird nach meinem Bedünken auch nicht dazu führen.

Denn man sucht diese Einheit in einem Stoffe, statt sie zu suchen oder bereits zu haben im Geiste.

Zum einheitlichen Stoffe hat man die Bibel vorgeschlagen, von der nicht nur auszugehen, sondern worauf auch alles andere ohne Ausnahme bezogen werden solle.

Da ich dieses innerlich, d. h. wesentlich, ja nicht einmal äußerlich für möglich erachte, so halte ich diesen Vorschlag für einen so korrupten und unglücklichen, daß ich nicht weiter darauf eingehe.

Ich suche die Einheit nicht in einem Stoffe, sondern in dem Geiste, in dem Geiste, in welchem alles Unterrichten und Erziehen geschieht, Sein und Leben, Dichten und Trachten besteht.

Dieser Geist kann ein verdummender, mechanisierender, sklavischer, fanatisierender, oder ein aufklärender, entwickelnder,

befreiender, humaner und wie die Prädikate weiter heißen, fein, und die Art dieses Geistes, nicht dieser oder jener Stoff, bestimmt den Wert und bedingt die Einheit der Schule. Man mache, was man wolle, nur der selbst zur Einheit und Harmonie durchgedrungene Geist des Lehrers erzeugt eine einheitliche, harmonische Erziehung. In wessen Geist die höchsten Gegensätze nebeneinander wohnen, z. B. religiöser Obskurantismus und Servilismus neben klarer Erkenntnisse der Naturgesetze und Streben nach freier Entwicklung im Leben — wenn diese Verbindung anders möglich ist — dem dekretiere man materielle Einheit des Unterrichts, was wird es fruchten?

Der Stoff ist tote Materie; die Kraft belebt ihn. Es kommt auf diese Kraft an.

Der Reaktionsär verwirft daher mit Recht alles, was der Liberale vollbringt, weil er mit der Tendenz, die sein Thun hat, unzufrieden ist; und ebenso findet der seiner Absicht und seinem Streben nach Reaktionsäre — er leiste äußerlich noch soviel — keine Gnade bei der Fortschrittspartei. —

Noch muß ein Wort von der „Konzentration“ gesagt werden.

Man kann sie von der „Zentralisation“ unterscheiden, diese auf das Äußere, jene auf das Innere beziehen. Wir nehmen sie nach dem eben bereits Gesagten in letzterem Sinne.

Sie hat die aner kennenswerte Seite, daß man auf den Gedanken gekommen ist, oder, wenn derselbe, wie nicht zu verkennen, schon früher da war, ihn zur Ausführung gebracht hat, sachlichverwandte Gegenstände in genaue Verbindung zu setzen. So hat man früher das Schreiben mit dem Lesen, so jetzt mit beiden das Sprechen, das Gedankenschreiben und die Elemente der Sprachlehre zu einem Ganzen vereinigt.

Dieses Streben hat seinen Wert; was man aber außerdem noch von Konzentration oder, um ein möglichst bedeutungsvolles Wort zu gebrauchen, von Organisation gesagt und gerühmt hat, ist von zweifelhaftem Werte. Denn es steht dahin, ob mehr dabei herauskommt, wenn man denselben Gegenstand mehrere Stunden hintereinander, wenn auch in anderer Form (z. B. in der ersten lehrend, in der zweiten schreibend, in der dritten lesend),

traktiert, oder ob man, wie bisher, einzelne durch Tage voneinander getrennte Stunden darauf verwendet; wahrscheinlich hängt dabei viel von den subjektiven Ansichten des Lehrers ab, keinesfalls ist es eine Hauptsache. Ebenjowenig ist damit viel oder etwas Neues gesagt, wenn man von „Konzentration der Gedanken“ redet, was nichts weiter ist, als angestrengte Aufmerksamkeit und fleißiges Repetieren, und noch weniger Gewinn kann man von dem Gerede über innere Organisation des Unterrichts erwarten, da dasselbe, wenigstens soweit, als bis jetzt davon vorliegt, meist auf unklare Begriffe und pathetische Phrasen hinausläuft.

Der Leser erkennt aus diesen Bemerkungen, daß wir das durch die vielbesprochene Konzentration zu erwartende Resultat nicht hoch anschlagen, welche Ansicht uns eben veranlaßte, bisher davon zu schweigen. Nach Wahrscheinlichkeit kommen wir auch deshalb auf diesen Gegenstand nicht mehr zurück. Er verschwindet uns vor dem Bemühen, den rechten Geist der belebenden Anregung und der geistigen Entwicklung in die Lehrer und in die Schulen zu bringen.

Noch aber muß ein Wort darüber geredet werden, an welchen Stoffen man die Vereinfachung des Unterrichts versucht hat.

Hier wird jedem Leser der bisherige Sprachunterricht einfallen.

Soviel ich weiß, haben meine beiden Bücher („Lese- und Sprachbuch“ und „Schul-Lesebuch“) zuerst den Versuch gemacht, das Deutsch-Grammatische mit Lestücken zu verknüpfen.

Die Absicht war, für das Grammatische konkreten Stoff zu gewinnen, das „Grammatifizieren“ zu beschränken, das Abstrahieren auf das gehörige Maß zu reduzieren oder gänzlich zu verbannen.

Diese Zwecke mögen erreicht sein. Aber es steht zu bezweifeln, daß der Unterricht dadurch überall an Ordnung und Klarheit gewonnen hat. Wenigstens sprechen schon, nachdem Erfahrungen darüber vorliegen können, beachtenswerte Stimmen von dem Gegenteil.

Weiter noch gehen jetzt einige Lehrer, welche den ganzen eigentlichen Unterricht über die Muttersprache für die Volksschule verwerfen, und welchen daher der Anschluß an das Lesebuch nicht

mehr genügt. Sie wollen gar nichts mehr davon wissen, halten ihn nicht nur für unnütz, sondern für schädlich, und dieses in doppelter Beziehung: indem er anderen, wichtigeren Stoffen die Zeit raube und trotz aller bisher angewandten Mittel zu leeren Abstraktionen veranlasse.

Einiges von Grammatik wird man freilich jeder Elementarschule, die ein Briefchen zu schreiben lehren will, lassen müssen; denn wie wollten die Schüler ohne dieses die Dingwörter zu unterscheiden und die Satzzeichen zu setzen vermögen? —

Eine zweite Vereinfachung erblickt man darin, daß man den Rat erteilt, den Realunterricht an das Lesebuch anzuschließen.

Dagegen habe ich mich bereits erklärt und muß ich mich, da dieser Vorschlag wiederholt wird, noch entschiedener erklären. Fände er Beifall und würde er angenommen, so wäre der Realunterricht in sein Gegenteil verkehrt und zum Wortunterricht hinabgedrückt, und zwar nicht einmal zum Unterricht über das Wort, sondern zum wortreichen Gerede über reale Dinge, die der Schüler nicht durch Beschreibung, nicht durch Bücher, sondern nur durch wirkliche Anschauung und durch lebendige, mündliche, vergleichende Darstellung des Lehrers kennen lernen kann. Hier liegt einer der Hauptfehler des Goltzsch'schen Lehrplanes zutage: er hält viel zu wenig auf wirkliche Anschauung, wenn er auch nicht ganz davon schweigt; er legt viel zu hohen Wert auf das Wort und zwar auf das geschriebene und gedruckte Wort, er sucht daher den Reiz und den Vorteil der mündlichen Rede durch das Lesebuch zu ersetzen. Diese Vorschläge sind außer anderen, von welchen wir ein andermal reden, unbedingt zu verwerfen. Eine Verbindung des Unterrichts in der Weltkunde mit dem Lesebuche ist schlechthin unzulässig, es sei denn, daß man darunter nichts weiter versteht, als daß das Lesebuch Stücke aus der Weltkunde enthalten solle, die aber den eigentlichen, direkten, mündlichen Unterricht des Lehrers nicht nur nicht ersetzen können, sondern ihn vielmehr voraussetzen.

Diesem Streben nach Vereinfachung oder Konzentration müssen wir uns direkt widersetzen. Vereinfachen heißt etwas anderes, als verderben, vernichten und ins Gegenteil verkehren.

Die Vereinfachung muß dem Unterricht Gewinn bringen, er darf dadurch nicht sein eigentliches Wesen verlieren. Manche sogenannte „Konzentration“ ist daher nichts weniger, als eine Verbesserung. Der Lehrer lasse sich deshalb durch dieses etwas hochtönende Wort ebensowenig umgarnen, als durch das noch unbestimmtere und phrasenhaftere der „Organisation“. Jeder bildende Unterricht empfängt seine Bestimmungen von der gleichzeitigen Erwägung der Natur des Objekts und der Beschaffenheit des Lernenden; Sach- und psychologische Kenntnisse vereinigt erzeugen ein richtiges Urteil über Lehrgang und Methode. Äußere Rücksichten führen vom rechten Wege ab.

2. „Die formalistische Pädagogik.“

Dieses ist der zweite Gegenstand, von dem wir diesmal sprechen wollen; auch gegen ihn sind neue und erneuerte Vorschläge gerichtet.

Die neuere, auf Pestalozzi fußende Schulpädagogik ist formalistisch, sie entbehrt des rechten Stoffes und Inhaltes, sie beginnt mit Abstraktionen und läuft auf Abstraktionen hinaus; „Zahl, Form und Sprache“ lassen nur abstrakten, formalisierenden Unterricht zu; derselbe beabsichtigt wesentlich, oder nur Verstandesbildung, das Gemüt wird außer acht gelassen, oder kommt wenigstens dabei zu kurz, die formalistische Pädagogik taugt nichts und ihr Vorherrschen in den Schulen verschuldet mit das Zeitverderben.

So lauten die Klagen und Anklagen.

Gehen wir auf die Vorwürfe näher ein!

„Die neuere Didaktik ist formalistisch.“

Die Pestalozzische Trias ist Form, Zahl und Sprache. Der Religionsunterricht ging nebenher, und daß Pestalozzi nicht direkt die Natur heranzog, lag einesteils in seiner mangelhaften Kenntnis, anderenteils in der Beschaffenheit der Wissenschaft selbst, zum dritten in dem Umstande, daß Pestalozzi darauf denken mußte, Unterrichtsobjekte zu finden, die am ersten dazu geeignet waren, den herrschenden Mechanismus im Unterricht zu beseitigen und die Geisteskräfte zu wecken, formal zu bilden.

Aus diesen Gründen erklärt sich vollständig die Einseitigkeit

des Unterrichts in dem Institute Pestalozzis. Daß aber in demselben gar kein anderer Unterricht, kein Realunterricht erteilt worden sei, dem widersprechen direkt die Berichte der in Yverdun beschäftigt gewesenen Männer (Henning's zum Beispiel). Außerdem bin ich jetzt wie früher der Ansicht, daß es nach wie vor bei allem Unterricht, am stärksten im Elementarunterricht, auf die Entwicklung der Geisteskräfte ankomme und daß jeder andere Gesichtspunkt hinter denselben zurücktreten müsse. Hat die Elementarschule nicht geleistet, was sie zu leisten vermag, so liegt es nicht an der übertriebenen Bevorzugung, sondern an der Hintanzetzung des formalen Prinzips. In dieser Beziehung ist nicht zurückzukrebsen, sondern fortzuschreiten.

„Die formalistische Pädagogik hat keinen Inhalt.“

Angenommen, daß der Pestalozzische Unterricht sich auf jene Trias beschränkte, war er dann ohne Inhalt?

Dieser Behauptung muß ich direkt widersprechen. Es wäre ja ein Unterricht über ein Nichts, oder über mehrere Nichts.

Die Formenlehre hat die Gestalten zu ihrem Inhalt, die Zahlenlehre die Zahl, die Sprachlehre das Wort nach Form und Bedeutung, steht also mit dem ganzen Denkinhalte des Menschen in Verbindung.

Dieser Inhalt ist nur zum Teil und in weiterem Fortschritte ein abstrahierender; der Unterricht in diesen Gegenständen beginnt mit konkreten Dingen und die vorzunehmenden Abstraktionen liegen so nahe, sind so leicht, sind so notwendig, daß sich in betreff der wesentlich formalen Geistesbildung keine passenderen Gegenstände erdenken lassen.

Schon in dieser Beziehung ist jene Behauptung hohl. Sie steigert sich aber zur höchsten Ungerechtigkeit, wenn man bedenkt, daß die neuere (Pestalozzische) Schule den Realunterricht in die Schule eingeführt und eine bildende Behandlung desselben gelehrt hat. Was will es demnach bedeuten, wenn gesagt wird, daß die Pädagogik der neuen Schule im Gegensatze gegen die alte von dreihundert Jahren her keinen Inhalt habe? Welches war denn im großen und ganzen der reale Inhalt der gepriesenen alten Schule? —

In der neuen Schule sind die Unterrichtsobjekte: Gott, Mensch und Natur. Was fehlt diesen an Inhalt und Realität?

Aber wir verstehen: wir lehren die positive Seite derselben, namentlich des Religionsunterrichts, das sogenannte „Positive“, nicht genug heraus.

Daß wir dieses nicht thun, hat in psychologischen Erwägungen seinen Grund. Nach psychologischen Gesetzen wollen wir jedes Objekt, also auch die Religion, an die Kinder bringen oder vielmehr in sie hinein, nicht aber auf positive Weise und nach positiven Vorschriften, folglich nicht auf gewaltsame Weise im Alter ihrer Unmündigkeit.

Die neue Schule hat den positivsten Inhalt, müssen und können wir in Wahrheit sagen, wenn einmal das so oft mißbrauchte Wort „positiv“ in den Mund genommen werden soll. Beantworte man die Fragen: Wo existieren realere, positivere Dinge, als in dem Gebiete der Menschen- und Naturkunde? Was ist positiver und realer als die menschliche Seele und die Welt?

Was und wie die alte Schule lehrte, ist bekannt. In ihr fehlten Geographie, Naturgeschichte, Physik, Himmelskunde, kurz die Gegenstände, die zu den realsten der realen und positiven gehören.

Was will daher der Vorwurf, die neuere (formalistische) Pädagogik habe keinen Inhalt, bedeuten? —

Und womit geht nun die neueste, positiv und real genannte Pädagogik um?

Erstens beschränkt sie den Realunterricht auf ein Minimum oder wirft ihn ganz zur Thüre hinaus.

Zweitens knüpft sie ihn an das Lesebuch, d. h. macht ihn zu einem Wortunterricht, zum Geschwätz, und vernichtet damit realiter das Wesen und Ziel desselben: die unmittelbare Erkenntnis der wirklichen Welt.

Drittens besetzt sie die durch jenes Minimum frei gewordenen Stunden mit einem Religionsunterrichte, der mit Memorieren beginnt und wesentlich in Memorieren besteht. Heißt das Wert legen auf den Inhalt und verdient dieser Unterricht als ein solcher, der vorzugsweise mit realen Vorstellungen und Kenntnissen erfülle, vor dem „formalistisch“ gehaltenen den Vorzug?

Wie sollen wir die Unterrichtspädagogik der neuesten Schule nennen?

Realistisch kann sie nicht heißen, denn sie hat die Neigung, die Realien zu verbannen.

Materialistisch kann sie nicht heißen, denn sie liefert wenig Materie, und sie würde sich auch für dieses Prädikat bedanken.

Formal und formalistisch ist sie nicht und will sie nicht sein.

Es bleibt nichts übrig, als sie nominalistisch oder verbalistisch zu nennen, sie geht vom Worte aus, legt vorzugsweise Wert aufs Hören, Annehmen, wörtliches Auswendiglernen und Hersagen, aufs geschriebene Wort; sie ist die Schule des Wortes, und der ihr entsprechend verfahrenende Lehrer ist der „Diener am Worte“. —

„Die formalistische Pädagogik erzeugt den abstrakten Unterricht und vernachlässigt die Gemütsbildung.“

Der Unterricht in der allerneuesten Schule ist vorzugsweise Memorier- und Wortunterricht. Denn die „formalistische Pädagogik“ fußt bekanntlich auf der Anschauung der wirklichen Dinge. Auf welcher Seite liegt nun der abstrakte Unterricht? Der Wortunterricht, muß man sagen, ist nur abstrakt, nein, er ist nicht einmal abstrakt, oder er ist es nur, wenn wirkliche Vorstellungen ihm zu Grunde liegen, die aber fehlen; nein, er ist mehr oder noch weniger als abstrakt, er ist hohl.

Unser Unterricht, namentlich der in der Formen- und Zahlenlehre, soll abstrakt sein! Dieses kann von unserer Methode durchaus nicht gesagt werden. Wir gehen überall von wirklichen Dingen und konkreten Beispielen aus und veranlassen den Schüler, die Wahrheit, das Gesetz und die Regel, selbst zu finden und die gefundenen allgemeinen Wahrheiten auf Welt und Leben anzuwenden.

Wir thun dies absichtlich und mit klarstem Bewußtsein und werden uns, so Gott will, durch das Geschrei der Allerneuesten davon nicht abbringen lassen.

Denn: 1) sind jene Gegenstände diejenigen, an welchen sich

die elementare, schwache Kraft des Kindes am leichtesten entwickeln läßt: weil

2) sie die elementare, anregende, entwickelnde Behandlung am ersten zulassen; weil

3) alle Denkbildung (und denken sollen doch, meinen wir, die Kinder lernen!) insofern sie mehr ist als Sehen und Hören und Aussprechen des Gesehenen und Gehörten, auf Abstraktionen ruht; weil

4) sie die Denkkraft und die Erkenntniskraft überhaupt in der ihrer Natur zuzugewandtesten Weise anregen und entwickeln.

Wir sind auf dem rechten Wege und waren es; was man unserer Weise entgegensetzt, ist verderbliche und verwerfliche Reaktion. Daß „wir es schon so herrlich weit gebracht“, diese Versicherung hört man nicht auf unserer, sondern auf der Seite unserer Gegner, oder vielmehr: „daß man es mit ihnen herrlich weit bringen werde“. Wir bedürfen dieser Ruhmredigkeit nicht; denn wir weisen auf die Leistungen der „formalistischen Schulpädagogik“ hin und auf den Vergleich derselben mit denen der alten Schule, auf die man zurück will, oder auf die man, selbst wenn man es nicht wollte, durch die Natur der gemachten Reformvorschläge mit Notwendigkeit zurückkommt. —

Halt! rufen unsere Gegner, ihr möget wohl den Verstand bilden, aber wie sieht es mit dem Gemüt aus? He?

Darauf antworte ich, dasjenige übergehend, was ich früher darauf erwidert habe:

Wir bemühen uns, die oben genannten Grundobjekte ihrem Wesen nach vorzuführen, und vertrauen ihnen, daß sie wirken werden, was sie wirken können; wir sind außerdem überzeugt, daß ein gehorsames, fleißiges, sich dem Gegenstande hingebendes Kind schon an ihm selbst sein Inneres und sein Innerstes übt, und glauben zu wissen, daß eine Schule, wie die ihres Urhebers Pestalozzi, eher allzugroßer Hingebung als des Gegenteils beschuldigt werden kann, wenn man wahr sein will und kann. Herr Goltsch selbst sagt, der Eifer sei bei manchem bis zum Fanatismus gestiegen. Existiert der Eifer etwa ohne Beteiligung des Gemüths? —

Die Hingebung an die Sache und an die Lernenden ist, soviel wir wissen, Aüßerung und Thätigkeit des Gemüths. Vielleicht aber wirken wir das Gegentheil von dem, was wir in uns haben, so unglücklich sind wir vielleicht — wir überlassen es unseren Gegnern, dieses nach ihrer Logik herauszubringen, und wir rufen ihnen kühn zu: Übertreffet uns an Eifer und Hingebung! Übertreffet, wenn ihr könnt, die neue (formalistische) Schule in dem Grade, als sie die alte übertroffen hat. Und führet eine Lehrerschar in die Welt, welche die, die wir gebildet haben, an Kenntniß, Berufseifer und Tüchtigkeit übertrifft! Dann streichen wir vor euch die Segel! —

„Aber das Zeitverderben, das Jahr 1848! Hat das nicht die Richtigkeit der formalistischen Pädagogik nachgewiesen?“

Ihr meint damit: 1) daß sich in diesem Jahre der abstrakte Verstand gezeigt habe.

Darauf müssen wir erwidern, daß in keinem Jahre der Mangel an wirklicher Verständigkeit so grell hervorgetreten ist, als in diesem. Wir haben in betreff der Verstandesbildung nicht zu viel, wir haben zu wenig geleistet. Die traurige Wendung, die das Jahr in betreff der deutsch-nationalen Bestrebungen nach Einheit und Kraft des ganzen, gemeinsamen Vaterlandes nahm, war eine Folge des Mangels an Verstand.

Ihr meint 2) damit, daß die Möglichkeit der Entstehung dieses Jahres auf einen Mangel an unbedingter Unterwürfigkeit unter die Autorität hindeute, daß also geschlossen werden müsse, daß die Schule dafür nicht gehörig gesorgt habe.

Ihr werdet unsere Offenheit erkennen, wenn wir sagen, daß in dieser eurer Rede einige Wahrheit stecken könne.

Wir geben zu, daß ein in jeder Beziehung und durch alle Mittel und Gewalten zur Unterthänigkeit erzogenes Volk keine Revolution machen werde. Aber von diesem Zugeständnis bis zu eurer Behauptung, daß die stattgehabte Revolution durch eine andere Schulpädagogik hätte vermieden werden können, ist ein ungeheurer Schritt.

Nach unserer Ansicht ist das deutsche Volk der Kulturstufe, auf welcher die Autoritäten unbedingt herrschen, entwachsen und

läßt sich die deutsche Nation auf diese überwundene Stufe nicht wieder zurückversetzen, durch kein Mittel.

Daraus schließen wir, da wir meinen, einen der Kultur des Volkes entsprechenden Unterricht erteilen zu müssen, daß es zeit-, weil kulturwidrig sei, wollten wir den Autoritätsgehorsam zum obersten Prinzip machen, noch mehr: daß es nichts helfen würde, weil der Einfluß des Lebens alles Schulwirken vernichtet, wenn dieses zu jenem nicht stimmt.

Ferner meinen wir, daß es die Aufgabe der Pädagogik dieser Zeit sei, sittlich-freie Menschen zu bilden.

Endlich müssen wir unseren Gegnern sagen, daß sie durch ihre Mittel die geraden Gegenteile von denjenigen, die sie nach ihrer Versicherung beabsichtigen, erzielen werden.

Sie wollen durch dieses Beten und Singen, massenhaften Religionsunterricht und Andachten und durch Beschränkung anderer Bildungsmittel für die Religion gewinnen.

Sie streben dasselbe Ziel an durch frühzeitige Einprägung der Kirchenlehren und der kirchlichen Bekenntnisse (nach Golbsch vom sechsten, nach einem Beschlusse des Stuttgarter Kirchenrates vom fünften, nach v. Raumer vom dritten Lebensjahre an!).

Sie wollen das Gemüt auf Religion und Kirche konzentrieren, indem sie den Unterricht über andere Dinge, z. B. Naturgegenstände, beschränken oder ihn (wie in Kurhessen) verdrängen.

Sie stellen überall den Glauben an das geoffenbarte positive Wort an die Spitze, binden und fesseln an das Wort, basieren den Glauben und den Gehorsam nicht auf Einsicht, Verständnis und eigene Überzeugung, sondern auf äußere Autorität, gehen nicht darauf aus, in ihren Zöglingen den Grund zu persönlicher Freiheit und freier Selbstbestimmung zu legen, sondern ihr höchstes Augenmerk ist, gläubige und gehorsame Unterthanen der Kirche und des Staates zu bilden.

Nach meiner Überzeugung muß ich darauf erwidern: sie werden ihren Zweck nicht erreichen; ihre Tendenz ist verkehrt, ihre Weise paßt nicht in die heutige Welt, sie erzeugen das Gegenteil von dem, was sie wollen; auf dem Wege der unbedingten Gläubigkeit und der Autorität läßt sich die Religiosität

der Menschen dieser Zeit, wenn man darunter mehr als Kirchlichkeit, nämlich innere Gesinnung und Sittlichkeit, die ohne freie Selbstbestimmung nicht gedacht werden kann, versteht, nicht herstellen. —

Die größten und gefährlichsten Irrtümer stecken aber in den Meinungen oder Behauptungen (denn ob die innere Überzeugung immer mit der geäußerten Meinung übereinstimmt, darf bezweifelt werden), daß die Entziehung der religiösen Freiheit, die religiöse Beengung und Bedrückung, die Menschen religiöser, und daß man durch Fesselung an religiöse oder kirchliche Bekenntnisse die Revolution unmöglich zu machen vermöge. Beide Irrtümer sind gleich stark und in gleichem Grade gefährlich. Die Religiosität, die wirklich religiöse Gesinnung, entwickelt sich nur bei freier Bewegung des Gemüths unter der Leitung freier Überzeugung, und nichts empfindet ein religiöses Volk, wie das deutsche, schmerzlicher, als den Mangel religiöser Freiheit. Er wird zum ersten und nächsten Grunde innerer und äußerer Empörung. Wer dazu mitwirkt, einem mit religiöser Naturanlage besonders begabten Volke, wie dem unseren, die freie religiöse Entwicklung zu rauben oder auch nur sie zu erschweren, beseitigt nicht eine Ursache der Revolution, sondern er erzeugt sie.

Der zweite Irrtum wurzelt in der Meinung, daß die Treue gegen kirchliche Bekenntnisse revolutionären Bewegungen vorbeugt. Von diesem Irrthume kann die Einsicht in die Geschichte zurückbringen. Weder protestantische, noch katholische Länder sind von Revolutionen verschont geblieben, ja in letzteren, den gläubigsten Ländern, sind sie am häufigsten vorgekommen. Die Wahrheit ist die, daß ein Religionsystem die Revolution weder erzeugt, noch verhindert. Denn eine Revolution ist keine Weltansicht, keine Theorie, kein Prinzip, sondern eine Thatsache, die hervorgerufen wird durch andere Thatsachen, nämlich durch reale Zustände, welche dem Kulturzustande, den allgemeinen Meinungen, dem Zeitgeiste, d. h. dem in Ansichten, Grundsätzen und Bestrebungen verfesteten Gemeinfinn, nicht entsprechen (zu welchen natürlich auch die religiöse Bedrückung gehören kann).

Die daher meinen, durch Verstärkung kirchlich-religiöser Be-

fenntnisse, früheren Jahrhunderten angehörig und den Menschen der damaligen Zeit entsprechend, irgend eine mögliche Revolutionsgefahr beschwichtigen, oder gar wähen, dadurch die Religiosität, d. h. die religiöse Gesinnung der Menschen des neunzehnten Jahrhunderts fördern zu können und in dieser Beziehung dem dogmatischen Religionsunterrichte in dem frühesten Alter der Schulkinder eine günstige Wirkung zuschreiben, befinden sich in einem so großen als gefährlichen Irrtume. Kein Glaubensbekenntnis überhaupt, am wenigsten ein im Alter der Unmündigkeit empfangenes, sichert die Sittlichkeit des Menschen, worauf doch in praktischer Beziehung alle Veranstellungen hinzielen müssen; im Namen des Glaubens haben sich die Menschen nicht selten die schrecklichsten Handlungen erlaubt. Darum, wenn ein kirchlich-religiöses Bekenntnis nicht einmal die Sittlichkeit, die Humanität des Inhabers garantiert, wie sollte es denn in betreff der Beseitigung realer Zustände und ihrer notwendigen Folgen so große Dinge, unerhörte Wunder, verrichten können? Den Revolutionen beugt man mit Sicherheit nicht durch Theorieen, nicht durch Bekenntnisse, nicht durch Kinderunterricht, sondern einzig und allein durch Zustände und Einrichtungen vor, die dem Bedürfnis des Zeitalters entsprechen. Eine Nation, die so glücklich ist, diese zu besitzen, kann ohne alle Gefahr auf die Mitwirkung der Beamten, wie der Priester, der Gelehrten und aller Schulmeister verzichten. Und wer würde an die Möglichkeit glauben, daß diese Mächte im Verein im stande wären, eine sich in ihren Bedürfnissen und Strebungen befriedigte Nation zum Wahnsinn der Revolution fortzureißen? Ein Staat, der des Priesters und des Schulmeisters zur Sicherung seiner Existenz bedarf, steht auf sehr schwachen Füßen. —

Unsere Gegner, diese Gegner der ganzen Zeitrichtung, des Produktes eines ganzen Jahrhunderts, verdienen — dieses muß ich auch noch herausfagen — eigentlich keine Beachtung und Widerlegung, wenn sie sich nicht hier und da eines mächtigen Schutzes zu erfreuen hätten, was sie, wie aus ihrer zuversichtlichen Sprache erhellt, auch sehr wohl wissen; wir könnten sie dem Gerichte des Jahrhunderts überlassen, was auch seine Pflicht

zu üben nicht verjäumen wird; aber augenblicklich wirken sie der freien Entwicklung entgegen, und darum müssen wir auf sie hinweisen. Ich sage nicht, daß sie nicht manches Gute haben und zeitigen können (wo wäre nichts zu verbessern?); aber im ganzen, nach ihrem Standpunkte, nach ihren Tendenzen und Mitteln sind wir ihre Gegner, wie sie die unserigen, müssen es sein. Sie berufen sich auf die Machthaber, rufen diese an, erheischen ihre Hilfe und geben ihnen Ratschläge; wir berufen uns auf die Nation und auf die Wahrheit. Sind sie stark und einflußreich, so sind sie es durch äußere Hilfe; unsere Stärke ruht in der Überzeugung und in der Gewißheit, daß die deutsche Nation dem Fortschritte zugethan ist, wie sie es war. Wird jenen daher einmal die äußere Hilfe versagt, so sind sie tot. Die Zeit geht dann äußerlich über sie hinaus, wie sie innerlich über sie hinaus ist. Sie dürfen nicht einmal auf ein ehrenhaftes Gedächtnis rechnen. Die Nation vergißt nur diejenigen nicht, die in ihrem Sinne gewirkt haben.

XIX.

Vierzehn Thesen.

1. Das Naturgesetzliche ist das Gewisseste, und es hat für jeden Unbefangenen eine größere Wahrscheinlichkeit, daß es Wahrheit sei, als alles Historische. Wo beide miteinander in Widerspruch stehen, muß das letztere aufgegeben werden. Die Natur ist unverfälschbar.
2. Die aus der Natur erkannte Wahrheit ist für alle denkenden Menschen dieselbe; in betreff des Historischen, was die Gegner vorzugsweise das „Positive“ nennen, gehen die Meinungen der Menschen, namentlich der denkenden, auseinander. Der consensus omnium fällt demnach auf jene Seite. Das Historische, auf Autorität Begründete, hat nicht die Menschheit zur Autorität.
3. „Das tiefste Sehnen des Herzens“ ist auf die Wahrheit gerichtet; der Mensch ist ein geborner Freund der Wahrheit, ein geborner Feind des Unwahren, des Schwankenden, Ungewissen, mit Recht Bezweifelten.
4. Es giebt keine zwei Arten des Fürwahrhaltens, sondern nur eine. Was auf einem Gebiete menschlichen Denkens wahr ist, ist es auf allen. Was nicht auf allen wahr ist, d. h.

wem in Wahrheit auf einem Gebiete widersprochen wird, ist auf keinem Gebiete wahr. Auf religiösem Standpunkte kann nicht etwas wahr sein, was auf naturgesetzlichem falsch ist.

5. Das „Herz“ im gewöhnlichen Sinne des Wortes hat keine Stimme darüber, was wahr oder falsch ist oder nach seinem Gelüste wahr sein soll.
6. Nicht dieses oder jenes muß „geistlich“, anderes ungeistlich, sondern alles muß naturgesetzlich gerichtet werden.
7. Für Gegensätze, die wirkliche Widersprüche enthalten, giebt es keine „höhere Einheit“. Ist der eine wahr, so ist eben darum der andere falsch.
8. Behauptungen, deren Wahrheit sich nicht nachweisen läßt, haben keinen Wert; sich dabei auf das „Herz“ zu berufen, ist unstatthaft.
9. Keine Zeit verliert den Boden unter den Füßen durch Bezweifeln des Bezweifelbaren, sondern durch eigensinniges Festhalten dessen, was sich überlebt hat.
10. Was Gott thun kann, ist eine Frage des Vorwitzes. Der Mensch kann aber nur naturgesetzliche (Natur-, incl. Vernunft-) Wirkungen begreifen und verstehen. Sollten naturgesetzwidrige Vorgänge vorkommen, so gehen sie den Menschen nichts an, sie sind für ihn nicht da.
11. Die Annahme einer „höheren und einer niederen Ordnung der Natur“, mit der stillschweigenden (pfiffigen) Unterstellung, daß jene dieser widersprechen könne und dürfe, ist eine Chimäre.
12. „Den Verstand gefangen nehmen unter den Gehorsam“ heißt sich selbst töten oder verstümmeln, heißt eine von dem Schöpfer dem Menschen verliehene Gabe um des Hochmuts eines andern willen wegwerfen. Die fromme Phrase ist nicht in stande, jenes als ein Verbrechen zu erkennen. Der Mensch hat nicht bloß das Recht, seine Vernunft zu gebrauchen, sondern er hat nicht das Recht, auf sie in irgend einem Stücke zu verzichten.

13. Es gibt keine zwei Naturen, nicht nur keine höhere und eine niedere, sondern auch keine anorganische und eine organische; diese und ähnliche Unterscheidungen gehören zum Trödel.
14. Es gibt auch keine zwei Naturen im Menschen, von welchen die eine begreift, was die andere nicht begreift, oder wovon die eine in Harmonie auflöst, was der andern Disharmonie ist. Alter Trödel, Gerümpel!

XX.

Der Pädagoge muß geboren werden.

Fragt man, woher die Macht oder Gewalt stammt, die ein Mann über die Kinder ausübt, so ist diese unschwer zu beantworten. Stammt sie aus der Einsicht, wie wichtig es ist, wohlthätig auf die Kinder zu wirken? aus dem Willen, sie für das Rechte und Gute zu gewinnen? aus dem Gefühl der Pflicht eines Lehrers und Erziehers? aus der Treue, aus der Ehrfurcht vor göttlichen und menschlichen Gesetzen? —

Niemand wird es in Abrede sein, daß diese und alle ihnen ähnlichen Momente nicht fehlen dürfen, wenn das Geschäft der Erziehung und Bildung gelingen, der Jüngling und Knabe mit Achtung, Liebe und Ehrfurcht an dem Erzieher und Lehrer hängen soll. Aber nicht leicht wird man es bei einiger Einsicht in das Wesen der Menschennatur verkennen, daß die genannten Momente allein das erwünschte, bezeichnete Resultat noch nicht hervorbringen. Es kann ein Lehrer oder Erzieher tiefe Einsicht mit dem redlichsten Willen, Pflichtgefühl mit Treue gegen Gott, die Eltern und sich selbst, mit Eifer und Geschicklichkeit, ja selbst heiße Liebe zu dem Berufe mit wirklicher Liebe zu den Kindern, also eine Summe der unentbehrlichsten und edelsten Eigenschaften in sich vereinigen, und trotzdem kann die zauberhafte Anhänglichkeit des Schülers an den Lehrer, des Zöglings an den Erzieher fehlen, dennoch kann seine geistige Macht über ihn verhältnismäßig gering sein. Sonderbar oder selbst wunderbar — auf den ersten Blick; aber es ist so. Nicht die Einsicht, nicht die

Abſicht, nicht der Wille, und ſei die erſte noch ſo tief, die zweite noch ſo rein, der dritte noch ſo kräftig, erzeugen das Rechte, und man muß daher ſagen, daß die Erreichung deſſelben nicht ganz und gar, das Höchſte ſo zu ſagen gar nicht, in des Menſchen Willen gelegt iſt. Aber was iſt es denn? Nichts anderes, nichts mehr und nichts weniger iſt es als die Natur, als die dem Glücklichen — denn ſo iſt er zu nennen — verliehene, angeborene Begabung, es iſt ein Geſchenk des Himmels, welches zwar, wie jede Anlage des Menſchen, der Ausbildung bedürftig iſt, das aber, wenn es fehlt, durch nichts, weder durch den edelſten Willen, noch durch die tieſte Reflexion, noch durch Fleiß und Anſtrengung erſetzt werden kann*. Die Natur muß hier, wie überall, das Beſte thun; woran ſie es hat fehlen laſſen, kann durch nichts erſetzt werden. „Der Dichter wird geboren,“ aber auch der Erzieher wird geboren, wie jeder Virtuoſ in ſeinem Fache geboren, d. h. durch eine hohe Begabung zu ſeinem Berufe durch die Natur, oder, religiös ausgedrückt, durch die Vorſehung beſtimmt wird. Dieſes iſt eine Wahrheit; ſie mag auf den erſten Blick dem einen oder andern auffallend, für einen dritten niederſchlagend ſein; aber es iſt ſo. Das Beſte, leiblich wie geiſtig, verdankt der Menſch niemals ſich ſelbſt, ſondern einer von ihm unabhängigen Macht. So lehrt es Erfahrung wie Nachdenken, und die Selbſtbekennniſſe einſichtsvoller Denker und Selbſtkenner ſtimmen damit überein. Von Anfang an kennt man dieſes Verhältnis nicht; erſt ſpäter und hinterher, wenn man den Gang ſeiner Entwicklung überſieht, wenn man, um mit Goethe zu reden, „ſich ſelbſt hiſtoriſch geworden“, gelangt man zu dieſer Einſicht. Der Pädagoge muß geboren werden. Was von ihm, der nicht anlehren, noch weniger einzwängen, nicht aufpfropfen, nicht eintrichtern, ſondern anregen, entwickeln, dem Triebe und

* „Ich glaube, daß alles, was das Genie als Genie thut, unbewußt geſchehe. Der Menſch von Genie kann auch verſtändig handeln, nach gepflogener Überlegung aus Überlegung; das geſchieht aber alles nur ſo nebenher. Kein Werk des Genies kann durch Reflexion in ihren nächſten Folgen verbeſſert, von ſeinen Fehlern befreit werden.“

Goethe.

dem Bedürfnis des Kindes nach Entfaltung genügen will, der Augenblick erheischt, lehrt keine Kunst. Hier zeigt sich das Naturgenie. Nicht unnütz sind darum Wille, Anstrengung und Energie; vielmehr sind dieses unentbehrliche Eigenschaften, wenn man es in irgend einem Fache zu etwas Kennenswerthem bringen will; aber sie müssen von der Begabung zu diesem bestimmten Fache und Berufe unterstützt, von ihr getragen werden, wenn der Erfolg zu den ausgezeichneten und glänzenden gehören soll. Die Natur muß den Menschen zu ihm hintreiben; es muß mehr sein als eine willkürliche, oder durch äußere Motive bestimmte Wahl. In dieser Beziehung kann man sagen, daß der Mensch nicht frei sei. Er kann nicht dieses, und ebenso gut ein anderes ergreifen und in beiden es gleich weit bringen — dieses ist nur bei Unbestimmtheit der Anlage, guter oder schlechter Mittelmäßigkeit der Fall — instinktiv treibt die auf ein Ziel gerichtete Naturkraft zu diesem einen, der Mensch kann und natürlich soll er auch nicht anders, er muß — dieses muß indiziert das höchste Glück, die Bestimmtheit zu bedeutenden Leistungen. Willkür und Wahl sind dabei ausgeschlossen, es ist Präformation und Prädetermination der Natur. Wohl dem, dem sie verliehen ist, wohl dem, der ihr von Anfang an folgen kann, dreimal wohl dem, der ihrer frühzeitig inne wird! Letzteres ist nicht immer der Fall; die Einsicht in die von der Natur dem Menschen angewiesene Bestimmung kommt ihm oft spät, manchmal gar nicht. Und wenn sie dem Inhaber selbst nicht kommt, so kommt die Erkenntnis dieser Naturbestimmtheit und ihres Einflusses auf die Zeitgenossen anderen, von außen beobachtenden Menschen — zuweilen erst lange nach dem Tode der schöpferischen Thätigkeit eines Mannes. Die Philosophie der Geschichte ist die That eines rückwärts gefehrten Propheten. Es ist Vernunft in der Geschichte, dem Werdeprozeß der Menschheit. — Die Anlage, auch die energischste, determinierteste, bedarf indes der Weckung, der Entwicklung, der Ausbildung. Fertig kommt kein Mensch aus den Händen der Natur. Sie verleiht nur die Anlage — „nur“ bedeutet nach dem Gesagten keinen Mangel — es ist Sache der Umstände und Einflüsse und des eigenen Fleißes,

wenn sie zur Ausbildung gelangen soll. In dieser Beziehung rechnen wir es dem Menschen an, wir schätzen ihn und bewundern ihn vielleicht; die Möglichkeit gab die Natur, ein gütiger Gott; zur Wirklichkeit wurde sie durch eigene Anstrengung, durch die Vereinigung glücklich zusammenwirkender Umstände, also auch durch den gütigen Gott.

Für ein großes Glück ist es zu erachten, wenn man Gelegenheit hat, musterhafte Vorbilder in irgend einer Art zu sehen, ihren Einfluß zu empfangen. Das Vorbild entzündet die Anlage. Ich muß es wiederholen: die Natur hat das Beste gethan, das Notwendigste geschaffen, die Bedingung des Werdens gelegt — ohne sie fehlt der Boden, in welchem der Same Wurzel schlagen kann, weshalb die edelste Umgebung so oft kein Resultat erzeugt — aber sie bedarf der Erregung, und keine Art der Erregung wirkt entschiedener und entscheidender, als ein energischer, entwickelter Mensch. Der nach Entwicklung Begierige sucht dessen Einfluß, dessen Nähe, er fühlt sich instinktiv dazu angezogen. In der Nähe des Entwickelten wird es dem nach der gleichen Entwicklung Begierigen klar, was er selbst kann und soll, was seine eigene Natur will. Er wird des inne durch die Freude und das innere Glück, das er in der Nähe des Geförderten empfindet, durch die Wahrnehmung, wie sehr er sich durch ihn gefördert fühlt. Für den Erregbaren bedarf es dazu oft nicht vieler Jahre, manchmal nur einer Stunde, fast nur eines Augenblicks. Der Blitz entzündet plötzlich den zum Brennen tauglichen Stoff. So verhält es sich auch oft mit der Wirkung einer Seele auf eine andere.

Was daraus für den künftigen Lehrer und Erzieher folgt, bedarf kaum der Andeutung.

Er sucht die Nähe anerkannt tüchtiger Lehrer und Erzieher, solcher Männer, denen die Naturbegabung zu ihrem Berufe in hohem Grade verliehen war und welche sie ausgebildet haben. Was dann von Ähnlichem in ihm zu wecken ist, es wird geschehen. Er wird nicht zum blinden Nachahmer — dieses ist allemal eine That der Mittelmäßigkeit —, sondern er läßt sich durch die Anschauung einer in sich vollendeten Individualität zur

Entwicklung seiner Individualität erregen. Er wird seines eigenen Naturberufes inne und verfolgt nun das Ziel, das er bisher mehr oder weniger aus Instinkt oder blindem Naturtrieb verfolgte, mit klarem Bewußtsein und entschiedenem Willen. Lebenslänglich wird er sich dankbar der Vorbilder erinnern, er wird sie als Hochbilder in seinem Herzen tragen; denn er weiß, wie viel er ihnen verdankt. Wer gegen Menschen keine Pietät besitzt, keinen hochhält und verehrt, wie kann der erwarten, daß andere ihm selbst mit Pietät und Verehrung zugethan werden oder bleiben! Die Verehrung aber in den Herzen der Jugend gegen den Lehrer und Erzieher ist die erste Bedingung des machtvollen Einflusses, der Macht und Gewalt des Erziehers über den Zögling. —

Ich muß den Leser bitten, die ausgesprochene Ansicht über die Entzündung einer Charakteranlage an einem bereits ausgebildeten Charakter wohl zu fassen. Edle, eigentümliche Charaktere sind eben dazu da, das in uns ihrer Wesenheit Entsprechende zum Bewußtsein und zur Geltung zu bringen und in uns den Mut zu entzünden, ein Ich zu sein. Zum Kopieren für andere steht keiner hoch genug, und es ist ein gerechter und würdiger Stolz, die Karikatur eines anderen nicht sein zu wollen.

Der oberste Faktor in der Macht und Gewalt eines Menschen über seine Umgebung, seine Zeitgenossen, ist — ich muß es wiederholen — nicht die Absicht, ist ganz und gar nicht die Reflexion, ist seine Natur, natürlich die entwickelte und ausgebildete Natur. Sie erklärt die ungeheuren Wirkungen, die mancher Mensch auf ganze Schichten der Gesellschaft, ganze Zeitalter ausgeübt hat. Dann traf die Naturbegabung mit dem Bedürfnis des Zeitalters für die Richtung und Entschiedenheit dieser individuellen Natur zusammen. Beides ist nicht immer beisammen. Zuweilen fehlte einem großen Menschen zu fruchtbarer Wirksamkeit der Boden, zuweilen fehlte dem Boden der große Mann. Ohne Blitz entzündet sich kein Stoff, und ohne ihn bewirkt er selbst nur vorübergehendes Wetterleuchten. Nur wenn beide zusammenkommen, entsteht das Feuer, das einen großen Mann der Mit- und Nachwelt zu signalisieren pflegt. Es

sind die Hochbegabten und Glücklichen, denen es gelingt. So Christoph Kolumbus, so Martin Luther. Der eine wie der andere führte eine neue Zeit herauf. Die Zeit mußte für ihr Wirken die Empfänglichkeit und Reife besitzen; aber die Macht ihres Einflusses hatte ihren Grund in der Tiefe und Energie ihrer Natur. Sie konnten nicht anders, als so zu handeln, wie sie handelten, und die Zeit war für ihr Thun empfänglich. So steht nach Schiller der Genius des Menschen mit der Natur in ewigem Bunde, und derselbe spricht die kühne Wahrheit aus, daß die neue Welt aus dem Ozean heraufgestiegen sein würde, wenn sie nicht schon existiert hätte, als Kolumbus, von seinem Genius geleitet, sie suchte.

Wer eine Ahnung davon hat, wird sich dabei des Gefühls einer Achtung, die an ehrfurchtsvolle, heilige Scheu grenzt, nicht ent schlagen können. Wer möchte die Kühnheit, um nicht zu sagen Frechheit und Gottlosigkeit, haben, dem Wirken eines solchen Genius, einer ursprünglich schaffenden Kraft entgegenzuwirken, oder gar sie zu vernichten?

Der Gewissenhafte wird sich daher gewiß zehn- und hundertmal besinnen, die ihm etwa verliehene äußere Gewalt zur Schwächung oder Unterdrückung eines schöpferischen Genius anzuwenden. Das Vernichten ist leicht; es bedarf dazu oft nur eines Befehls, eines Dekrets, einer Verfügung, die, wie ein Meltau, die reiche Saat einer ganzen Flur in einer Nacht zu vernichten vermag. Der Mensch wird mit dem Urrechte, seine Natur zu entwickeln und ihr gemäß zu leben, soweit dieses keines anderen Rechte beschränkt, geboren. Jede Verkümmernng dieses Rechtes ist ein Frevel gegen die Gesetze Gottes und der Natur. Die in einen Menschen gelegte schöpferische Kraft geht ihre eigenen Wege, schlägt neue ein, wirkt in origineller Weise. Wo man etwas d'erart verspürt, da wird man von einem Gefühl der Ehrfurcht beschlichen. Man steht vor einem neuen Schöpfungsakte. Wer hat den mit roher Faust zu stören Frechheit genug? — Hier ziehe die Schuhe aus, auch hier ist heiliges Land!

So verhält es sich mit dem Triebe, der in allen schöpferischen

Menschen lebt. Man lasse sie wirken, man bereite ihnen die Stätte, man freue sich ihrer Thätigkeit, selbst wenn sie mit dem Weizen und unter demselben auch Unkraut erzeugen sollte! Verbot ja der Erlöser, dieses auszureißen! Hier entdecken wir in ihm selbst das Vorhandensein der heiligen Scheu, von der ich eben sprach. Und wenn die Produkte der schöpferischen Kraft eines Menschen in die bisher bestandene Ordnung der Gesellschaft, des Staates zc. nicht passen sollten, so entsteht die Frage: Soll jene Kraft um der Erhaltung der bisherigen Ordnung willen vernichtet werden, oder hat die Gesellschaft die Pflicht, sich der neuen Schöpfung zu bequemen? —

Tröstend und aufrichtend ist die Verehrung der Natur und ihrer uns heiligen Winke und Gesetze, nicht bloß in den Sternen, sondern auch in den Trieben und Kräften der Menschenbrust, und das Vertrauen zu diesen ewigen Gesetzen. —

Mein Religionsunterricht.

Wie will ich, daß der Religionsunterricht in der Schule (Volksschule) erteilt werde?

Die Antwort wird von einem einzigen Grundsatz regiert und diktiert, der nur der Auseinandersetzung (der Explikation oder meinetwegen des Beweises der Richtigkeit) bedarf. Er heißt: der Religionsunterricht soll den ganzen Menschen bilden, oder:

der Religionsunterricht soll die Grundlage, den Mittelpunkt (den Kern, oder wie man will) der Bildung des jungen Menschen auch in der Schule legen, oder darbieten, oder erzeugen (ebenfalls wie man will). Ich halte mich aber an den ersten, darum gesperrten Satz und gehe nun dazu über, zu sagen, was er setzt (voraussetzt, enthält &c.).

Zuerst aber muß ich noch dem Einwande begegnen, daß er ja (im Widerspruch mit andern meiner Ansichten) erreichen zu können prätendiert, was nur von der ganzen Schulthätigkeit und Einrichtung verlangt werden kann, daß dem Religionsunterricht also hier zu viel aufgebürdet wird. Dieses muß ich als richtig zugeben; aber dennoch bleibe ich bei meinem Satze. Indem ich ihn festhalte, mache ich damit meinen Gegnern eine Konzession, meinetwegen ein Kompliment (*captatio benevolentiae*). Diese nämlich pflegen in so hochtrabenden Worten und allgemeinen Forderungen von dem Religionsunterrichte zu reden, daß dagegen alles andere fast verschwindet. Nun, es sei drum; welchen Rang

ich dem übrigen anweise und wie ich den Satz verstehe, wird aus dem folgenden hinreichend klar werden. —

1. Der (nicht zu vergessen: der = mein) Religionsunterricht soll den Menschen bilden, den jungen Menschen, den konkreten, den einzelnen, individuellen Menschen (das Individuum).

Wegen des ersten verlangen wir, daß der Religionsunterricht (die religiöse Bildung) so erteilt werde, wie er für den Menschen, für jeden Menschen auf der ganzen Erde paßt; wegen des zweiten, daß er sich dem Wesen der Kindesnatur anschließt; wegen des dritten, daß er die Verschiedenheiten der individuellen Entwicklung nicht aus-, sondern einschließt, sie folglich beachtet und respektiert.

Auf dieses dritte haben wir hier, wenigstens zunächst, keine Rücksicht zu nehmen, da die Mannigfaltigkeit des Individuellen unendlich groß ist, so groß wie die Zahl der Menschen selbst; auch enthält unsere Forderung vorerst nur eine Negation (das Nicht-Stören); später aber werden wir sehen, daß die lebendige, wahre Religion, die Religiosität, etwas Individuelles, dem einzelnen Menschen wesentlich Eigentümliches ist.

2*. Wir haben also in der religiösen Bildung den Menschen im Auge, die menschlichen Anlagen, wir stehen auf dem allgemein-humanistischen Standpunkte. Dieses ist überhaupt der Standpunkt der Schule, die keine Standes-, keine Berufs-, keine Tendenzschule ist. Ob unser Schüler künftig im Leben dieses oder jenes Geschäft ergreift, ob seine Eltern diesem oder jenem Stande angehören, kümmert uns nicht. Damit hat es die Erziehung oder vielmehr Bildung ad hoc zu thun. Zur allgemeinen Erziehung gehört das nicht. Man kann es ja auch nicht wissen, was der kleine Mensch dereinst wird oder will, das bleibt seinem Belieben oder Geschick überlassen. Unsere religiöse Bildung hat es daher so wenig mit einer Konfession, als mit einer Profession zu thun.

* Nr. 2. könnte ich dem ersten subsumieren. Da es hier aber nicht auf logische Subtilitäten, sondern auf die Wahrheit ankommt, so stelle ich die Positionen oder Folgerungen nebeneinander. Es geschieht um der Bequemlichkeit des Autors und des Lesers willen.

Das Konfessionelle schließt das allgemein Menschliche aus, oder wenn es das nicht thut, so ist es mit diesem identisch, und es heißt dann mit Unrecht das Konfessionelle. Man kann ein Katholik werden und ist doch noch kein Christ; man kann ein Protestant werden und ist doch noch kein Christ; man kann ein Jude werden und ist doch noch kein Mensch. Die weise Lehrerin, die Geschichte, erweist dieses. Die Katholiken haben als solche, die Protestanten haben im Namen des Protestantismus und von ihm getrieben, und die Juden haben als Juden nicht selten als wahre Unmenschen, jene also auch gewiß als Nicht-Christen gehandelt.

In dem Konfessionellen, das hier, wie billig, historisch zu verstehen ist, liegen Momente, die das direkte Gegenteil von dem Christlichen und Menschlichen sind. Darum verwerfen wir es für die religiöse Bildung der Jugend und fordern, daß sie auf das Allgemein-Menschliche gerichtet werde und bleibe.

3. Eben darum, und weil durch sie die Bildung des ganzen Menschen befördert oder erreicht werden soll, liegt in ihr das Augenmerk der Entwicklung und Kräftigung aller Anlagen des Menschen, besonders der höheren, und jedes Bildungsmittel hat seinen Beitrag zu liefern zu der allgemeinen Bildung, die wir die religiöse genannt haben. Welchen Beitrag jedes einzelne liefert, und daß dieses der Fall ist, wird daraus hervorgehen, wenn wir das Wesen der allgemeinen Bildung näher charakterisieren.

Die höheren Kräfte des Menschen sind der Verstand (die Vernunft, die Intelligenz), das Gefühl, der Wille.

Die Religion hat es mit der innern Erregung dieser Kräfte zu thun, mit dem Fundamentalen derselben, mit der ganzen innerlichen und innerlichsten höheren Natur des Menschen, deren Einheit und innerste Wesenheit ich mit Fleiß das Gemüt nenne.

Die religiöse Bildung ist in diesem Sinne wesentlich Gemütsbildung, die Richtung des ganzen innern Menschen als erkennendes, fühlendes und begehrendes Wesen auf das Höhere, wodurch die Einheit und Harmonie alles dessen, was der Mensch denkt, fühlt und will, entsteht. Alles und jedes tritt in dem Menschen, dessen religiöses Gemüt die gehörige Lebendigkeit und Stärke

empfangen hat, mit dem Höheren in Bezug, nichts ist davon ausgeschlossen.

4. In der religiösen Bildung des Menschen sind folgende Momente zu unterscheiden:

- a) das eigentlich religiöse, die religiösen Vorstellungen und Begriffe, die religiösen (sich auf Gott beziehenden) Gefühle, die religiösen Handlungen;
- b) das sittliche, dem ersten nahe verwandt, das sich auf das rechte Verhältnis des Menschen zum Menschen bezieht, welches daher aus dem ersten, oder auch, und zwar besser, aus selbständiger Wurzel abgeleitet werden kann. Beide Betrachtungsweisen sind richtig, jedenfalls schließt sich in der durchgreifend gewordenen religiösen Bildung des Menschen das zweite mit dem ersten zu einer Einheit zusammen;
- c) das ästhetische Moment, das Schöne, die Liebe zum Schönen, die Darstellung des Schönen, besonders des schönen Menschenlebens.

In der universalen religiösen Bildung haben wir also beisammen das Wahre, das Gute, das Schöne.

Das Wahre ist Nummer eins, daher der Sinn der religiös zu bildenden Jugend überall zuoberst und zuerst auf das Wahre zu lenken; die Sehnsucht nach der Wahrheit, nach der absoluten Wahrheit, nach der ganzen Wahrheit, nach nichts anderem als nach der Wahrheit, ist der alles andere beherrschende Trieb in dem religiösen Menschen. Das Wahre ist auch das Gute; nichts ist gut, was nicht auch wahr ist; das Wahre ist auch das Schöne, das Höchst-Schöne; nichts ist schön, was nicht wahr ist.

Alle Wahrheit ist entweder Wahrheit der Natur oder Wahrheit des Geistes, des Natur- und des Menschenlebens und Seins. Da nun beide von dem Schöpfer herrühren, so ist im eigentlichen, wahren Sinne des Wortes jede Wahrheit göttliche Wahrheit, keine einzige ist davon ausgeschlossen; sonst wäre ja auch eine religiöse Einheit des Menschenlebens eine Illusion.

Daraus folgt, daß jeder Unterrichtsgegenstand in seiner Wesenheit (ohne alle weiteren Beziehungen, Wendungen, Tendenzen, Absichten) in dem Dienste der religiösen Bildung steht, daß jeder,

er möge nur Wahres lehren oder vorzugsweise die Darstellung des Schönen bezwecken, seinen Beitrag dazu liefert. Jeder Lehrer ist darum als solcher ein Religionslehrer; jeder fördert, wenn er seine Pflicht als Lehrer thut, die universal-religiöse Bildung des Schülers.

Ferner folgt daraus, daß alle Veranstaltungen der Schule, die man unter dem Namen der Ordnung und Disziplin zu begreifen pflegt, zur religiösen Bildung des Schülers beitragen, daß Regelmäßigkeit und Ordnung, Pünktlichkeit und Reinlichkeit, Anstand im Gehen, Stehen und Sitzen 2c. eben dahin gehören, ja daß die körperliche Ausbildung des jungen Menschen mit nichten davon ausgeschlossen ist. Von der Aufmerksamkeit, der Lernlust, dem Fleiße 2c. braucht nicht die Rede zu sein; von diesen normalen Schülertugenden versteht es sich von selbst, es sind sittliche Tugenden; sie involvieren mit der Wahrheitsliebe und dem Streben nach Wahrheit den Begriff der Sittlichkeit des Schülers.

Das Schöne — um dieses noch besonders zu bemerken — tritt dem Schüler besonders in der Natur, in den Naturgegenständen, und im Menschenleben entgegen — Naturschönheiten und schöne und edle Erscheinungen des Menschenlebens. Dieselben sind für die Gemütsbildung des Menschen von der höchsten Bedeutung.

5. Der Gegenstand (das Objekt) der religiösen Jugendbildung ist das Kind, der sich entwickelnde Mensch. Die Form der religiösen Bildung, wie der Bildung überhaupt, oder die Art und Weise der religiösen Belehrung und Bildung ist daher nach den Gesetzen der sich entwickelnden Menschennatur zu bestimmen. Hier machen sich besonders folgende Prinzipien der Didaktik geltend:

a) das Prinzip der Heiterkeit — man erlaube mir, es so zu nennen, hier auf- und voranzustellen; denn von ihm hängt der beabsichtigte Erfolg wesentlich ab. Man vergegenwärtige sich, daß von der Bildung des Gemüts die Rede ist, welche nur gedeiht in reiner Luft, heittrer Umgebung und Ansprache, in gemüthlicher, reiner, heittrer Stimmung.

Dem Kinde ist alles Ernstfinstre, Despotische, Einengende zuwider; es liebt das Befreiende, Anregende, Aufweckende, Gemüthliche. Die Religion soll nicht niederdrücken und fesseln, sondern befreien, erheben, beglücken.

Wer dieses begreift, wird einsehen, daß vorzugsweise die religiöse Bildung nur bei Heiterkeit und frohem, beglückendem Lebensgefühl der Kinder gedeihen kann. Schon deswegen müssen wir alle niederdrückenden, einengenden, lästigen Übungen aus dem Religionsunterricht verbannen. Nun weiß jeder, daß nichts die höheren Vermögen, den Flug des Geistes, mehr niederdrückt als Belastung des Gedächtnisses, als wörtliches Auswendiglernen massenhafter Stoffe, als der Gedächtniskram.

Dieses Ungetüm, diese traurige Erbschaft geistloser Schul-tyrannen, hat der Religion, wie der gesamten Jugendbildung, tiefere Wunden geschlagen, als sich sagen läßt. Ich appelliere an das Bewußtsein derer, welchen in ihrer Jugend diese Last aufgewälzt worden (vielen Millionen Menschen hat dieses Treiben die nie wiederkehrende Jugendzeit, die Zeit der Knospen- und Blütenbildung während des Menschheitsfrühlings, gleich einem Melthau vergiftet); sie mögen erklären, ob ich Recht darin habe, wenn ich sage: die Stimmung, in welcher die Erwachsenen an die Religion denken, ist zum großen Theile (bei Unzähligen für das ganze Leben) abhängig von der Stimmung, in welcher sie in der Jugend den Religionsunterricht empfangen. Trotz der fortgeschrittenen Pädagogik und Didaktik erlebt man es bis zu diesem Tage bei der Mehrzahl unsrer Zeitgenossen (ich muß mich mit einschließen), daß sich bei diesen Erinnerungen das Gesicht verfinstert.

O, es ist manche Erscheinung erklärlich, wenn man ihre Entstehungsgeschichte kennt; die Religionslehrer haben die Abneigung und Gleichgültigkeit der Menschen gegen die Religion auf ihrem Gewissen. Nach meiner Erfahrung muß ich es abermals sagen: in keinem Unterrichtsgegenstande entdeckt man so wenig von wahrer Pädagogik als in dem Unterricht der Religion, wie er bis diesen Tag in Schulen, Katechisierstuben und Konfirmandensälen angetroffen und — zur Schande der Pädagogik —

von neuem gefordert wird; von religiöser Bildung kann man fast gar nicht reden. Wer sie liebt und ehrt (sie ist ja das Fundament, der Kern der Bildung), der denkt auf Mittel, die Religion in einer der Natur der Kinder entsprechenden, sie dafür gewinnenden Weise zu lehren. Das erste Prinzip ist die Heiterkeit. Das zweite ist

b) das Prinzip der Anschaulichkeit, welches zwar den Gesamtunterricht beherrscht, hier aber mit stärkstem Accente betont zu werden verdient. Denn woran anders als an Abstrakt-, wo nicht an Hohlheit und Unverständlichkeit, litt der bisherige Religionsunterricht? Den dogmatischen Unterricht müssen wir daher für die Volksschule verwerfen; denn die Dogmen sind abstrakte Lehrsätze, und wenigstens dem Kinde nicht verständlich, noch viel weniger anschaulich zu machen. Was aber nicht anschaulich ist, paßt auch nicht für den Elementarjünger (paßt eigentlich für niemand). Nur aus Anschauungen werden lebendige Vorstellungen, klare und bestimmte Begriffe gewonnen; nur durch sie befreien wir den Elementarunterricht von der Abstraktheit, die man ihm — hier mit vollem Rechte — vorwirft, was, wie ich hoffe, nachdem die Schindlersche Frage durch die Welt gelaufen, nicht weiter erwiesen zu werden braucht. Denn wie anders wollten wir in dem Religionsunterrichte aus dem hohlen Wort- und Phrasenwerke herauskommen?

Zu dem Prinzip der Anschaulichkeit gesellt sich

c) das Prinzip der Entwicklung oder der Entwickelbarkeit, welches verlangt, daß die religiösen Vorstellungen und Begriffe aus den dem Schüler vorgelegten Stoffen entwickelt werden, folglich aus ihm entwickelt werden können, daß sie also thatsächlich und nach Nr. b in konkreter Gestalt darin liegen.

Das Gegenteil ist das Mittheilen, Vorsagen, Diktieren, Offenbaren, Aufnötigen, Einpauken. Solches war Sitte, es ist es noch; man dringt da, wo diese Weisen überwunden waren, auf ihre Wiederaufnahme, oder die ergriffenen Maßregeln haben wenigstens diese Folge. Aber es ist ein heillofes Verfahren. Es kam durch die Meinung, daß die Religion kein menschliches

Produkt, sondern daß sie vom Himmel gefallen sei, durch den Mangel aller psychologischen Kenntniss der menschlichen Seele und durch die Faulheit der Lehrer in die Schulen und in den Religionsunterricht überhaupt. Die Religion wurde ein Gegenstand des Auswendiglernens. Der Stoff wurde in kurzen Fragen und langen Antworten dargeboten. Diese im Himmel und auf Erden unverantwortliche Lehrweise erklärt allein hinreichend den heutigen religiösen (trostlosen) Zustand des Volkes. Wie kann die Religion, die auf solche unpsychologische, abschreckende, unmögliche, förmlich haarsträubende Weise an die Kinder gebracht wurde, auf das Gemüt wirken, ein Gegenstand des Gemütslebens werden?

Ihr dürft den Kindern nichts vorsagen, ihr dürft ihnen nicht vordeklamieren, was für Gefühle sie bei diesem oder jenem Gegenstande haben müßten; oder lassen sich auch Gefühle und Gesinnungen kommandieren? Ihr dürft keine Erklärungen und keine Definitionen machen, und zwar muß dieses Nichtthun so weit gehen, daß ihr euch bestrebt, es dahin zu bringen, daß es nicht nötig ist zu sagen, dieses oder jenes sei löblich und gut, häßlich und böse. Ein Fluch oder der Tod ruht auf eurem Thun, wenn ihr die Kinder dieses nicht selbst empfinden und erkennen laßt.

In das heutige Feldgeschrei der Verdammung der Katechisierkunst und Sokratik von seiten der frommen Herren von der beliebten Sorte, die sich selbst für die allein „positive“ zu erklären und „der positiven Grundlagen“ zu berühmen den Mut hat, einzustimmen, bin ich daher weit entfernt. Ich halte ihren Besitz für einen Beweis pädagogischer Begabung und psychologischer Erkenntnis. Ihre Schwierigkeit erklärt sich aus ihrer Seltenheit, und ihr Seltnerwerden erklärt sich durch ihre Vernachlässigung in dem Studium der Theologen und durch die schiefen Ansichten der Seminardirektoren, die jetzt vielfach auf Beifall rechnen dürfen.

Wer jemals einen echten Katecheten gehört und die Wirkung seiner hohen Kunst auf die Gemüter der Kinder oder auch der anwesenden Erwachsenen beobachtet, oder besser: selbst empfunden hat, wird eine hohe Meinung davon haben. Was aus den vorgelegten Stoffen und aus der Natur der Kindesseele entwickelt

werden kann, soll auch aus ihnen entwickelt werden. Ich fürchte, das alles ist heutzutage in den Wind geredet; denn die jetzige theologische Richtung ist ihm nicht günstig. Im vorigen Jahrhundert war man darin weiter, und wenn die Theologen erst wieder mehr Pädagogen werden, wird man erkennen, was man verfäunt hat.

Viertens führen wir auf:

d) das Prinzip der Systemlosigkeit.

Es enthält einen negativen Grundsatz; aber er muß hier aufgestellt werden, weil es notwendig ist, gegen den heutigen Brauch oder vielmehr Mißbrauch zu polemisieren. Dieser Mißbrauch besteht in der Systemfucht oder -wut.

Man überliefert dem Elementarschüler ein religiöses, theologisches, dogmatisches System, einen gegliederten, vollständigen Inbegriff „der zur Seligkeit notwendigen Lehren“, bestehe er auch nur in dem Darbieten eines Katechismus, sei es des römischen, oder des Lutherschen, Calvinschen oder eines willkürlich fabrizierten. Was man nach didaktischen Grundsätzen überall im Elementarunterricht verwirft, das findet man noch auf dem Gebiete des Religionsunterrichts, weshalb ich oft habe sagen müssen, daß kein Unterricht weniger von den Fortschritten der Didaktik profitiert habe als der Religionsunterricht. Wenn heutzutage ein Lehrer die Schüler mit einem System, sei es mit einem grammatischen, oder historischen, oder naturkundlichen, z. B. in der Mineralogie mit dem Wernerschen, in der Botanik mit dem Linnéschen, in der Zoologie mit dem Cuvierschen zc. belastet, so weisen wir ihm die Thür; denn in die Elementarschule gehört kein System, am allerwenigsten darf man damit anfangen. Es paßt nur für den, der es selbständig aus den Thatsachen entwickeln kann, paßt nur für die Wissenschaft, gehört nur an das Ende wissenschaftlicher Untersuchung und ergiebt sich dann von selbst; und wenn es das nicht thut, so taugt es nichts, weil es nicht in den Sachen liegt, sondern in dem Menschenwitz, oder weil es über die Kräfte des Lernenden hinausgeht.

Systematisch mag der durchgebildete Lehrer denken; aber er darf dem Schüler kein System, aus dessen Bordersätzen Schlüsse

gezogen werden, welche dem einfachen Menschenverstande nicht sofort einleuchten, überliefern. Die Systemsucht hat den literarischen Terrorismus in die Wissenschaft gebracht; die theologischen Systeme haben das Parteiwesen, die Leidenschaftlichkeit, die Verfolgungsjucht in der Religion erzeugt. Von den religiösen Wahrheiten muß uns ein inneres Bewußtsein unerschütterlich und unmittelbar überzeugen; nicht aber muß dazu eine syllogistische Ableitung erforderlich sein. Darum kein System, nicht einmal Gesetze (die ins Staatsleben gehören), sondern große Grundsätze und Lebensprinzipien, wie Christus sie aufstellte, der auch nicht daran dachte, seinen Jüngern und durch sie der Welt ein System zu überliefern.

Durch den Unterricht, durch welchen wir die religiöse Bildung anstreben, wollen wir alle Kräfte des Menschen erregen, ihn so recht in dem Mittelpunkte seiner Existenz ergreifen, ihn von der Tiefe aus erbauen, tiefes Gemütsleben durch alle seine Adern ergießen und einen Strom lebendiger Vorstellungen und Gefühle durch ihn hindurch leiten. Wie kann solches durch ein System, durch gegliederte Lehrsätze, durch Behauptung und Beweis und durch scholastische Formen und Formeln geschehen? Nun und nimmermehr. Darum weg damit!

Ein System, das sich von selbst in dem Gedankengange eines Menschen aufbaut — geschieht es nicht von selbst, durch innern, unwiderstehlichen Drang, so ist es gemacht, mit Willkür und Absicht fabriziert — hat, wie jedes gesunde Naturerzeugnis, seinen Wert, einen Wert für den, der es — nicht: erfand, sondern der unwillkürlich die Stätte seiner Erzeugung war. Aber für andere, andere Köpfe, andere Denkweisen u. hat es nur den Wert der Merkwürdigkeit; es hat nur Wahrheit und inneres Leben für den, in dem es ward, und wenn es für einen Zweiten dieselbe Bedeutung gewinnen sollte, so müßte dieser nicht nur dem Ersten seiner Natur nach ganz gleich sein, sondern er müßte auch dieselben Erfahrungen und Grundanschauungen besitzen. In jedem andern Falle, d. h. in allen wirklichen Fällen, wird der Mensch (der das System eines andern annimmt, sich hinein-zudenken zwingt, von oben herunter, statt von unten herauf an-

fängt, die Mannigfaltigkeit der Welt und Erscheinungen der angenommenen Einheit unterzuordnen und seine eigene, wenn sie gesund ist, eigentümliche und spröde Individualität in die gegebene Form hineinzuzwängen bemüht ist) notwendig zur Karikatur seiner selbst, ein Zerrbild, wo nicht eine Vogelscheuche, und wenn seine Natur zum Herrschen hinneigt, für andere zu einem Despoten. Man werfe einen Blick auf die Schüler aller Philosophen von Bedeutung, auf die Jünger ihrer Systeme, und man wird die Wahrheit, die ich eben ausgesprochen habe, erkennen und das Grauen mitempfinden, das mich ergreift, wenn ich den Blick darauf hinrichte, was in dieser Beziehung manche orakelnde Pastoren und Lehrer durch ihre Systeme und die damit verbundene dogmatifizierende Methode anrichten. Sie propagandieren die Sklaverei und Knechtschaft des menschlichen Geistes in der Angelegenheit, die die freieste sein sollte und ohne Freiheit gar keinen Wert hat, sie sind die Grundverderber der menschlichen Natur, natürlich der Religion auch.

Das alles wird hier wahrscheinlich auch in den Wind gesprochen sein — denn mit der psychologischen Ignoranz und mit dem Dünkel, der dem Inhaber einredet, ein Werkzeug der Vorsehung zu sein, kämpfen Götter und göttliche Menschen selbst vergebens.

Solcher göttlichen Menschen hat Deutschland zwei hervorgebracht; aber es hat nichts geholfen. Sie heißen Lessing und Schleiermacher, zwei Vorbilder für jeden denkenden Menschen, nicht, um sie zu kopieren und ihre Weise in der oben verdamnten Art zu mißbrauchen, sondern um, wenn man in ähnlicher, wenn auch tausendfach schwächerer Art, d. h. menschlich, organisiert und nicht verstümmelt und kastriert ist, durch die glorreiche Weise ihres Denkens und Lebens in der eigenen, diesen Musterbildern ähnlichen, d. h. menschlich-normalen Weise, bestärkt zu werden. Schleiermacher hat durch seine „Reden über die Religion“ der nicht seltenen Despotie in der Verbreitung der Religion — theoretisch, leider nicht praktisch — ein Ende gemacht, und Lessing ist in seiner Verabscheuung aller künstlichen Systematik und in der Anwendung der allein selbständig zur Wahrheitfindung

führenden, von einzelnen Thatsachen ausgehenden, analytisch-heuristischen Methode ein Muster für alle Zeiten. Es hat wenig geholfen, muß man mit Schmerz sagen, wenn man die Masse der in ganz entgegengesetzter, der Natur der Sache und der Menschen widersprechenden Weise fortoraifelnden Religions- und anderer Lehrer betrachtet, wenn man wahrnimmt, daß der Despotismus, den sie, nach wie vor, auf das Volk und seine Jugend ausüben, als die zur Seligkeit führende Weise hier und da von machthabenden Häuptern gepriesen wird. Trotzdem ist das Wirken der genannten großen Männer nicht verloren, wenn auch eskamotiert und verschüttet von denjenigen, die sich in dieser fluchwürdigen Verfahrungsweise als wahre Virtuosen erweisen. Die verfinsterte und unterdrückte Welt wird aber wieder erwachen und den genannten großen Vorgängern einen Auferstehungsmorgen bereiten. Bis dahin müssen wir einzelne uns begnügen, auf sie hinzuweisen und, ergriffen von der unseren Geist durchleuchtenden Wahrheit, nach ihrer Art zu denken und zu leben, die in uns lebende, ihnen ähnliche, auch nicht gemachte, sondern gewordene Natur zu stärken und zu kräftigen. Der Lehrdespotismus, wie jede Art des Despotismus, dringt auf Einheit, Einförmigkeit, Konformität und Uniformität; das System ist sein Werkzeug, mit dem er die Menschenseelen in die gemachte Form einspannt und das ihnen eigentümliche Leben unterdrückt. Wenn etwas, so verdient sein Thun den Fluch der Menschenerzieher.

e) Das Prinzip des Fortschritts und des unendlichen Entwicklungsprozesses der Menschheit.

Wie jeder Mensch, so hat sich die Menschheit geschichtlich entwickelt. Jede Entwicklung ist historischer Prozeß, aus einem Keime zu fortschreitendem Werden und Gestalten. Jeder Mensch soll den Entwicklungsprozeß der Menschheit durchmachen. Darum stellt man ihn auf historischen Boden, entwickelt durch die Geschichte des Menschengeschlechts ihn selbst, durch die Geschichte der Religion sein religiöses Bewußtsein.

Die Geschichte schließt nichts ab, gelangt nur zu Stadien und Epochen, die einen ferneren Fortschritt bedingen, den Keim dazu in sich tragen. Der Entwicklungsprozeß ist ein unendlicher.

Jedes Ereignis ist das Ende einer vorangegangenen und der Anfang einer folgenden Reihe, der Schlußsatz früherer Ober-, die Prämisse folgender Schlüsse. Ebenso ist die Stellung jedes an der Entwicklung teilnehmenden Menschen; er ist Produkt und Erzeuger zugleich. Nicht anders faßt ihn die Geschichte, nicht anders faßt er sich selbst auf. Der Narr betrachtet sich als Urschöpfer oder als Endresultat; der Vernünftige sieht sich als Punkt in einer nach beiden Seiten unendlichen Linie an.

Darum darf die geschichtliche, dem Wesen der Menschheit entsprechende Bildung keinen definitiven Abschluß setzen, weder in der Idee, noch in der stattgehabten Wirklichkeit, noch in der Bildung des einzelnen Menschen. Wer ein solches Definitivum oder Ultimatum setzt, kennt weder das Wesen der Geschichte, noch das Wesen des Menschen. Der Unterricht darf daher auch auf keinen definitiven Abschluß hinweisen, er existiert nicht; er ist stets nur ein vorläufiger, und wenn er in der Meinung existiert, so ist diese zu beseitigen.

Der geschichtlich-religiöse Unterricht führt daher die Geschichte des religiösen Bewußtseins bis zur Gegenwart fort, weist aber allein dadurch auf den Fortgang des Prozesses hin, hütet sich daher wohl, irgend einen Lehrbegriff als solchen hinzustellen, über den nicht hinauszugehen, welcher der geschichtlichen Entwicklung zu entziehen wäre. Das hieße den ohnedies von keiner Gewalt der Erde aufzuhaltenden Prozeß leugnen und den (vergeblichen) Versuch machen, ihn in betreff des einzelnen Menschen und damit nach Möglichkeit des ganzen Geschlechts aufzuheben. Die Geschichte selbst spottet bekanntlich dieser Versuche. „Sie bewegt sich doch.“

Eben deshalb ist die Bindung eines Menschen an ein Glaubensbekenntnis, möge es die Vorzeit oder die Gegenwart aufstellen, ein Verrat an der Natur des Menschen, dessen Wesen und Wert eben in der fortschreitenden Entwicklung besteht. Der der Wahrheit der Geschichte gemäße historische Unterricht verhütet den Dogmatismus und seine verderbliche Tendenz.

Die „Offenbarung“ selbst ist, wie Lessing in seiner klassischen Abhandlung über die „Erziehung des Menschengeschlechts“

unwiderleglich gezeigt hat, nichts anderes, als die göttliche Erziehung des Menschengeschlechts, die als Erziehung sich dem Standpunkte desselben affomodiert, mit der Entwicklung fortschreitet und die Unendlichkeit derselben nicht hemmen, sondern fördern will. Hätte sie die entgegengesetzte Absicht, so wäre sie nicht Erziehung. Alle wahre Erziehung hat ein in der Unendlichkeit liegendes Ziel im Auge. Nicht die Erreichung, sondern die Richtung und Bewegung auf dasselbe ist die Bestimmung des Menschen. Den Jüngling auf diesen Weg zu bringen und zu dieser selbständigen und freien Bewegung zu veranlassen, ist die Aufgabe des Erziehers.

Die Art und Weise, welche nun einzig und allein den bisherigen Anforderungen und nach meiner Meinung allein den Anforderungen an die religiöse Bildungsweise des Kindes entspricht, ist die historische.

Geschichte, meine Herren, nichts als Geschichte. Religion — nicht Theologie; sittliche Grundsätze — keine dogmatischen Lehrsätze: durch Thatfachen; die unter den Augen der Kinder passierenden sind die wichtigsten; was die nicht liefern und leisten, liefert und leistet die Geschichte.

Denn Geschichte läßt sich

- a) mit Heiterkeit (versteht sich: heiterem Ernste) behandeln. Wann hätte die Jugend aufgehört, nicht gern Geschichten zu hören? „Erzähle uns etwas, lieber Vater, liebe Mutter!“ Das verstand Campe, der Kinderfreund und Kinderkenner, und Jesus, der Menschenfreund und Menschenkenner, verstand es auch. Natürlich muß man erzählen können und gute Geschichten erzählen.

Geschichte liefert

- b) Thatfachen, Begebenheiten, Ereignisse aus dem Leben; Handlungen und Personen treten in individueller Gestalt vor das Auge des Lesenden und Hörenden, der Anforderung der Anschaulichkeit wird vollkommen genügt, selbst dann, wenn man ihr durch Bilder nicht zu Hilfe kommen kann, was aber auch sehr gut ist.

Ferner liegt der religiöse Inhalt (von religiösen Ge-

geschichten ist ja die Rede) in den Geschichten, und zwar in konkreter Gestalt, er kann also in ihnen erkannt und folglich

e) aus ihnen entwickelt, zum Bewußtsein gebracht werden und zwar durch die Kinder selbst. Von Vorfagen, Vorpredigen, Deklamieren, Offenbaren, Definieren und andern Verkehrt- heiten ist also gar keine Rede. Was die Kinder bei leiser Anregung von seiten des Lehrers nicht finden, das ist noch nicht für sie; und was sie noch nicht aussprechen können, läßt man still empfinden.

Die Geschichten

d) knüpfen sich an kein System, erlauben gar nicht die Auf- stellung eines solchen; sie entstehen im Leben in aller bunten Mannigfaltigkeit desselben und wecken das Leben, geben zu denken und zu empfinden und enthalten edle Antriebe zum Handeln; endlich

e) leitet die Geschichte auf die Bahn einer unendlichen Ent- wicklung.

Summa: Der Religionsunterricht der Volksschule ist Historie, nichts mehr und nichts anderes*.

Es sei erlaubt, noch einige Bemerkungen und Fragen anzu- schließen.

1. Wo nehmen wir diese Geschichten her?

Antwort: aus dem geschichtlichen Schätze, welcher dem Volke besonders wert ist, den es heilig hält, der ihm also auch am meisten bekannt ist, so daß sie schon darum, weil der junge Mensch in das Volksbewußtsein hineingestellt werden muß, ihm nicht vorenthalten werden dürfen; wir also nehmen sie aus dem Alten und Neuen Testamente.

Ob diese Geschichten alle wahr sind, ob die Begebenheiten sich alle so zugetragen haben, wie sie erzählt werden, das geht uns gar nicht das geringste an. Es kommt in betreff ihres Inhaltes

* Wenn ich früher für die obere Stufe der Volksschule noch eine Zusammenstellung des (aus der Geschichte genommenen) religiösen In- haltes in Vorschlag brachte, so bin ich auch jetzt noch dieser Meinung. Nur halte ich dieses nicht für durchaus notwendig; ich lasse es daher, da ich mich hier auf das Notwendigste beschränken wollte, weg.

auf ihre psychologische Wahrheit an, in betreff ihrer Wirkung auf den Eindruck, den sie auf das Herz, den Kopf und den Willen des Kindes machen. Die Art ihrer Behandlung beugt allen unnützen Fragen vor und ist ungleich wichtiger als der Inhalt selbst. Mag ihr Inhalt nicht wahr sein, wenn er nur schön ist; mögen sie zu den Mythen, zu den Dichtungen gehören, gleichviel; der gute Eindruck, den sie zurücklassen, bleibt. Erzählen wir ja auch unsern Kindern Märchen, schöne Märchen — mögen sie jetzt oder später einsehen, daß ihr Inhalt keine buchstäbliche Wahrheit enthält!

2. Wie behandeln wir diese Geschichten?

Wir erzählen sie, lassen sie lesen, sie wieder erzählen. Wir lassen das Ganze auf die Schüler wirken; wir sehen uns auch das Einzelne an, wir betrachten die Personen, die Handlungen. Die Kinder sollen den Eindruck, den die Geschichte auf einen natürlichen, guten Menschen macht, empfangen; sie werden die Geschichte empfinden, sich der guten Gesinnungen freuen, die bösen verabscheuen. Der Schüler soll die Geschichte empfinden, fühlen und denken, nicht dies oder jenes bei der Geschichte; er soll nichts Fremdes hinzubringen, er soll und wird das Rechte und Wahre der Geschichte entnehmen. Deshalb soll der Lehrer auch keine Empfindungen absichtlich dabei erwecken, er soll nichts machen.

Aber er wird die religiösen und sittlichen Vorstellungen und Begriffe, welche in den Geschichten liegen, entwickeln, er wird allmählich die religiösen Anschauungen zu Begriffen erheben, die nun nicht mehr hohl sind, weil ihnen konkrete Thatfachen zu grunde liegen, und er wird, wo es nothut, die Geschichte auf das Leben der Kinder anwenden.

3. Die Geschichten enthalten mitunter sehr behaltenswerte Sätze, kernhafte Gedanken und Sprüche. Wir prägen sie dem Gedächtnis der Schüler ein, nehmen aber dabei Rücksicht auf die Individualitäten der Schüler — manches Kind kann nicht viel tragen — und auf die Erhaltung der Heiterkeit und der innigen Freude an den Geschichten.

In dem Alten wie Neuen Testamente kommen höchst poetische Stücke vor; wir weiden die Jugend nach Möglichkeit an ihrer

Schönheit, wir machen es ebenso mit schönen religiösen Liedern, wie sie dem Sinn der Jugend zusagen, sind aber bei ihnen, in betreff der möglichen Beschwerung des Gedächtnisses durch sie, noch vorsichtiger als bei den Sprüchen. Gedächtnislasten drücken den Geist, ersticken das Gemüt.

4. Wir beginnen die Erzählung einer Geschichte in der Stimmung, in welcher sich die Kinder und wir befinden.

Wir hüten uns, eine fremdartige, künstliche Stimmung zu erwecken, sei es durch Miene, oder Pathos, oder anderes Machwerk. Wir vermeiden alles Künstliche. Es führt zur Unwahrheit und Unwahrhaftigkeit.

Das Kind soll keine fromme Miene machen, es muß in seiner natürlichen Beschaffenheit erhalten werden. Nur sie eignet es für die Auffassung des Wahren und für unbefangene Äußerungen. Deshalb müssen alle besonderen Veranstaltungen vermieden werden. Dieselben können zwar dunkle Gefühle erwecken; aber sie machen nur zu leicht denkfähig, wo nicht gar unwahr.

Deswegen verwerfe ich auch auf den ersten Stufen des Religionsunterrichts das einleitende Gebet. Gegen dasselbe zu Anfang des Unterrichts überhaupt habe ich nichts, im Gegenteil, es ist schön und gut, und der, der da aus Erfahrung weiß, wie leicht einem Menschen etwas mißlingen kann, mit welchen Schwierigkeiten das Geschäft der Erziehung und Bildung verbunden ist, und wie „an Gottes Segen wirklich alles gelegen ist“, der wird den Drang in sich verspüren, das „arbeite und bete“ nicht zu vergessen.

Aber dieses Gebet hat einen allgemeinen Zweck, erstreckt sich über alles. Bete ich aber, nicht nur, daß Gott ein bestimmtes Geschäft besonders segnen möge, sondern geschieht es mit der Wendung, wie man ja verlangt, daß man an die religiöse Betrachtung und Belehrung, an Bibellesen u. s. w. „betend“ gehen müsse, so ist die Befangenheit da und das Kind seiner natürlichen Beschaffenheit enthoben. Die Religion soll aber mit dem übrigen natürlichen Wesen des Menschen in Harmonie stehen, aus ihr hervorgehen. Merke: in der genannten Beziehung etwas zu wenig zu thun, ist weit weniger nachtheilig, als etwas zu viel

zu thun. Jede Spur von Unnatürlichkeit, Geschraubt- und Verschrobenheit, künstlichem Wesen und Absichtlichkeit verzerrt den zur Auffassung der Religion und zur Entwicklung der wahren Gefühle unumgänglich notwendigen Wahrheitsinn. Die kleinste Unwahrheit, das geringste Scheinwesen ist Gift für die religiöse Gesinnung. In dieser Beziehung scheinen viele Lehrer fast gar kein Gewissen, selbst keinen Wahrheitsinn mehr zu haben.

Aus diesen Gründen verwerfe ich auf den ersten Stufen das zu Anfang der Religionsstunden herkömmliche Beten. Es setzt auch die übrigen Lektionen und Lehrer herab. Auch sie sind, wie oben ausgeführt, Erzeuger religiöser Bildung. Das wahrhaft, d. h. natürlich gebliebene Kind kennt in seinem Gefühle auch den gemachten Unterschied nicht.

Ein anderes ist es, wenn die Religionsstunden bereits eine anhaltende Wirkung hervorgebracht haben, wenn das Kind empfindet, von ihnen gehe eine gehobene Stimmung aus, so daß es bei dem Gedanken und bei dem Herankommen derselben von selbst in dieselbe versetzt wird; dann ist das Beten nur ein Ausdruck dieser Stimmung, folglich wahr.

Dem Leser kann damit nicht verborgen bleiben, was ich will: Wahrheit, Wahrhaftigkeit, nichts mehr und nichts weniger, nichts anderes, und darum keine Spur von Absichtlichkeit und Macherei.

Diese verstimmt auch sofort den natürlichen Menschen, verzerrt sein Wesen.

Die Sache soll wirken und nichts anderes. Was sie nicht wirkt, darauf muß verzichtet werden. Der Lehrer soll das Kind nicht fromm machen, nicht zur Frömmigkeit bereden. Die fromme Gesinnung oder Stimmung soll nicht zu den Sachen hinzugebracht werden, sondern sie soll aus ihnen hervorgehen. Wer daran denken muß, daß es schön sei, den Aufgang der Sonne in frommen Gefühlen und in gerührter Stimmung zu erwarten, der lasse sie, wie *Asmus* anrät, „in Gottes Namen ohne Thränenwasser aufgehen“.

Rehrt diese Natürlichkeit, Lauterkeit, Unbefangenheit und Wahrhaftigkeit nicht zur Behandlung und Beschäftigung mit der Religion und in die Religionsstunden zurück, so ist und bleibt

es mit ihrer gesunden Wirkung vorbei. In unsrer, durch den Zwang, die Absichtlichkeit, das Scheinwesen, den Parteihaß, die Lüge und die Heuchelei vergifteten Zeit* muß man der Wahr-

* Man betrachte, um uns auf das Religionsunterrichts-Gebiet zu beschränken, was unter uns alle Tage, Werktags wie Sonntags, geschieht!

In den Schulen sagen die Lehrer den Schülern Dinge vor, die sie nicht verstehen, die oft kein Mensch versteht. Sie sprechen ihnen dogmatische Sätze vor, d. h. abstrahierte Sätze, ohne daß die Schüler die Anschauungen haben, aus welchen sie abstrahiert sind, auch Sätze, welchen überhaupt keine Anschauungen zu grunde liegen, die also schlechthin unverständlich sind. Denn ohne Anschauungen oder unmittelbare Vorstellungen läßt sich nichts einsehen. Die Schüler werden genötigt und gewöhnt, diese teils erfahrungslosen, teils schlechthin unbegreiflichen Sätze nachzusprechen, und damit ist das vorstellungs- und begriffsleere Wort auf den Thron gehoben, das Plapper- und Phrasenwerk inthronisiert. Jedes Wort aber, welches gebraucht wird und welchem im Geiste des Sprechenden keine Vorstellung zu grunde liegt, ist ein Ding, das nichts enthält, aber so thut, als wenn es etwas enthielte, ist folglich Schein, veranlaßt Täuschung, wird zur Lüge. So wird mit dem lauten Wortwerk die offenbare Unsittlichkeit den Kindern zur Eigenschaft, zu ihrem eigensten Wesen gemacht. Wie könnte man sich auch sonst ohne diese allgemeine Gewohnheit und Gewöhnung die ungeheure Herrschaft des Wort- und Phrasentums erklären? Dem natürlichen Menschen ist von Haus aus nichts mehr zuwider als Worte ohne Sinn und Bedeutung; er gebraucht auch, wenn er nicht etwa gezwungen wird, kein einziges ohne Vorstellung.

Und was geschieht von vielen Geistlichen? Sie reden den Leuten den Glauben auf; sie freuen sich, wenn sich einer, er sei wer er sei, zu den Dogmen bekennt, die sie vortragen; ob dieselben sich auch (nur in diesem Falle wäre das Bekenntnis zu ihnen wenigstens subjektiv wahr) mit dem übrigen Inhalte in dem Geiste des „Gläubigen“ vertragen, wer fragt danach? Kurz, sie suchen die Menschen zu „Gläubigen“ zu machen, rühmen diese „Gläubigen“, tadeln und verdammen die „Angläubigen“, nennen die Propheten und heiligen Männer anderer Völker Lügenpropheten, als wenn sich Gott nicht auch ihnen bezeugt hätte; sie suchen die Gläubigen zur „Frömmigkeit“ zu bereden, ermahnen sie zur Kirchlichkeit um des Beispiels willen u. s. w. Und doch hat die Frömmigkeit nur dann einen Wert, weil nur dann eine Wahrheit, wenn sie aus der Erkenntnis der Sache hervorgeht; und eine Übung oder Handlung, die ich „um des Beispiels willen“ vornehme, erfolgt nicht um der Sache willen, sondern ist Schein und Scheinwesen, die den andern weiß macht, daß es um der Sache willen geschehe. Er dagegen thut es, kann ich annehmen, auch um des Beispiels willen. Also hüben wie drüben Unwahrheit, Täuscherei, Lüge.

haftigkeit nachjagen; sogar der Fanatismus für dieselbe wäre zu begreifen, folglich zu entschuldigen.

Ich muß hier den Lesern, besonders den Lehrern noch einige Fragen stellen:

1. Wird der religiöse Unterricht oder vielmehr die religiöse Bildung nach den bisher aufgestellten Ansichten und Grundsätzen den Geistlichen der verschiedenen Konfessionen, den Kirchen, genügen?

Wir haben uns in unsrer Betrachtung nicht um sie bekümmert, nicht an sie gedacht; wir machten unsre Feststellungen von dem pädagogischen Standpunkte aus, welches der unsre ist. Die Geistlichen stehen aber auf dem kirchlichen. Sollen wir uns auf denselben versetzen lassen?

Ich sage: Nein; er geht uns nichts an. Nicht wir haben uns auf ihren partikularistischen, sondern an den Geistlichen ist es, sich auf unsern Standpunkt, auf den pädagogischen, den allgemein-menschlichen der Christus-Religion, zu begeben, alles, was wir thun, aus dem Gesichtspunkte der Menschenbildung zu betrachten. Wir wollen religiöse Bildung, und wir haben angegeben, wie wir sie anstreben: nämlich durch alles, was in der Schule geschieht, durch Inneres und Äußeres, durch Disziplin wie durch Doktrin. Nach uns ist alles — Disziplin, Bildung des Geistes, und davon ist auch die Körperbildung (das Turnen) nicht ausgeschlossen, geschweige denn irgend eine Art von Unterricht. Bewirkt das Rechnen sittliche Bildung? Wer das nicht einsieht, lese Grubes Abhandlung darüber. Und von da, von dem dem religiösen Leben entferntesten Gegenstande, mache man einen Schluß auf die Wirkung der übrigen (Naturkunde, Geschichte zc.) und ihren harmonischen Beitrag zur Gestaltung des wahren Menschenlebens und Seins!

Damit haben wir es zu thun, nicht mit dem Kirchentum oder den Kirchentümern, für welche die konfessionellen Geistlichen wirken, jeder für das seinige, das er exklusiv für das richtige hält und in der Regel so überschätzt, daß er im stande ist, denjenigen, der aus innerer Überzeugung zu einem andern Bekenntnis übergeht, der irreligiösen Gesinnung zu beschuldigen. Viele

denken, wenn sie einen zum Katholiken oder zum Protestanten machen, hätten sie ihn auch zum Christen, zum wahren Menschen gemacht. Kirchentum geht ihnen über Religiosität, oder ist ihnen eins mit Religion, Religion ohne Kirchentum ist ihnen Chimäre. Wir meinen und hoffen, in unsrer Weise religiöse, auf das Höhere gerichtete, harmonisch gebildete, einheitliche, ganze und wahre Menschen an das Leben abzuliefern. Welchem Kirchentume sich dieselben anschließen, das ist kein Gegenstand unsrer Sorge. Kirchentum ist Form, nicht Wesen und Kern, also wechselnd wie die Zeit und die Menschen. — Jeder wähle die ihm zusagende Form! Folglich darf uns die gestellte Frage, sie möge bejaht oder verneint werden, nicht kümmern. Wir bleiben auf dem pädagogischen Standpunkte und verteidigen ihn. Eben deswegen (auch eben deswegen) weisen wir den Einfluß der (konfessionellen, auf irgend einem Parteistandpunkte stehenden) Geistlichen auf Erziehung und Bildung der Jugend in den Schulen zurück; sie haben damit nichts zu schaffen. Will es eine Schulgemeinde, nun gut, die Eltern haben darüber zu verfügen; prinzipiell aber gebührt ihnen kein Einfluß, und es steht zu hoffen, daß die Eltern so weit kommen, Erziehung und Schule aus dem pädagogischen, nicht mehr, wie bisher, aus konfessionellkirchlichem Standpunkte zu betrachten. Die vernünftigsten, gebildetsten, fortgeschrittensten Menschen stehen auch bereits auf diesem Standpunkte. Wenn man sie nur gehen ließe, wenn sie nur nicht von fremdem Einfluß von seiten der Kirche wie des Staats berührt würden, wenn sie sich nur frei versammeln und beraten dürften! Dann würde die Wahrheit schon herauskommen, dann würde man inne werden, ob die Eltern ihre Kinder für exklusive Kirchlichkeit erziehen wollen; ob sie es billigen, daß man, wie in Kurhessen, von den Lehrern, selbst den Gymnasiallehrern, das Versprechen erzwingt, kirchlich-konfessionell erziehen zu wollen. —

Unsre (die beschriebene) religiöse Gesamtbildung entspricht, nach unsrer Überzeugung, nicht bloß der Menschenatur, der religiösen Grundanlage derselben, dem Wesen aller wahren Religion, sondern auch den Anforderungen und Bedürfnissen des

Lebens, und wird daher wohl auch nicht neben dem Himmel vorbeiführen.

Alles ist auf die Menschennatur gegründet und auf die Wahrheit, welcher jene nach dem in ihr angelegten mächtigsten Zuge zustrebt. Der Mensch will das Wahre, das Gute. An nichts hat er eine größere Freude. Bleibend und dauernd ist darum nur das auf die Wahrheit Gegründete. Alles andere ist von Anfang an dem Untergange geweiht. Soll darum der Religion wieder aufgeholfen werden, so muß die Wahrheit wieder eingeführt werden. Ohne Freiheit giebt es aber keine Wahrheit, keine Wahrhaftigkeit und folglich keine wahre Religion. Giebt man daher die Religion nicht frei, so ist es mit ihr vorbei. Kirchentümer kann man mit Zwang aufrecht erhalten, Religion nicht. Solange daher das Kirchentum, zu welchem sich ein Mensch bekennt oder nicht bekennt, auf seine bürgerlichen und menschlichen Verhältnisse von dem geringsten Einflusse ist, solange darf man auf Wahrheit in der Religion nicht rechnen. Ebendeshalb ist nichts verkehrter und für die Religion verderblicher, als wenn man den Geistlichen der verschiedenen Kirchen und Kirchentümer irgend einen Einfluß auf die bürgerlichen Verhältnisse einräumt. Um der Sache willen, der sie dienen sollen, müßte man ihnen denselben entreißen, sie davon befreien. Die Religion ist entweder ein Ergebnis freier, freiester Überzeugung, oder sie ist nichts. Die verderblichste, entehrendste Erscheinung aber ist die politisch-religiöse Orthodorie.

Ein Mensch, zumal ein Geistlicher, der die Religion, den Glauben, die Kirche, seine Überzeugung u. in den Dienst einer weltlichen Macht stellt, sie dazu hergiebt und mißbraucht, gewisse äußere, politische Zwecke, Richtungen und Systeme zu unterstützen oder durchzusetzen, also das Freieste, Edelste, Höchste in den Dienst des Vergänglichen, oft so Nichtigen, ja Nichtswürdigen, zu stellen: ein solcher Mensch verdient doch gewiß als Verräter des Heiligen vor allem Volk gebrandmarkt oder ins Meer geworfen zu werden, wo es am tiefsten ist.

Hofgunst und Polizeiregiment sind nach Bunjen die ärgsten Feinde der Religion.

2) Genügt unsre* religiöse Bildung den Anforderungen der religiösen Gesinnung und den Anforderungen des Lebens?

Ich muß dieses noch extra fragen.

Der religiösen Gesinnung?

In ihr tritt der Mensch dem Menschen gegenüber, er umfaßt ihn mit Gerechtigkeit und Liebe, er beurteilt dessen Wert nach dem, was er in Wahrheit ist.

Das äußere Bekenntnis kommt nicht in Frage. Wo es der Fall ist, da ist die religiöse Gesinnung schon verfälscht. „Absonderlich für die Glaubensgenossen“ zu beten, ist mir daher stets als etwas Irreligiöses erschienen. Von dem, der „seinen Glauben“ für den besten hält, sollte man, wenn er die Menschen liebt (und das sieht man doch als die Substanz der wahren Religion, der christlichen, an), gerade das Gegenteil erwarten. Denn die, die den „rechten Glauben“ noch nicht haben, bedürfen doch am meisten der Hilfe Gottes.

Die religiöse Gesinnung kennt nichts Exklusives. Wir kennen auch nichts der Art, wir wirken demnach für die Bildung der wahren religiösen Gesinnung. —

Den Anforderungen des Lebens?

In ihm kommt es auf die religiöse Gesinnung, auf sittliche Beschaffenheit und bürgerliche Tugenden an. Nach ihnen wählt sich der Mann des Lebens seinen Kreis; er fragt nicht nach dem kirchlichen Bekenntnis, oder, wenn er es thut, so ist er ein verschrobener Kopf. Denn nur ein solcher glaubt oder läßt sich weismachen, daß es nur unter Bekennern seines Glaubens rechtschaffene und fromme Leute gäbe. Wer weiter sieht und Erfahrungen hat, weiß es anders.

Das Leben verlangt Gerechtigkeit, Wohlwollen, bürgerliche Gleichheit, Eintracht folglich verlangt die Erziehung fürs Leben Erziehung zu diesen Eigenschaften.

Werden diese unsrer Jugend in den Konfessionschulen angeeignet?

Den Worten nach ist es möglich, die That widerspricht

* Es ist unwillkürlich geschehen, daß ich in den Plural verfallte. Der Singular paßt zu meiner Stimmung nicht. Also auch hier — Wahrheit.

ihnen. Das Wort erweist sich aber dabei ohnmächtig, oder es ist sogar eine Lüge.

Warum trennt man die Kinder der Eltern von verschiedenen Konfessionen voneinander? Etwa, weil man ihnen die religiöse Bildung in unserm Sinne geben will? Mit nichten; unsre Betrachtung hat uns auf den Unterschied der Konfessionen gar nicht geführt. Nein, man will die Kinder für konfessionelle Bekenntnisse und für das Kirchentum erziehen. Verlangen das die Eltern, gut; aber hier ist von dem, was an sich gut oder das Bessere wäre, also sein und angestrebt werden sollte, die Rede.

Schon dadurch, daß man die Kinder voneinander absondert, giebt man dem einen oder andern Bekenntnis den Vorzug; schon dadurch pflanzt man den Kindern die Meinung ein, sie hätten den „bessern Glauben“, die andern den schlechtern, womit die Kinder, da man ihnen (Gott sei gedankt!) nicht weismachen kann, daß das Glauben an sich verdienstlich sei, notwendig den Gedanken verbinden, daß auf ihrer Seite auch die besseren, auf der andern die schlechteren Menschen zu finden seien. Ich will nicht davon reden, daß sich auch wohl fanatische Pfaffen begeben lassen, den Samen des Hasses gegen Andersdenkende absichtlich in die Seelen der Kinder zu säen und sie dadurch zu vergiften; aber daß die Absonderung der Kinder nach dem Bekenntnis der Eltern weder von dem Zwecke der religiösen Bildung, noch von den Eigenschaften, die das gesunde bürgerliche Leben voraussetzt, verlangt werde, das, sollte ich meinen, liege auf flacher Hand. Die Leser erkennen, daß ich hier mein Steckpferd: die Nationalschule statt der Konfessionsschule, berühre, und daß ich an die Wirkungen jener für nationale Erziehung, für innere Einheit und Harmonie der Vaterlandsgenossen und dadurch für die Kraft und Stärke nach außen denken muß; aber ich gehe daran vorüber.

3) Die Geschichte ist der Ausgangspunkt — ist sie auch das Höchste? Nein! Ich muß daher vor einem möglichen Mißverständnis noch warnen.

Es giebt Lehrer, welche die Geschichte — die Geschichte des Christentums — vergöttern, in der Meinung, daß seine Geschichte das Christentum sei. Die Geschichte ist aber nur die

Erscheinungsform desselben, das Thatfächliche, in welchem der Geist sich offenbarte, zuerst an das Licht trat, nicht dieser Geist selbst, ist, wie Lessing sagt, das Gerüst, nicht der Bau, nicht der Palast, höchstens der Grundriß zu demselben. Das Gerüst kann man abbrechen, wenn der Bau fertig ist, d. h. man kann die Geschichte vergessen, wenn sie ihren Zweck erfüllt hat. Ja man kann manches Geschichtliche, geschichtlich Berichtete, anzweifeln, als in der That nicht-geschehen ansehen, ohne darum das Geistige in ihr zu verwerfen. Summa: es kommt nicht auf die unbedingte Wahrheit der geschichtlichen Thatfachen, sondern auf die ewige Wahrheit, von der sie die Träger sind, an. Man darf daher bei der Geschichte nicht stehen bleiben, sie ist nicht das Wesen, nicht das Bleibende und Ewige, sie ist nur das Behilf, zu diesem Bleibenden zu gelangen. Geschichtliche Thatfachen sind nur einmal geschehen und sie wiederholen sich nicht; das Ewige und Bleibende im Christentum aber wiederholt sich tausend- und abertausendmal; das Geschichtliche ist nur die Grundlage, die Erscheinungsweise, die sich mit den Zeiten und Zuständen ändert; die Geschichte vergeht, das Vernünftige bleibt. Darum also hat der Lehrer, der, wie wir verlangen, überall von historischem Boden ausgeht, nicht bei der Geschichte stehen zu bleiben, sie nicht für das Wesen zu erachten, sondern sie zu benutzen, um aus der historischen, konkreten und darum anschaulichen Form des geistigen Gehalts diesen selbst zu entwickeln und darzustellen.

Das Ewige und Bleibende im Christentum, die Religion oder das Christentum Jesu, ist das Vernunftgemäße und darum bleibend, auch wenn manche Geschichten, die von ihm erzählt werden, nicht wahr sein, von diesem und jenem bezweifelt werden sollten. Es ist wahr, nicht weil dieses und jenes geschehen ist, sondern weil es an und in sich wahr ist. Die Geschichte ist nur das didaktisch richtige Mittel, diese ewige Wahrheit dem Nichtwissenden zum Bewußtsein zu bringen. Dieses Ewige darum bloß auf Geschichte zu gründen, hieße, das Ewige auf einer vergänglichen und bezweifelbaren Grundlage erbauen. Diese verkehrte Weise hat Tausende um die Wahrheit gebracht, weil ihnen die Grundlage ungewiß wurde und sie das Wesen nicht von der gefälligen Form zu unterscheiden gelernt hatten.

Der gewissenhafte Lehrer hütet sich daher zu sagen: weil dies oder das passiert oder geschehen ist, so ist dies oder das, was auf einem anderen Gebiete liegt, wahr. Er sagt dieses nicht, weil er es nicht denkt; oder, wenn er es denken zu können meint, so muß man ihm sagen, daß er Ungedanken denkt. Geschichtliche Ereignisse stehen mit Vernunftwahrheiten in keinem inneren Zusammenhange. Durch jene können diese weder erwiesen, noch widerlegt werden. Dazu kommt noch für den gewissenhaften Lehrer der Gedanke, daß geschichtliche Begebenheiten berichtet, oft von Nicht-Augenzeugen erzählt werden, daß sie der falschen Auffassung, der Verfälschung unterworfen sind, daß sie erdichtet sein können. Einem denkenden Manne wird es daher nicht einfallen, ewige Vernunftwahrheiten auf zufällige Ereignisse oder Nachrichten zu stützen. Jene haben den Grund ihrer Gewißheit in, nicht außer sich. Wer sie auf äußeren Boden stellt, stellt sie auf schwankenden und wankenden Grund. Geschichtliche Autorität ist die unsicherste aller Arten von Autorität. Wer Vernunftwahrheiten durch Geschichte beweist, muß es sich gefallen lassen, wenn jene mit dieser umgerissen werden. Wie nahe liegt dann der Schluß: wenn demnach dieses nicht geschehen ist, so ist auch jenes nicht wahr! — Das Christentum hat seine Wahrheit in sich und behält sie, auch wenn diese oder jene Geschichte sich als unhaltbar erweisen sollte.

Ich empfehle diese kurzen Wahrheiten* dem Nachdenken der Leser und bitte sie, das gewöhnliche Verfahren der Geistlichen und Lehrer damit zu vergleichen. Sie setzen über den „breiten Graben“ zwischen Geschichte und Vernunft kühn hinüber, den ein Lessing nicht zu überspringen vermochte. Was braucht sich ein Gläubiger um die Einwürfe des Irrlichtes, Vernunft genannt, zu kümmern?

4) Und nun frage ich schließlich die Lehrer, was sie von meinem Religionsunterrichte halten, durch welche Prädikate sie denselben charakterisieren?

* Von dem auch leider noch immer vorkommenden Verfahren, welches offenbare Schlechtigkeiten und Laster an biblischen, „heiligen“ Personen, nicht bloß nach dem Standpunkte ihrer Zeit zu beurteilen, sondern auch zu rechtfertigen sucht, braucht nicht die Rede zu sein; diese Unlauterkeit und Wahrheitsföche richtet sich selbst.

Ich habe ihn oft den „allgemeinen“ Religionsunterricht („Unterricht“ paßt schlecht) genannt und — nenne ihn noch so. Er paßt — nach meinem Bedünken — für alle Kinder auf der ganzen weiten Erde, er ist allgemein-pädagogischer Art, gegründet auf das Wesen der menschlichen Natur und entsprechend den Anforderungen jedes geregelten bürgerlichen Lebens; er schließt die Besonderheiten, die Absonderlichkeiten, die Parteisachen, die Exklusivitäten aus.

Meine Gegner haben diesen Unterricht auch den „allgemeinen“ genannt und ihn als solchen sofort verworfen, weil sie ihn damit als „abstrakten“ charakterisiert zu haben meinten, den jede verständige Didaktik verwerfe.

Ich habe mich gegen diese Auffassung wiederholentlich erklärt; aber es hat mir — wie schon gesagt — nichts geholfen.

Nun aber wird dieser Vorwurf, dieser Einwand hoffentlich nicht wiederholt werden. Denn nach dem Obigen wissen nun die Leser, daß ich keinen andern Unterricht in der Volksschule zulasse als den *historischen*, als den an Historien geknüpften. Historie aber stellt einzelne Thatsachen dar, und diese sind das Gegenteil des Abstrakten. Ja, hier muß es einleuchten, daß der Vorwurf der Abstraktheit, mit dem die Gegner mich belasteten, auf ihre Häupter zurückfällt. Denn sie lehren Dogmen, abstrakte Lehrsätze, treiben kirchliche Theologie in den Schulen, traktieren den Katechismus, und — ein abstrakteres Buch kann es doch wohl nicht geben.

Wollen sie demnach wirklich nichts Abstraktes, so müssen sie ihre Weise verwerfen. Das sollten die Herren, welche den Kirchen ausschließlich das Recht zusprechen, über den Religionsunterricht der Schule zu verfügen, besonders bedenken!

Ja, noch in ganz anderm Sinne ist mein Religionsunterricht das direkte Gegenteil des Abstrakten, er ist nicht bloß konkret, sondern er ist ganz speziell, ja individuell und subjektiv.

Nach meiner Auffassung steht die religiöse Gefinnung und Bildung des einzelnen Menschen, wenn sie wahr ist, mit aller übrigen Bildung desselben in vollständiger Harmonie; die religiöse Überzeugung ist in ihrer Wahrheit und natürlichen Entwicklung ein Ergebnis der gesamten Bildung des Menschen, seiner Er-

ziehung und Erfahrung. Wo nicht, so ist sie unwahr, ihm angeheftet, aufgeredet, angekünstelt, und es findet zwischen seinem „Glauben“ und seinen übrigen „Überzeugungen“ — von dem Kontrast mit seinem Leben gar nicht zu reden — ein klar hervortretender Widerspruch statt. Die Religion ist in ihm nicht wahr.

Sie ist es nur unter der angegebenen Bedingung, d. h. also, wenn sie individuell und subjektiv ist, wenn jeder Mensch seine eigene Religion hat, wie es auch, nach dem Zeugnis der biographischen Litteratur, zu allen Zeiten bei wirklich, d. h. innerlich religiösen Menschen der Fall gewesen ist und ewig sein wird. Die Religion ist des Menschen eigenstes Eigentum. Einer kann für den andern so wenig glauben als denken, keiner kann gerade glauben wie der andere, jeder hat seine eigene Religion, oder er hat eine fremde, die ihn zum Sklaven macht und zu einem Knechte degradiert. Keiner hat das — ich wiederhole es — mit solch überzeugender Kraft dargethan wie Schleiermacher in seinen „Reden an die Verächter“, welches Erstlingswerk dieses scharfsehenden Mannes ich jetzt noch für sein Hauptwerk erachte.

Die Religion, die ich anstrebe, ist demnach individuell und folglich auch in dieser Beziehung das direkteste Gegenteil des Abstrakten.

Ich beanspruche zunächst keine äußeren praktischen Folgen dieses Aufsatzes; ich überlasse es ihm, durch das, was er Wahres enthält, zu wirken, was er vermag. Die Wahrheit ist für mich die höchste und alleinige Autorität, nicht die Autorität — Wahrheit. Es kann nicht zu oft wiederholt werden — nur das Wahre wirkt Bleibendes und Gutes. Wenn ich daher in diesem Aufsatze einen wichtigen, beherzigenswerten Satz ausgesprochen habe, so ist es der, daß wir in der Religion, im Kirchen- wie in allem andern Wesen, zur Wahrheit zurückkehren, die Wahrheit als alleinige Autorität, aufstellen müssen; sonst ist es nicht bloß mit dem Kirchenwesen, sondern auch mit der Religion überhaupt, mit der Bildung und mit allem andern, was für Menschen einen bleibenden Wert hat, vorbei, wobei man zugleich nie und nimmer vergessen darf, daß es keine reale religiöse Wahrheit, d. h. keine Wahrhaftigkeit giebt ohne Freiheit.

XXII.

Generalisiren und uniformieren, oder — spezialisiren und individualisiren?

Verlangen die Zustände und Verhältnisse des preußischen Staates auf dem Gebiete der Schule, der Stätte der öffentlichen Erziehung, Generalisiren, — oder Individualisiren?

Wer das Generalisiren liebt, liebt und will die Uniformität auf unserem Gebiete; darum die Einerleiheit und Gleichheit der Schulen, womöglich in allen Stücken (Einerleiheit des Planes, der Lehrbücher, der Methoden zc.), von Memel bis Saarbrücken. Wer es so haben will und die Macht dazu besitzt, erläßt von dem Centralpunkte aus die erforderlichen Befehle, Vorschriften, Instruktionen; er ist ein Freund bureaukratischer Centralisation.

Wer solche Gleichheit und Einerleiheit, solche Uniformität und Konformität nicht liebt und darum nicht will, sondern an der Mannigfaltigkeit der Daseins- und Erscheinungsweisen seine Freude hat; wer die Verschiedenheiten nach Provinzen, Bezirken, Gemeinden, bis herab zu einzelnen Menschen nicht bloß duldet, sondern freudig anerkennt und an ihrer eigentümlichen Erscheinungsweise Wohlgefallen hat, der individualisirt. D. h. nicht: er macht diese Verschiedenheiten, denn diese machen sich von selbst; er läßt sie aufkommen, er stört ihr natürliches Wachstum nicht, räumt selbst Hindernisse aus dem Wege. Das Generalisiren und Uniformieren dagegen macht sich nicht von selbst; es muß gemacht werden.

Militärische Einheit verlangt strenge Zentralisation, Wirken von einem Punkte nach allen Seiten hin und Gehorsam in strengster Subordination ohne eine Spur von Eigenwillen und freier Selbstbestimmung der einzelnen Glieder des Ganzen; freie Bewegung und eigentümliche Entwicklung verträgt sich damit nicht. Wer diese will, muß die Menschen nach der Verschiedenheit ihrer Natur, ihrer Verhältnisse und Bedürfnisse wirken lassen. Wer es leicht haben will bei einem Geschäfte, an dem mehrere wirken, zentralisiert und generalisiert; wem es darauf nicht ankommt, wer im Gegenteile an der Mannigfaltigkeit der Erscheinungsformen seine Freude hat, läßt die Individuen gewähren. Des ersteren Ideal ist im Staate des Absolutismus zu finden; das zweite findet sich in Provinzen und Gemeinden, die ihre Angelegenheiten selbst machen. Dem letzteren entspricht die Verschiedenheit der Bewohner der einzelnen Provinzen desselben Staates in Dialekten, Trachten, Gewohnheiten, Sitten und Gebräuchen, in der Bauart der Wohnungen wie in der Lebensart überhaupt — Verschiedenheiten nach Provinzen, Landkreisen, Bezirken, Gemeinden u. s. w. bis hinab zu den Individuen, von welchen jedes, wie einen eigenen Körper, auch ein besonderes Gesicht, eine eigene Nase u. s. w., auch andere Eigentümlichkeiten besitzt und offenbart. Diese Eigentümlichkeiten entstehen von selbst, sind naturwüchsiger Art; man braucht sie nur nicht zu hemmen.

Überlege der Leser einmal, welche der beiden geschilderten Verfahrungsweisen der Natur der Menschen zusagt und sie darum beglückt, und was zur Schönheit des Menschendaseins gehört! Demnächst überlege er, was der anrichtet, der den natürlichen Verschiedenheiten nicht „Rechnung trägt“, sie vielleicht gar auszurotten sich bestrebt!

Wende man nun die Gedanken und Ergebnisse dem Volksschulwesen zu! Was ergibt sich dann?

Darf oder soll den provinziellen, lokalen, individuellen Verschiedenheiten auf dem Gebiete der Volkserziehung Rechnung getragen werden?

Ist es zu gestatten, daß eine Provinz, eine Gemeinde ihre Schulen eigenartig einrichtet? Ist es zu dulden, daß der Lehrer

seine Eigentümlichkeit seiner Schule auf- und einprägt? Darf oder soll sich der Schulrat freuen, wenn er in jeder Schule eine eigenartige Schule entdeckt?

Gehört es zur pädagogischen Weisheit, zuoberst auf Gleichheit und Einerleiheit der Grunderziehung der Volksjugend zu sinnen und dem gesamten Lehrerstand einerlei Vorschriften bis in das Detail hinein zu geben? Oder hat sich die oberste Aufsichtsbehörde darauf zu beschränken, die Initiative von den Gemeinden zu erwarten, um zu genehmigen oder zu verwerfen — außerdem zu wecken und anzuregen, Ideen anzugeben und jede eigenartige Thätigkeit mit Freuden zu begrüßen? Kurz:

generalisieren, uniformieren, oder — spezialisieren und individualisieren?

Um diese Frage zu beantworten, muß man sich folgende Fragen vorlegen:

Welches dieser beiden Prinzipien entspricht dem Drang der Menschennatur nach Entwicklung, nach individueller Entwicklung? dem Bedürfnis der Entwicklung der konkret-individuellen Gemüts-, Denk- und Vernunftkraft? welches gewährt die Bürgerschaft, daß die Schule den Bedürfnissen und Wünschen der einzelnen Gemeinden entspreche? welches erhöht die Nationalkraft zum ruhmreichen Bestehen der unter den Kulturvölkern erwachten Rivalität? welches entspricht dem Prinzip der Gewerbefreiheit und der dadurch erweckten Konkurrenz? welches sichert die Erhöhung der schaffenden Kräfte, sowohl auf dem Gebiete der Wissenschaften und Künste, wie auf dem der landwirtschaftlich-produzierenden und der industriell-umschaffenden Thätigkeit? kurz: welches der beiden Prinzipien entspricht in gleichem Grade und allein (das Gegenteil ausschließend) den ewigen Strebungen der Menschennatur und den Forderungen der Gegenwart?

Verständen die, welche die Menschen auch in geistiger Beziehung zu uniformieren trachten, das Geringste von Psychologie und Physiologie, so würden sie wenigstens wissen, daß das Edelste, Beste und Reinste, was ein Mensch zu vollbringen imstande ist, unmittelbar rein aus seiner Natur, ohne klares Bewußtsein, ohne deutliche Erkenntnis, ohne gedachte Motive ent-

springt. Wer das erkennt, hat vor der Ursprünglichkeit der gottgegebenen Natur die höchste Achtung, und er hütet sich, diese ursprüngliche Individualität zu alterieren oder zu zerstören und nach einem unbegreiflichen Dogma corrigieren zu wollen. Das sind schlechte Ärzte, welche die Kranken nach einem erdachten Prinzip kurieren, nicht der Natur folgen wollen. Der echte Arzt, wie der wahre Pädagoge, ist ein Priester der Natur.

Über den Ursprung der Sprache.

Vor achtzig Jahren setzte die Akademie der Wissenschaften in Berlin auf die wissenschaftliche Beantwortung der interessanten Frage nach dem Ursprung der Sprache einen Preis aus. Unser berühmter Herder gewann denselben im Jahre 1770.

Er erwies, daß die Sprache ein natürliches Produkt des menschlichen Geistes sei.

In dem zweiten Teile seiner Abhandlung stellt er folgende Naturgesetze auf:

1) der Mensch ist ein freidenkendes, thätiges Wesen, dessen Kräfte in Progression fortwirken; darum ist er ein Geschöpf der Sprache;

2) der Mensch ist, seiner Bestimmung nach, ein Geschöpf der Herde, der Gesellschaft; die Fortbildung einer Sprache wird ihm also natürlich, wesentlich, notwendig;

3) da das ganze menschliche Geschlecht unmöglich eine Herde bleiben konnte, so konnte es auch nicht eine Sprache behalten; es ward also eine Bildung verschiedener Nationalsprachen notwendig;

4) so wie nach aller Wahrscheinlichkeit das menschliche Geschlecht ein progressives Ganze von einem Ursprunge in einer großen Haushaltung ausmacht, so auch alle Sprachen und mit ihnen die ganze Kette der Bildung.

Gegen das Ende der Abhandlung widerspricht er noch direkt der Behauptung, daß die Sprache göttlichen Ursprungs sei.

„Ein höherer Ursprung hat nichts für sich, selbst nicht das Zeugnis der morgenländischen Schrift (des A. T.); denn diese giebt offenbar der Sprache einen menschlichen Anfang durch Namensnennung der Tiere*. Die menschliche Erfindung hat alles für sich und durchaus nichts gegen sich: Wesen der menschlichen Seele und Element der Sprache; Analogie des menschlichen Geschlechts und Analogie des Fortgangs der Sprache; das große Beispiel aller Völker, aller Zeiten und Teile der Welt.“

„Der höhere Ursprung, so fromm er scheine, ist durchaus ungöttlich; bei jedem Schritte verkleinert er Gott durch die niedrigsten, unvollkommensten Anthropomorphieen. Der menschliche Ursprung zeigt Gott im größten Lichte: sein Werk, eine menschliche Seele, durch sich selbst eine Sprache schaffend und fortschaffend, weil sie sein Werk, eine menschliche Seele ist. Sie baut sich diesen künstlichen Sinn ihrer Vernunft als eine Schöpferin, als ein Bild seines Wesens. Der Ursprung der Sprache wird also nur auf eine würdige Art göttlich, sofern er menschlich ist.“

„Der höhere Ursprung ist zu nichts nütze, und sogar schädlich. Er zerstört alle Wirksamkeit der menschlichen Seele, erklärt nichts und macht alle Psychologie und alle Wissenschaft unerklärbar; denn mit der Sprache haben ja die Menschen alle Samen von Kenntnissen von Gott empfangen. Nichts ist also aus der menschlichen Seele; der Anfang jeder Kunst, Wissenschaft und Kenntnis ist also immer unbegreiflich. Der menschliche Ursprung läßt keinen Schritt thun, ohne Aussichten und ohne die fruchtbarsten Erklärungen in allen Teilen der Philosophie, in allen Gattungen und Vorträgen der Sprache.“

Die Sprache ist demnach menschlichen, natürlichen Ursprunges.

Die Akademie krönte die Abhandlung, die sich die Achtung und Beistimmung der ganzen gebildeten Welt gewann.

* „Gott brachte die Tiere zu dem Menschen, daß er sähe, wie er sie nennete; denn wie der Mensch allerlei lebendige Tiere nennen würde, so sollten sie heißen.“ Gen. 2, 19.

Nur einzelne Zeloten unter den Theologen schrieen über Verletzung der Pietät gegen die Bibel, über Irreligiosität und Kezerei.

Aber ihr Geschrei verstummte.

Unserer Zeit blieb es vorbehalten, es wieder zu erheben.

Professor Hengstenberg hat es nicht verschmäht, über Jakob Grimms Abhandlung über den Ursprung der Sprache das Verdammungsurteil auszusprechen. Wie sich freisinnige Männer aller Zeiten in ihren Ansichten begegnen, so auch die Zionswächter und Zeloten aller Jahrhunderte untereinander.

Jakob Grimm, der erste Sprachforscher der Gegenwart, der Heros unter den Forschern in deutschen Altertümern zc., hat nämlich, in der Überzeugung, daß die Herdersche Abhandlung, obgleich er ihrem Resultate vollkommen beistimmt, dem jetzigen Standpunkte der Wissenschaft nicht mehr ganz entspreche, die Frage nach dem Ursprung der Sprache einer neuen Untersuchung unterworfen und eine Abhandlung darüber in der Berliner Akademie der Wissenschaften am 9. Februar 1851 vorgelesen. Ich halte es für die Leser dieser Blätter für lehrreich, ihnen den wesentlichen, allgemeinen Inhalt aus derselben mitzuteilen. Wer kein Freund ist von Unbegreiflichem und Wunderbarem, sondern sich freut, wenn das den Vorfahren als unbegreiflich und wunderbar Vorgekommene begreiflich und natürlich wird, wird das Nachfolgende mit Befriedigung lesen. Dasselbe hat auch noch in der Beziehung, daß es auf verwandte Gegenstände Schlaglichter wirft, seinen Wert. —

Zuerst verdient eine Hervorhebung der in der Einleitung vorkommende Satz:

„das ist eben wahres Zeichen der Wissenschaft, daß sie ihr Netz auswerfe nach allseitigen Ergebnissen und jede wahrnehmbare Eigenheit der Dinge hasche, hinstelle und der zähesten Prüfung unterwerfe, gleichviel, was zuletzt daraus hervorgehe.“

Das ist die rechte Position des Wahrheitsforschers, echtes, wahres, beruhigendes Vertrauen zur Menschennatur, daß sie das Wahre finden wolle und könne. Merken müssen sich diejenigen diese Überzeugung, die, wenn sie erfahren, daß diese oder jene

von ihnen geglaubte Wahrheit in Zweifel gezogen oder auch nur untersucht werden solle, in Angst und Schrecken geraten und darüber aufschreien, daß daraus möglicherweise diese oder jene schädliche Folge hervorgehen werde, und was daraus werden solle, wenn dies oder das (dies oder das geglaubte Heiligtum) nicht mehr als haltbar erfunden werden sollte. So denken und reden die Nichtkenner der Menschennatur und der Natur überhaupt, die Nachbeter und Nachtreter menschlicher Erfindungen und Satzungen, deren Denkweise ebenso zweideutig in ihrem Ursprunge, wie zweifelhaft in ihrer Zweckmäßigkeit erscheint; es sind die, welche sich des Vertrauens gegen menschliche Einrichtungen berühmen und als die eigentlichen Vertrauensmänner gerieren, während sie sich gegen die Natur, die doch gewiß, wenn etwas, von Gott ist, voll Mißtrauens erweisen, aber sich, trotzdem oder wegen dem, als die um Sittlichkeit, Volkswohl, Glauben und Staat wohlwollend Besorgten darstellen; es sind die Schwachköpfe und Heuchler. Kein gesunder Mann fällt dieser Schwachheit anheim, er will die Wahrheit und folglich die Forschung, möge einfallen, was sich damit nicht verträgt, je eher, desto besser — möge daraus folgen, was da wolle.

Aus diesem Gesichtspunkte betrachte man einmal so manchen Aufsatz der pädagogischen Journale, namentlich diejenigen, welche infolge der Entdeckung und Inthronisierung der Gemüthspädagogik ans Licht getreten sind, und man bekommt wahrlich keinen hohen Begriff von der Selbständigkeit der Lehrer! Kaum sehen sie, daß einer eine neue Fahne erhebt, und blind stürzen sie sich darauf los, um sie, natürlich ebenso schnell, wenn eine andere Standarte in den Lüften flattert, wieder zu verlassen! Hin- und herschwanken allüberall und weibisches Geschwäg obenein! Die Befolgung des oben von J. Grimm ausgesprochenen Grundsatzes hält das eine und das andere fern! — Kehren wir zu unserem Gegenstand zurück!

Jakob Grimm untersucht zuerst die Hypothese von dem unmittelbar göttlichen Ursprung der Sprache. In diesem Falle habe der Schöpfer dem Menschen die Sprache entweder anerschaffen, oder sie ihnen nachher offenbart. Er handelt

daher zuerst von der anerjchaffenen, dann von der offenbarten Sprache.

Für die anerjchaffene Sprache jpräche, könnte man jagen, die Wunderbarkeit, Bollendetheit und Schönheit der Sprache, jie könne daher, möchte man bei erjter Betrachtung denken, für kein Werk des gebrechlichen Menjchen erachtet werden. Gott werde den Erjgeborenen doch auch nicht jtiefmütterlicher behandelt haben als die Tiere, welche jich laut vernehmen lajfen und jelbjt in den Urzeiten, wie z. B. Bileams Gjelin, mit dem Menjchen menjchlich gejprochen hätten.

Die Laute der Tiere aber, erwidert der Verfaffer, jind Empfindungslaute, und ihre Sprache, wenn man jie jo nennen kann, ijt unveränderlich. „Ein Hund bellt noch heute jo, wie er zu Anfang der Schöpfung holl.“ Das Angejchaffene hat, weil es angejchaffen ijt, unverjilgbaren Charakter*.

Die Tierjprache jteht demnach in einem unmittelbaren Gegenjatz zur Menjchensprache; jene ijt unveränderlich, dieje ändert jich. Was einem gelehrigen Tiere angeeignet worden, geht mit jeinem Tode wieder verloren, und es jelbjt kehrt gern zu jeiner Natürlichkeit wieder zurück; der Menjch vererbt die Sprache auf die Nachkommen, das Kind jpricht jo, wie die Mutter. Ein franjöjijcher Jüngling, von deutjchen Eltern erzogen, jpricht deutjch, die Sprache war ihm nicht angeboren. Ein deutjches Kind jprach vor 500 Jahren anders, als ein deutjches Kind jezt jpricht. Die Bejonderheit jeder einzelnen Sprache ijt abhängig von Raum und Zeit. Aus der Bejchiedenheit diejer Verhältniſſe läjft jich die Mannigfaltigkeit und Abweichung der Sprachen jelbjt der einem Quell entjtammten Völker begreifen. Tyroler und Frieje verjtehen einander heutzutage kaum noch, obgleich ihre Urväter nahe zujammen gejtanden**. Rejultat:

* Herders Abhandlung ijt reich an den interejſſantejten Bemerkungen. So macht er die:

„je jchärfer die Sinne der Tiere und je wunderbarer ihre Kunjtwerke jind, deſto kleiner, beengter, unüberjchreitbarer ijt der Kreis ihres Wirkens. Die Menjchen jtehen in angeborenen Fertigkeiten den Tieren nach; dadurch bekommen jie einen Vorzug der Freiheit“.

** „So wenig als es zwei Menjchen ganz von einerlei Geſtalt und

die Sprache ist dem Menschen nicht anerschaffen oder angeboren; Tiere und Menschen haben nur eine Grundlage des Lautwerdens miteinander gemein: Stimmwerkzeuge. Die Sprache der Menschen ist eine gegliederte, artikulirte, befördert durch die aufrechte Stellung des Menschen.

Die Urlaute aller Sprachen (a, i, u 2c.) sind uns anerschaffen. Die Affen, die so vieles nachaffen, sind nie darauf verfallen, dem Menschen die Sprache nachzuahmen. —

Die Hypothese einer offenbarten Sprache rührt von denen her, welche in den Anfang aller menschlichen Geschichte einen Stand paradiesischer Unschuld setzen, hernach durch den Sündenfall die edelsten Gaben und Fähigkeiten des Menschen zerrüttet werden, folglich auch die gottähnliche Sprache von ihrem Gipfel herabsinken und dann nur geschwächt den Nachkommen zugestehen lassen mögen.

Diese Ansicht gewinnt dadurch einen Schein von Wahrheit, weil die Geschichte der Sprachen in der That nach und nach einen Abfall von ihrer ursprünglichen Reinheit und Vollkommenheit anzudeuten scheint und man daher vermuten könnte, daß auch für die Sprache eine Rückkehr zur Vollkommenheit, eine Erlösung von der eingetretenen Verderbtheit erwartet werden dürfte.

Aber selbst die „Offenbarung“ weiß davon nichts; nach ihr tritt die „Verwirrung der Sprache“ erst lange nach dem „Sündenfall“ ein. Und die Zersplitterung der Sprache über die ganze Erde und ihre endlose Mannigfaltigkeit war höchst naturgemäß, förderte die größten Werke der Menschen, war wohlthätig und notwendig, kann keineswegs verwirrend genannt werden und ist sicher auf ganz andere Weise erfolgt, als uns die Erzählung von einem versuchten Frevel der Menschen bei jenem Turmbau zu erkennen giebt*. Die Sprachgeschichte erhebt dagegen lauten

Gesichtszügen, so wenig kann es zwei Sprachen, auch nur der Aussprache nach, im Munde zweier Menschen geben, die völlig ein und dieselbe Sprache wären.“

„Klima, Luft und Wasser, Speise und Trank 2c. werden auf die Sprachwerkzeuge und natürlich auch auf die Sprache einfließen.“ Herder.

* „Eine morgenländische Urkunde über die Trennung der Sprachen (I. Mos. 11), bestätigt durch eine sehr dichterische Erzählung, was so viele

Einpruch; die Untersuchung braucht vor einem theologischen Einpruch nicht zu erschrecken.

Die erhaltende Kraft der Schöpfung, ebenso wunderbar wie die Schöpfung selbst, ist keinem als dem Verstehenden eine kennebare Offenbarung; sie liegt, weil sie die Natur durchdringt, zugleich offen und verborgen da und kann bloß durch die Natur der Dinge erkannt werden. Unverstanden redet die Natur, solange der Suchende nicht auf ihre Spur kommt und sie ihm verständlich wird.

Des Altertums kindliche Vorstellung pflegte unmittelbaren Verkehr der Gottheit mit den Menschen anzunehmen, dessen Wirklichkeit unsrer Vernunft unbegreiflich und so unzulässig ist wie die der andern Mythen. Denn hat die Gottheit sich anfangs sichtbar gezeigt, warum sollte sie aufgehört haben, es zu thun? — Das Unersehene (die Gottheit) kann keine Geschichte haben, muß sich ewig gleich bleiben. Man fühlt sich in einen Kreis von Widersprüchen gebannt, die nirgends greller obwalten, als wo ein göttlicher Ursprung der Sprache behauptet wird.

In der griechischen Poesie (bei Homer wie bei den Tragikern) treten Apollo, Hermes, Athene und andere Götter und Göttinnen niemals, aber Zeus selbst, den Menschen leiblich erscheinend und redend entgegen; sie kommen als die Boten desselben an die Menschen, ihnen seinen Willen verkündend, ähnlich den katholischen Engeln oder Heiligen.

Im A. T. erscheint Gott gleich von Anfang an leibhaft und redet mit Adam, Eva, Abraham, Moses; sie verstehen seine

Nationen aller Welttheile durch ihr Beispiel bestätigen. „Nicht allmählich verwandelten sich die Sprachen,“ wie sie der Philosoph durch Wanderungen vervielfältigt; „die Völker vereinigen sich“ — sagt das Poem — „zu einem großen Werk; da floß über sie der Taumel der Verwirrung und der Vielheit der Sprachen, daß sie abließen und sich trennten.“ — Was war dies, als eine schnelle Verbitterung und Zwietracht, zu der eben ein solch großes Werk den reichsten Anlaß gab! Der Funke der Uneinigkeit schoß in Flammen: sie flogen auseinander und thaten „das jetzt um so heftiger, dem sie durch ihr Werk hatten zuvorkommen wollen; sie verwirrten das Eine ihres Ursprungs, ihre Sprache. So wurden verschiedene Völker,“ und da sagt der spätere Bericht: „die Trümmer heißen noch Verwirrung der Völker.“

Herder.

Rede und antworten darauf. Zu Moses Zeiten erscheint er nur noch auf dem Berge, dessen Gipfel sich kein Hebräer nahen durfte; Gott redete hier durch Donner und Blitz, wie bei den Griechen der donnernde Zeus im Gewölke sich erwies. Allmählich erscheint an seiner Stelle nur noch der „Engel des Herrn“. Später redet er nur durch Weissagen und Engel. Aber alle Vorstellung von Engeln und Dämonen ist in der Natur der Welt unbezeugt, in der Geschichte, so glaublich man sie auch zu machen gestrebt hat, unbegründet.

Wie soll unsere Vernunft der menschlichen Sprache Ursprung aus göttlicher Offenbarung, die doch notwendig keine heftige Inspiration, sondern einfache Rede gewesen und mittelst dieser Rede weiter getragen sein müßte, fassen? Waren die ersten Menschen fähig, Gottes Worte zu vernehmen, d. h. zu verstehen, so scheint es nicht von nöten, ihnen eine Sprache zu enthüllen, die als jenes Verständniß Bedingung sie schon besitzen mußten*. Aber keine Sprache war ihnen, wie oben gezeigt, anerschaffen. Die Natur des Menschen war zur Zeit der Schöpfung nicht anders, als sie heute ist; sie vermochte lediglich durch ihre Sinne und die Vernunft Eindrücke zu empfangen, die auf anderem Wege ihr gar nicht zu teil werden konnten. Nirgends steigt eine Lehre so gewaltsam auf die Menschen herab, daß ihr nicht ein inneres Lernen entgegenkommen müßte.

In dem Wesen der Gottheit rinnen alle von uns gesondert betrachteten Eigenschaften: Allmacht, Urplan und Ausführung zc., zusammen; ohne ihresgleichen waltet die Gottheit allenthalben in der unendlichen Naturfülle; des Beihelfs einer der menschlichen auch nur von ferne vergleichbaren Sprache bedarf sie nicht, wie ihre Gedanken nicht den Weg des Menschendenkens gehen.

Daß an eines Menschen Ohr jemals, solange die Welt steht, ein unmittelbares Wort Gottes gedrungen sei, kann alle menschliche Geschichte mit nichts erweisen. Seine Verlautbarung würde keiner Menschensprache nahe kommen, würde eine Harmonie der Sphären sein. Wo, daß Gott redete, aufgezeichnet ist, ist der

* Ebenso Herder: „Um die Sprache der Götter im Olymp zu verstehen, mußte der Mensch schon Vernunft, folglich auch Sprache haben.“

Geschichtsschreiber einer Sage gefolgt, die für die Dunkelheit der Vorzeit eines gangbaren Bildes sich bediente; wer wollte buchstäblich nehmen, wenn gesagt ist, daß Gott das Gesetz mit seinem Finger in die hernach von Moses zerbrochene Steintafel geschrieben habe? Wer die heilige Schrift zuerst abfaßte, stand von dem Anfange der Schöpfung bereits allzuweit ab, als daß er anderes als Bild und Sage davon hätte mittheilen können. Was von der heidnischen Sage jeder allenthalben zugesteht, muß er auch für die des N. T. einzuräumen wahrheitsliebend und besonnen sein.

Das Verhältnis Gottes zur Natur beruht auf gleich festen, unerschütterlichen Gesetzen, wie die Bande der Natur unter sich, und da diese ihr Geheimnis und Wunder nur in sich selbst, nicht außer sich tragen, so muß jedes nicht natürliche Mittel von ihnen ausgeschieden werden. Ein Geheimnis, bei dem es übernatürlich herginge, giebt es nicht. Resultat:

die Menschensprache ist ebensowenig eine unmittelbar geoffenbarte, als sie eine anererschaffene war. Eine anererschaffene Sprache hätte die Menschen zu Tieren gemacht, eine geoffenbarte in ihnen Götter vorausgesetzt*. Es bleibt nichts übrig, als daß sie eine menschliche, mit voller Freiheit ihrem Ursprung und Fortschritt nach von uns selbst erworbene sein müsse; nichts anderes kann sie sein, sie ist unsere Geschichte, unsere Erbschaft**.

Der Mensch heißt nicht nur so, weil er denkt (das Wort Mensch weist auf seine Wurzel zurück, welche denken bedeutet), sondern er ist auch Mensch, weil er denkt; dieser engste Zusammenhang zwischen seinem Vermögen zu denken und zu reden bezeichnet und verbürgt uns seiner Sprache Grund und Ursprung. Die Tiere reden nicht, weil sie nicht denken. Das

* Ähnliches sagt schon Herder: „Condillac und Rousseau mußten über den Sprachursprung irren, weil jener die Tiere zu Menschen, dieser die Menschen zu Tieren machte.“

** „Eine Schatzkammer menschlicher Gedanken, wohin jeder auf seine Art etwas beitrug; eine Summe der Wirksamkeit aller menschlichen Seelen.“

Herder.

Kind beginnt zu reden, wie es anhebt zu denken, und die Rede wächst ihm, wie ihm der Gedanke wächst, beides nicht additiv, sondern multiplikativ. Eins fördert das andere; Menschen mit den tiefsten Gedanken, Weltweise, Dichter, Redner, haben auch die größte Sprachgewalt. Die Kraft der Sprache bildet Völker und hält sie zusammen. Ohne solches Band würden sie sich zersprengen. Der Gedankenreichtum bei jedem Volke ist es hauptsächlich, was seine Weltherrschaft festigt.

Die Sprache erscheint als eine fortschreitende Arbeit, eine zugleich rasche und langsame Errungenschaft der Menschen, die sie der freien Entfaltung ihres Denkens verdanken, wodurch sie zugleich getrennt und geeint werden. Alles, was die Menschen sind, haben sie Gott, alles, was sie überhaupt erringen in Gutem und Bösem, haben sie sich selbst zu danken*. Die Inspiration des Propheten ist nur ein Bild für den in ihm erweckten und wachen Gedanken. Weil die Sprache anfangs unvollkommen war und ihr Wert erst steigt, kann sie nicht von Gott, der Vollendetes prägt, ausgegangen sein.

Gedanke und Sprache sind unser Eigentum; auf beiden beruht unserer Natur sich aufwindende Freiheit.

Auch die Kenntnis der Schrift hat man von den Göttern abgeleitet; aber ihr überzeugend menschlicher Ursprung, ihre wachsende Vollkommenheit muß, wenn es nötig wäre, den Erweis des menschlichen Ursprungs der Sprache bestätigen und vollführen.

Wie hat man sich die Erfindung der Sprache durch die ersten Menschen zu denken? **

* „In allen Fällen wird die Hypothese eines göttlichen Ursprungs der Sprache ein fein-perfekter Unsinn.“

„Was heißt ein göttlicher Ursprung der Sprache, als: „Ich kann die Sprache aus der menschlichen Natur nicht erklären; folglich ist sie göttlich.““ Der Gegner sagt: „Ich kann sie aus der menschlichen Natur und aus ihr vollständig erklären,“ — wer hat mehr gesagt? Jener versteckt sich hinter eine Decke und ruft hervor: „Hier ist Gott!“ dieser stellt sich sichtbar auf den Schauplatz, er handelt — „sehst, ich bin ein Mensch!“ Herder.

** Herder leitet den Ursprung der Sprache aus der Besinnung (der Aufmerksamkeit auf Merkmale, der Reflexion) ab. „Das erste Merkmal der Besinnung war Wort der Seele; mit ihm ist die menschliche Sprache

Es ist anzunehmen, daß Mann und Weib, vollwüchsig, in männlicher und weiblicher Reife, erschaffen wurden. Denn nicht setzt der Vogel das Ei, die Pflanze den Samen, sondern das Ei den Vogel voraus, das Korn die Pflanze. Kind, Ei, Samenkorn sind Erzeugnisse, folglich unurerschaffen; der erste Mensch war also ein Kind, oder das erste Kind hatte keinen Vater. Aber, daß von jedem Tiere, von jedem Kraut nur ein Paar, nicht mehrere nebeneinander erschaffen worden, hat wenig für, mehr gegen sich*. Die ein Paar entstehenlassende schöpferische Kraft konnte unbehindert auch mehrere zusammen schaffen, wie sie schon im ersten Paar das Gleichartige zweimal hervorzu- bringen genötigt war. Auf den Menschen und die Sprache angewandt, ist es sogar wahrscheinlich, daß mehr als ein Paar erschaffen wurde; denn wie sah es sonst mit der Fortpflanzung und Erhaltung des Menschengeschlechts aus? Was für der Natur widersprechende Verbindungen hätten eingegangen werden müssen?

Auch erklärt sich der Sprache Ursprung viel leichter, wenn mehrere Menschenpaare und bald ihre Kinder an ihr bildeten. Man kann den Frauen eine ihrer Natur eigentümliche Einwirkung auf die Sprache nicht absprechen; die in allen alten Sprachen vorkommenden weiblichen Flexionen neben den männlichen mögen ein Produkt des Einflusses des Frauengeschlechts sein. —

Aus dem Verhältnis der Sprachen läßt sich mit mehr

erfunden. Becker betrachtet die Sprache nicht als Produkt absichtlicher Erfindung, sondern als ein organisches Erzeugnis. Wer sie als Folge einer bewußten Vereinbarung unter den Menschen ansehen möchte, setzt die Existenz der Sprache schon voraus. —

* Über den Versuch, aus der Ähnlichkeit des Klanges mancher Wörter in verschiedenen Sprachen auf einen gemeinschaftlichen Ursprung der betreffenden Völker zu schließen, macht C. Vogt eine treffende Bemerkung: „Wenn man, auf die zufällige Ähnlichkeit mancher Laute gestützt, die Neger aus einem gemeinschaftlichen Stamme mit uns Kaukasiern ableiten will, so stellen sich solche Bemühungen ganz in dieselbe Reihe mit denjenigen der Naturphilosophen, welche den Menschen aus dem Infusorium konstruirten. Man kann auch Ähnlichkeiten auffinden zwischen einem Kamel und einem Berge, und bei einiger Gewandtheit das Wort Verstand von dem griechischen Nus ableiten.“

Sicherheit auf den Urzustand der Menschen zurückzuschließen, als aus allen anderen Urkunden.

Wir gewahren in den alten Sprachen, deren Denkmäler uns aufbehalten sind, zwei verschiedene und abweichende Richtungen, aus welchen eine dritte, ihnen vorangegangene, aber hinter dem Bereich unserer Zeugnisse liegende, notwendig gefolgert werden muß.

In den ältesten Sprachen (Sanskrit und Zend) zeigt sich eine bewundernswerte Vollendung der Form, in welcher sich alle sinnlichen und geistigen Bestandteile lebensvoll durchdrungen haben.

In den Fortsetzungen dieser Sprachen ist die innere Kraft und Gelenkigkeit der Flexion größtenteils aufgegeben und gestört, zum Teil durch äußere Mittel und Behelfe wieder eingebracht.

Auch die deutsche Sprache ist von einem früheren Höhepunkte der Formvollendung herabgesunken, und derselbe Weg des Erlasses ist eingeschlagen, der allerdings nicht gering zu achten ist.

Nicht zwei, sondern drei Staffeln der Entwicklung menschlicher Sprache sind demnach anzusetzen: des Schaffens, gleichsam Wachsens der Wurzeln und Wörter — des Emporblühens einer vollendeten Flexion — des Triebes zum Gedanken. Es sind Laub, Blüte und reife Frucht, die, wie es die Natur verlangt, in unverrückbarer Folge neben- und nacheinander eintreten. Durch die bloße Notwendigkeit einer ersten unsichtbaren, den beiden andern, für uns sichtbaren Perioden vorausgegangenen wird der Wahn eines göttlichen Ursprungs der Sprache ganz beseitigt, weil es Gottes Weisheit widerstritte, dem, was eine Menschengeschichte haben soll, im voraus Zwang anzuthun.

Die älteste Sprache war melodisch, aber weitschweifig und haltlos, die mittlere voll gedrungener, poetischer Kraft; die eine Sprache sucht den Abgang an Schönheit durch Harmonie des Ganzen wieder einzubringen und vermag mit geringeren Mitteln dennoch mehr.

So ist der den Ursprung der Sprache einhüllende Schleier gelüftet, nicht vollends aufgedeckt.

Den Stand der Sprache im ersten Zeitraume kann man keinen paradiesischen nennen in dem gewöhnlich mit diesem Ausdruck verknüpften Sinne irdischer Vollkommenheit; denn sie durch-

lebt fast ein Pflanzenleben. Ihr Auftreten ist einfach, kunstlos, voll Leben, wie das Blut in jugendlichem Leibe raschen Umlauf hat. Die Wörter sind kurz, einfüßig. Die Begriffe gehen hervor aus sinnlicher, ungetrübter Anschauung.

In der zweiten Periode vervielfachen sich alle Lautgesetze, es entspringt der wohl lautende Wechsel der Vokalängen und Kürzen; Kraft und Gewalt des Ausdrucks steigt. Die Wörter werden länger und vielfüßig, geeigneter zur Darstellung von Gedanken, sowie auch besonders zur Poesie.

Aber die ganze Natur des Menschen und folglich der Sprache ist zu ewigem Aufschwung bestimmt. Die Fessel, welche die Anmut und der Wohlklang der Sprache, überhaupt die Form, dem Gedanken anlegte, mußte durchbrochen werden. Die Wurzeln verloren zum Teil ihre ursprüngliche sinnliche Bedeutung, die meisten Flexionen gingen verloren, sie wurden durch Partikeln ersetzt, die zur genauen Begriffs- und Gedankendarstellung sich mehr eignen.

Auch die deutsche Sprache ist zerrissen, wie wir selbst zerrissen sind.

Die Schönheit menschlicher Sprache blühte nicht im Anfange, sondern in ihrer Mitte; ihre reife Frucht wird sie erst in der Zukunft erreichen.

Wohin uns aber die Sprache den Blick thun läßt, erscheinen lebendige Regungen, fester Halt und weiches, nachgiebiges Gelenk, farbige Mannigfaltigkeit, ungestörter Wechsel, der noch nie zum letzten Abschluß gelangen ließ: Alles verbürgt uns, daß die Sprache Werk und That der Menschen ist und Tugenden wie Mängel unserer Natur an sich trägt. Stillstand, Despotismus einer Akademie ist, wie jede Art des Despotismus und Absolutismus das Leben stört, auch der Sprache Tod und Verderb. Veränderung, Fortbewegung, Entwicklung ist, wie das Gesetz alles Lebens, auch der Sprachen Forderung und Gesetz. —

Von allem, was die Menschen erfunden und ausgedacht, bei sich gehegt und einander überliefert, was sie im Vereine mit der in sie gelegten und geschaffenen Natur hervorgebracht haben, ist die Sprache das größte, edelste und unentbehrlichste Besitztum.

Unmittelbar aus dem menschlichen Denken emporgestiegen, sich ihm anschniegend, mit ihm Schritt haltend, ist sie allgemeines Gut aller Menschen geworden, das sie keinem versagte, dessen sie, gleich der Luft zum Atmen, nicht entraten könnten, ein Erwerb, der uns zugleich leicht und schwer fällt. Leicht, weil von Kindes Beinen an die Eigenheiten der Sprache unserm Wesen eingeprägt werden und wir unvermerkt der Gabe der Rede uns bemächtigen, wie wir Geberden und Mienen einander absehen, deren Abstufung endlos ähnlich und verschieden ist gleich der der Sprache. Poesie, Musik und andere Künste sind nur bevorzugter Menschen, die Sprache ist unser aller Eigentum, und doch bleibt es höchst schwierig, sie vollständig in Besitz zu nehmen und bis auf das Innerste zu ergründen. —

Dieses ist der wesentlichste Inhalt der Abhandlung J. Grimms, indem wir die Einzelheiten über die Entwicklung der Sprache, die nur den Forscher interessieren, übergangen haben.

Im Resultate stimmt er, was die Hauptsache ist, mit den Ergebnissen des Nachdenkens Herders überein — wenn auch teilweise aus anderen Gründen. In 80 Jahren hat die Sprachforschung außerordentliche Fortschritte gemacht. Das durch historische Betrachtung und philosophische Untersuchung J. Grimms gewonnene Resultat bestätigt vollkommen das durch Herder mehr durch intuitive Anschauung und durch Eingebung des poetischen Genius erlangte Ergebnis. Die Abhandlung Herders ist rhetorischer, schwungvoller, die J. Grimms wissenschaftlicher, strenger.

Beide erblicken in der Sprache, diesem treuen Abbilde der inneren Geschichte des Menschen, natürlichen Ursprung, organisches Wachstum, fortschreitende Entwicklung.

Der Stil des Sprechens und Schreibens ist ein Spiegel des einzelnen Menschen, die Sprache eines Volkes der Typus seiner Nationalität, die Sprache überhaupt das Spiegelbild der Wesenheit des Menschen. Alles Entstandene, folglich auch die Sprache, ist Erzeugnis waltender Naturgesetze.

Die Forschung verdrängt alte Meinungen, die aus der Kindheitsperiode des Menschengeschlechts stammen, und setzt an

die Stelle der Dichtung die Wahrheit — die echte Nahrung des Geistes, die ihn zur Einsicht und Weisheit leitet. Die Sprache ist der Ausdruck der menschlichen Freiheit, deren Fessel oder Grab sie sein würde, wenn sie von außen an die Seele gekommen wäre.

„Die wahre Weisheit“ — Worte von Johannes von Müller in dem Vorworte zu Herders Abhandlung — „ist die, welche dir zu Hause kommt, Wohnung in deinem Innern macht, Lehre dir giebt und Kraft im Leben.“

Der Fortschritt in der Erkenntnis, die Verbreitung richtiger Ansichten erweist sich auch in vorliegendem Falle. Als Herder seine Abhandlung der Berliner Akademie überreichte, schüttelten manche Akademiker die Köpfe und Zöpfe. Mit den letzteren ist auch jenes Zeichen der Mißbilligung verschwunden. Die Akademie spendete der Abhandlung Jakob Grimms ungetheilten Beifall. Nur ein Draußen- und außerhalb der Bewegung Stehender ergoß seine Galle, wie oben gemeldet, über den Forscher, der, nach dem oben von ihm aufgestellten Grundsätze wahrer Wissenschaftlichkeit, seinen Weg unbeirrt fortsetzt und seine Wissenschaft nicht umkehren läßt. Trotz Zelotengeschrei „bewegt die Erde sich doch.“ —

Ich weiß nicht, ob die Leser bei dem Lesen die Ansichten zweier erlauchten und erleuchteten Männer unserer Nation, beide von echtdeutscher und zugleich allgemein-humaner Gesinnung, empfunden haben, was in Goethes Tasso die Prinzessin belebt von sich bekennt:

„Ich freue mich, wenn kluge Männer sprechen,
Daß ich verstehen kann, wie sie es meinen.“

XXIV.

Die Unterrichtsgegenstände von dem Standpunkte des Entwicklungsprinzipes aus.

Die moderne Pädagogik wurzelt in dem Entwicklungsprinzip, dem eigentlichen Lebensprinzip des einzelnen Menschen und der Nationen; die ältere basierte auf dem Lernprinzip, d. h. auf dem Gedanken, daß der Mensch in betreff der intellektuellen Ausbildung sich den zum Bewußtsein der Menschheit gebrachten Schatz des Wissens und der Wahrheit anzueignen, ihn, den fertigen als fertigen, zu empfangen, zu lernen habe. Dieses letztere will die moderne Pädagogik auch, sie muß es wollen; aber sie will es auf dem Wege der Entwicklung der Geisteskräfte. Darin liegt ein zwiefacher Gedanke: nicht bloß der, den die ältere Pädagogik allein im Auge hatte, daß sich der Geist an dem Erfassen des von anderen Gedachten und dem Nach-Denken desselben stärke und entfalte, sondern auch und hauptsächlich der, daß der Mensch erfahre und erkenne, wie dieser Gedankengehalt gefunden worden. Dieses Zweite wird dann im vollkommensten Maße der Fall sein, wenn es möglich ist, die Gedanken, den Inhalt der Wahrheit, selbst zu erzeugen.

In letzterer Beziehung zerfallen die Gegenstände des Denkens in zwei Arten, erstens in solche, welche fertig sind, als vollendete Erzeugnisse dem Geiste vorliegen und deren Beschaffenheit begriffen werden soll. Dieses sind die Gegenstände des Seins. Die zweite Art bilden diejenigen, welche der Geist selbständig zu konstruieren im stande ist.

Es versteht sich von selbst, daß alles, was da ist, geworden ist, und daß also der vollendete Menscheng Geist die Art des Werdens noch einmal nachkonstruieren könne. Aber der

Unterschied bleibt, daß die Gegenstände, die wir der Kategorie des fertigen Seins unterstellt haben, dem Geiste zu Anfang als fertig-vollendete vorliegen und er aus der Beschaffenheit ihres Seins auf die Art des Gewordenseins zurückspekuliert, während er bei den prinzipiell-konstruierbaren Gegenständen mit den einfachsten Elementen beginnt und mit ihnen den Bau auf-führt. Der Unterschied ist, um ein Bild zu gebrauchen, der: dort steht ein fertiger Palast, ein Pyramidenbau, vor dem Auge — man untersucht seine Beschaffenheit und denkt darüber nach, wie er entstanden ist; hier führt man mit einfachen Baumaterialien den Palast selbst auf. Im ersten Falle hat man es also mit dem Begreifen des Gegebenen und höchstens mit dem Nach-sinnen über die Art des Entstehens, was für Kräfte dabei ge-wirkt haben und nach was für Gesetzen gearbeitet worden ist, zu thun; im zweiten Falle setzt man die erzeugenden Kräfte selbst in Bewegung, man läßt sie nach den ihnen immanenten Gesetzen wirken und erzeugt selbständig und mit Bewußtsein die Produkte. Bei den Gegenständen der ersten Art wird man sich bei der Unkräftigkeit der Jugend damit begnügen müssen, daß sie die Eigenschaften der fertigen Objekte auffaßt und die Gesetzmäßigkeit derselben erkennt, oder auch die Anwendung der gefundenen Gesetze und Regeln versucht; aber die Untersuchung über die Art ihres Gewordenseins wird in der Regel den Gelehrten über-lassen bleiben müssen.

Diese Bemerkungen wollen wir an der Sprache und Mathematik näher erläutern.

Der Schüler soll eine Sprache erlernen, eine lebende oder tote, gleichviel. Jedenfalls liegt sie als ein fertiges, von anderen gestaltetes, nicht von ihm zu erzeugendes Wesen vor ihm — ein fertiger Palast.

Er lernt den Sinn der Wörter, die Veränderungen der-selben, den Satzbau kennen; er lernt, d. h. er bringt sich die Eigenschaften der Sprache zum Bewußtsein, er erkennt die in ihr ausgeprägten Gesetze, die aus ihnen folgenden Regeln für den Gebrauch, und er wendet sie an. Erkenntnis und Anwendung sind die Operationen des dabei thätigen Geistes. Wie die

Sprache entstanden ist, wie sie von der Roheit und Unvollkommenheit sich allmählich zu höheren Stufen bis zu der nunmehrigen Vollendung emporgearbeitet hat, ist eine Sache des historischen Sprachforschers, nicht mehr des jugendlichen Schülers. Etwas zu erzeugen, zu schaffen ist hier nicht seine Aufgabe, denn die Sprache ist fertig, gegeben; dieses Erzeugen und Schaffen aber ist die von ihm geforderte Thätigkeit in der Mathematik.

In dem mathematischen Unterrichte kann man zwar die Wissenschaft als etwas Fertiges dem Schüler vorlegen, ihn zum Erlernen desselben anhalten, ihn nachdenken lassen; aber dann behandelt man die Wissenschaft wie eine von denjenigen, welche zur Kategorie des Seins gehören, während sie zu denjenigen gehört, die durch die Selbstthätigkeit und schaffende Kraft des Schülers werden sollen. Darin liegt ihre höhere Bedeutung für die Entwicklung der Menschenkraft.

Ich will nicht sagen, daß die Erlernung der Sprachen und der fertigen Gegenstände überhaupt vernachlässigt werden solle — der Geist muß auch in der Art, wie sie es zulassen, geübt und gekräftigt werden; aber die Entwicklung des Geistes wird durch die Gegenstände der zweiten Art energischer gefördert. Die Geistesentwicklung geschieht nämlich vorzugsweise an Objekten, die sich durch die Geistesthätigkeit selbst entwickeln.

Entwicklung ist Werden, allmähliches, successives, stetiges Werden, Entfaltung der nachfolgenden Entwicklungsstufen aus den vorhergehenden, nach dem Gesetze der Stetigkeit oder Continuität.

Wirkliche Geistesentwicklung fällt also mit dem Gesetze des Werdens und Entstehens einer folgenden Wahrheit, eines Gebildes etc., aus den vorhergehenden zusammen.

Indem der Geist aus gewissen objektiven Elementen eine neue Wahrheit konstruiert, entwickelt er sich selbst. Die formale Kraft bedarf zu ihrer Entfaltung eines realen (Denk-) Stoffes, und indem sie diesen formt und gestaltet und neue Produkte erzeugt, formt und gestaltet und potenziert sie sich selbst. Der innere (formale) Entwicklungsprozeß fällt mit der Erzeugung des realen Denkinhaltes zusammen. Die Kraft des Geistes

wächst und die Wissenschaft entsteht; beides ist ein und derselbe Prozeß. Die fertigen Wissenschaften werden verdaut, die genetischen werden geschaffen; dort ist, selbst bei dem tiefsten Forscher, höchstens Nach-, hier Uerzeugung; dort herrscht immer mehr oder weniger Gebundenheit, hier völlige, wenn auch gesetzmäßige Freiheit; dort lernt der Schüler, was ist und wie es ist, hier zugleich: warum es so ist und wie es entsteht.

Drum legt sich der Lehrer, welcher dem Entwicklungsprinzip dienen will, darauf, die Gegenstände des Unterrichts darauf anzusehen, wie er sie vor dem Auge des Schülers entstehen, noch mehr, wie er sie von ihm erzeugen lassen könne. Letzteres ist die höchste Funktion, zu der er es bringen kann; ist sie nicht möglich, so versucht er die vorhergehende; geht auch das nicht, nun so bleibt es beim Annehmen, höchstens Nach-Denken. Blind aber darf nichts gegeben werden. Denn ohne Erkenntnis ist Geistestod. Wir gruppieren demnach, mit der niederen Potenz beginnend, so: Vormachen und Nachmachen — Aufsuchen und Erkennen und Anwenden — Erzeugen und Schaffen.

Sehen wir uns nun noch von diesem Standpunkte aus die verschiedenen Unterrichtsgegenstände an!

1) Schönschreiben lernen geschieht durch Vor- und Nachmachen. Der die Entwicklung des Schülers beabsichtigende Lehrer läßt die Buchstaben aus den einfachen Elementen vor den Augen der Schüler entstehen. Dieselben lernen zusammenfügen, kombinieren, ein Zusammengesetztes äußerlich gestalten, und das Umgekehrte: zerlegen (analysieren). (Die ästhetische Seite lassen wir, um unseres Zweckes willen, außer acht.)

2) Lesen.

Hier kommt es darauf an, ob man vorherrschend den analytischen oder den synthetischen Gang wählen will. Jener legt dem Schüler die Sprache (den Satz) als etwas Fertiges vor, zergliedert ihn und setzt die Elemente später wieder zusammen; dieser verfährt von Anfang an auf letztere Weise. Da auf diese (letztere) Art mehr als bei der ersteren konstruiert, erzeugt wird, so ist nicht zu bezweifeln, daß sie in dieser Beziehung vor der

selben den Vorzug verdient. Der tüchtige Lehrer verknüpft beide; sie ergänzen einander.

3) R e c h n e n.

Das Einmaleins, in alter Weise den Fibern beige druckt und mechanisch eingepaukt — ich hoffe, darüber sind wir wohl endlich überall hinaus. Also ein s, ein s und noch ein s, ein s und ein s und ein s u. s. w., d. h. von Anfang an aufbauend, konstruierend; dann wieder zerlegend, vergleichend zc., Mathematik! Der Schüler verfährt genetisch, er erzeugt die Vorstellungen (der Lehrer hat nur Wortbezeichnungen beizufügen), er ist im eigentlichen Sinne des Wortes selbstthätig — elementarische, stetige, freie Entwicklung. Auf jeder Stufe sieht man noch fernere Stufen vor sich, die zu beschreiten oder zu erzeugen man durch die vorhergehenden die Kraft erlangt hat. Steht man still, d. h. bricht man die Reihe ab, so geschieht es nicht, weil man nicht mehr kann, sondern weil man nicht mehr will. Wer so bis an die Grenze des mathematischen Wissens der Menschheit in seiner Zeit geführt worden, ist reif zur Erweiterung dieser Grenzen; er braucht nur den eingeschlagenen, heuristischen Weg fortzusetzen. Die freie Entwicklung an frei bearbeitetem Stoffe erzeugt die schaffende Kraft, durch deren Erlangung der Mensch, das Geschöpf, dem Schöpfer ähnlich wird. In höchster Potenz ist oder wird der Mensch ein schaffendes Wesen.

4) Geometrische Formenlehre und Geometrie.

Mag bei jener der Ausgang von Körper betrachtung genommen werden, die Grundobjekte sind alsbald gefunden, und es beginnt das freie Gestalten, welches in Bewahr- und Spielschulen schon durch Stäbchenlegen begonnen werden kann. In der genetisch zu behandelnden Geometrie bekundet sich der Mensch durchgreifend als ein schaffendes Wesen. Der Lehrgang fällt mit dem Entwicklungsgange des Geistes zusammen. Da die geometrischen Gebilde im Raume existieren und sie die Anschauung der realen Welt beherrschen und selbst intuitiv anschaulich sind, so überragt an Kraft freier Entwicklung die genetisch behandelte Geometrie die meisten Bildungsgegenstände der Schule. (Einem Menschen, der diese superiore Wissenschaft wie einen fertigen Lerngegenstand traktiert, sollte man den Staupbesen applizieren.)

5) Die Geographie.

Ihr topischer Teil verlangt Verknüpfung der Teile im Raume und Vorstellung räumlicher Verbindungen, Beziehungen, Orientierungen. Der Geist hat sich in Gegebenem zurechtzufinden. Auch das ist gute, notwendige Übung; denn der Mensch tritt überhaupt mannigfach in gegebene, reale, nicht erst zu schaffende Verhältnisse hinein; nur ist es keine Thätigkeit höherer Potenz.

Die Geologie ist eine neuere Wissenschaft, liefert das Fundament wissenschaftlicher Erkenntnis, indem sie die Entstehungsgeschichte der Erde (ihrer Rinde) und was darin und darauf ist, nach Möglichkeit liefert. Der Mensch begreift die Art des Entstehens.

Die Geschichte des geographischen Wissens belehrt über den Entwicklungsgang der Entdeckungen.

Die Kenntnis der Stellung der Erde zur Sonne liefert die Einsicht in die jetzigen Ursachen der vegetabilischen und animalischen Verschiedenheiten auf der Erde.

Aus diesen Gründen und als reale Basis der Entstehung und Entwicklung des Menschengeschlechts ist die Geographie eine sehr wichtige Disziplin für die Entwicklung des Individuums, besonders in betreff der richtigen Auffassung seiner Stellung zum Erd- und Weltganzen. Als astronomische Geographie und in Verbindung mit der (populären) Astronomie gebührt ihr ein ganz vorzüglicher Rang, und sie stellt sich in diesem ihrem Werte für Entwicklung unmittelbar neben die Geometrie, wenn sie dieselbe nicht selbst in mancher Beziehung übertrifft. Denn der Unterricht befolgt hier ganz den Gang der Entwicklung des Menschengeschlechts von dem sinnlichen Anschauen und Betrachten aus zum Erkennen der Gesetze bis zur Einsicht in die Ursachen und von da aus zur vollständigen (inneren) Konstruktion des Weltalls und aller Erscheinungen in demselben im großen und ganzen. Es ist — von dem natürlichen Standpunkte des Menschen aus — frei erkannt, selbstthätig gefundenes, untrügliches und darum festmachendes, einen weiteren, unendlichen Fortschritt ermöglichendes Wissen. Die in dieser Weise zu beschreitenden Stufen stellen dar: den Gang der Entwicklung des Menschen

geschlechts, die Geschichte der Wissenschaft und die Geschichte der Entwicklung des einzelnen Menschen zugleich. Damit ist der hohe Wert dieses Wissens ausgedrückt.

6) Die Naturgeschichte.

So hieß von altersher das Wissen von den Körpern der sogenannten drei Naturreiche. Nachher vertauschte man diesen Namen mit Naturbeschreibung; jetzt ist die Wissenschaft so weit, oder hat angefangen so weit zu sein, daß man zu dem ursprünglichen (Ehren-) Namen zurückkehren kann. Die Naturbeschreibung ist dann nur der äußere, zwar notwendige, aber untergeordnete Zweig der Naturgeschichte, welche die hohe Aufgabe hat, die Entstehung der Wesen, ihre Entwicklung aus primitiven Keimen durch alle Stufen des Lebens mit den Prozessen desselben nachzuweisen. Die Naturgeschichte ist Entwicklungs-geschichte der Naturwesen und muß insofern die Entwicklung des Menschen fördern; sie selbst liefert ihm die Einsicht in die Gesetze seiner Entwicklung. Der Mensch wird durch sie ein die Natur und sich selbst verstehendes Wesen. Bis zur Grenze des jetzigen Wissens auf dem Wege natürlicher Entwicklung fortgeführt wird ihm dadurch, hier wie überall, die Dignität des Forschers und Entdeckers.

7) Die Menschengeschichte.

Die Schicksale und Thaten der Menschen folgen einander im natürlichen Ablaufe der Zeit, der gleichzeitig lebenden Völker neben, der aufeinander folgenden nacheinander. Die Kultur geht von einem auf das andere über, überträgt sich, erbt sich fort. Die Erzählung dieser Begebenheiten im Nacheinander der Zeit stellt diese Entwicklung dar. Für den Lernenden ist es zunächst ein äußerlicher Verlauf, später dringt er in das innere Getriebe der bewegenden Ursachen. Bis zur Geschichte der Gegenwart vorschreitend gelangt er zur Kenntniß aller vorangegangenen Momente, und er, der Erbe der Vergangenheit, ist nun, nach Möglichkeit, im Stande, den Gang der Entwicklung der Weltgeschichte fortzusetzen.

Dieser Unterricht enthält also in seinem Wesen keine Schwierig-

keiten; die Geschichte selbst ist die Geschichte der Entwicklung des Geschlechts.

8) Die Sprache.

a. Die Muttersprache kommt unbewußt an den Menschen, sie ist die Erbschaft von Mutter und Vater. So ausgebildet, wie sie in diesen lebt, wird sie auf das Kind übertragen. In der frühesten Kindheit gelangt es so an das Ziel, welches seine lebende Muttersprache bis dahin erreicht hat. Lebt nun ein schaffender (Sprach-) Geist in ihm, so ist es unmittelbar befähigt, die Entwicklung der Sprache fortzusetzen. Seiner individuellen Entwicklung wird dadurch kein Hemmschuh angelegt. Sind anders die Eltern mit ihrer Umgebung der ausgebildeten Sprache vollkommen mächtig, so kommt das Kind schon lebend in den Besitz dieser vollkommenen Erbschaft. Will es mehr als diesen Besitz, will es die Entwicklung dieses Besitztums, will es die Entstehung desselben begreifen, so muß es in die Vorzeit, in die Urzeit seiner Nation eindringen, sich zu den älteren und ältesten Sprachdenkmälern wenden. Dieses Studium hat jedoch mehr ein gelehrtes, als ein praktisches Interesse. Jedenfalls aber gewinnt man dadurch eine Einsicht in die individuelle Natur des Sprachgeistes der Nation, der man durch die Geburt angehört, und man wird dadurch befähigt, mit Bewußtsein zu thun, was andere mehr instinktiv vollziehen. In keinem Falle ist die eine und andere Art des Erkennens und Könnens ein Hindernis für die individuelle Entwicklung; im Gegenteil wird sie dadurch gefördert. Die Hauptsache bleibt, daß die Sprache dem Einzelnen zur Bezeichnung der anderswoher gewonnenen Gedanken zur freiesten Disposition vorliege.

b. Anders ist es mit einer fremden Sprache.

Sie liegt dem Lernenden positiv gegeben vor, sie ist außer ihm, er muß sie sich mit Hilfe der Muttersprache aneignen.

Ist der Lehrer verständig, so wird er die Teile in solcher Abfolge an den Schüler bringen, daß der vorhergehende den nachfolgenden vorbereitet, folglich eine Art Aufeinanderfolge und Entwicklung entsteht. Solcher Unterricht wird demnach die formale Entwicklung des Schülers fördern. Frei verfügen kann aber der Lernende über den Stoff selbst nicht. Derselbe ist mit

den in ihm liegenden Gesetzen gegeben, die er aufzufassen und anzuwenden, nicht zu verändern und zu beherrschen hat. In dieser Beziehung steht, wie oben schon bemerkt, der Beitrag, welchen die Erlernung fremder Sprachen der freien Entwicklung bringt, hinter dem Gewinn für dieselbe durch die möglichst freie Handhabung des mathematischen und geographisch-astronomischen Stoffes zurück.

9) Die Religion.

Es ist herkömmlich, frühzeitig ein positives Glaubensbekenntnis an die Kinder zu bringen. Ein Glaubensbekenntnis ist das Produkt einer vorangegangenen langen Entwicklungsreihe. Man trägt es in die Kinder hinein — das reife Produkt einer bestimmten Entwicklungsreihe in die Unmündigen.

Dagegen wäre nichts zu sagen, wenn es sich mit der Religion wie mit der Sprache verhielte, bei deren Übergabe dasselbe stattfindet. Aber die Sprache ist Form, die Religion Inhalt, Denk- und Glaubensinhalt, den man nicht von dem einen auf den andern so übertragen kann wie Sprachformen. Denkinhalt hat nur Wert und Bedeutung für den, der ihn versteht, der ihn, wo möglich, erzeugt.

Daß dieses in obiger Weise nicht geschieht, bedarf weiter keiner Auseinandersetzung.

Der erste Fehler, der dabei vorkommt, ist der, daß ein reifer Gedankeninhalt an Unmündige überliefert wird, die ihn weder erzeugt haben, noch ein durch ihre Natur entstandenes Bedürfnis danach verspüren.

Der zweite Fehler besteht darin, daß diese Glaubensbekenntnisse Dogmen enthalten, welche die menschliche Kraft des Verstehens überbieten und folglich vom Menschen, wenigstens nicht vom Kinde, verwandt werden können.

Der dritte darin, daß sie unabänderliche Sätze, sogenannte starre Dogmen, enthalten.

Der vierte darin, daß sie den lebenden Menschen in die Vergangenheit versetzen und zur Rückschau nötigen in eine Zeit, welche jenen Glaubensinhalt als das Produkt einer Blüte zeitigte, die aber vergangen ist und von den nachfolgenden Bildungsprozessen und Fortschritten überragt wird.

Diese Fehler und Gebrechen fördern natürlich die freie Entwicklung des Kindes nicht, sondern sie hindern sie.

Der erste Fehler verstößt gegen den pädagogischen Grundsatz, welcher verlangt, daß jede reine Geistesnahrung einem in der Seele erwachten Bedürfnis entsprechen und nach Möglichkeit von ihr selbst aufgefunden und dargestellt werden müsse.

Der zweite vergeht sich gegen den Grundsatz, welcher verbietet, einer schwachen Kraft mehr zuzumuten, als sie zu leisten, zu verarbeiten, im stande ist.

Der dritte verleugnet die Anerkennung der Wahrheiten, daß alles menschliche Dasein und Denken in ewigem Fluß begriffen ist, und daß jedes für stabil erklärte Dogma den Geist beengt.

Der vierte richtet den Blick des Menschen, statt auf die Zukunft und die in ihr zu realisierenden Ideale, auf die verlebte Vergangenheit und leitet direkt Stillstand und Rückgang ein. —

Keine Unterrichtsdisziplin ist daher mit solchen Gebrechen behaftet wie die des religiösen Unterrichts. Jede andere fördert in der Art, wie sie nach dem jetzigen Zustande der Didaktik von den Lehrern, in welchen sie Leben gewonnen, gehandhabt wird, die geistige Entwicklung, die eine mehr, die andere weniger; aber keine wirkt auf dieselbe hemmend oder störend ein. Nur der Religionsunterricht, wie er gäng und gäbe ist, unterliegt diesem Vorwurf.

Nicht zu übersehen ist dabei der Umstand, daß er allein eine Einrichtung herbeiführt, die wir für eine unselige zu erachten nicht umhin können und als solche laut zu proklamieren nicht müde werden: die Trennung der Schulen und Kinder nach dem kirchlichen Bekenntnis, dem sie herangewachsen angehören werden und in das man sie im Alter der Unmündigkeit einzuführen für weise erachtet.

Alle übrigen Disziplinen sind allen Kindern in der einen und gleichen Weise gemeinschaftlich, in ihnen liegt daher — mit etwaiger Ausnahme des Teils der Geschichte, der nach der unbegründeten Forderung der Glaubensparteien eine Partefärbung annehmen soll — kein Grund, diese in humanistischer, sozialer, politischer und selbst in religiöser Beziehung so grundverderbliche Trennung und Spaltung einzuführen; einzig und allein die

traurige konfessionelle Verschiedenheit rät zu der Maßregel eines nach meinem Bedünken so grundverderblichen Verfahrens. Die Differenz gewinnt so das Übergewicht über das Gemeinschaftliche und vernichtet prinzipiell durch feste Einrichtungen, gegen welche die Worte, die zur Einheit mahnen, sich völlig machtlos erweisen, die Eintracht und Harmonie und erhebt das Unwesentliche über das Wesentliche auf den Thron. Dieses Wesentliche ist und bleibt der Kern der religiösen Lehre in allen Religionen, die in den Fluß der allgemein-menschlichen Kultur eingetreten sind, d. h. die sittlich-religiöse Weltanschauung und in ihrer Anwendung die praktische Humanität gegen alles, was Mensch heißt und ist, sich deshalb über alle nationalen, politischen und übrigen, also auch über die religiösen oder kirchlichen Unterschiede erhebt. Diese Idee bildet den Kern aller wahren Religionen, auch der christlichen, und die erleuchtetsten, höchststehenden, freien Männer unserer Nation, die ihren Stolz auf sie rechtfertigen, haben diesen Standpunkt eingenommen; kein Dogma, kein Vorurteil, kein Tugendzwang fesselte sie, sie befolgten den erhabenen Grundsatz praktisch im Leben, und Tausende der Jetztlebenden bekennen sich zu ihm, mit tiefem Bedauern, durch positive, in der Vorzeit entstandene und zur Zeit ihrer Entstehung gerechtfertigte, nunmehr aber nicht mehr stichhaltige Motive voneinander getrennt zu sein und genötigt zu werden, ihre Kinder, statt in dem Geiste allumfassender Humanität und Liebe und darum miteinander, in Trennung und Abgesondertheit zu kirchlichen Differenzen und Parteien erziehen zu lassen.

Die freie Entwicklung zum Menschen ist dadurch gefährdet und wird durch Lehre und Einrichtung nach Möglichkeit unmöglich gemacht. —

In der ganzen Volksschule ist der religionsgeschichtliche Teil das wesentlichste Stück des Religionsunterrichts. Das Christentum ist ja auch historischen Ursprungs, ruht auf historischen Thatfachen, und an die Geschichten läßt sich alles Wünschenswerte, was sich unter dem Wort der religiösen Erkenntnis und Gemütsbildung zusammenfassen läßt, anschließen. Das eigentlich Dogmatische gehört nicht in die Volksschule, es ist den Geistlichen zu überlassen. Solange dies nicht

eingesehen wird, solange kommen wir in dem Religionsunterrichte über den, in allen andern Unterrichtsgegenständen bereits glücklich überwundenen Gedächtniskram nicht hinaus. Und eben solange werden wir uns vergebens danach sehnen, die jetzigen kirchlichen Parteischulen in wirkliche Religionschulen und Menschenbildungsanstalten verwandelt zu sehen. Wir waren auf dem Wege dahin; das leider Gottes wieder erneuerte, kirchliche Parteiwesen will uns aber davon verdrängen. Es ist nicht unwahrscheinlich, daß es hier und da gelingen wird. Jedenfalls wird es zum Nachteil der Jugendbildung, zum Nachteil für die religiöse Gesinnung geschehen. Nur die freuen sich darüber, welche wirkliche Religiosität mit kirchlichem Eifer verwechseln. Am deutlichsten erkennt man dieses an andern Ländern, z. B. an Holland und Irland. Dort existierten seit langem gemeinschaftliche Schulen für die Kinder von Eltern verschiedener Konfessionen, und die allgemeine Erfahrung liegt darüber vor, daß dadurch die Verträglichkeit, die Eintracht und die Liebe und folglich die praktisch-religiöse Gesinnung wächst. Hier (in Irland) wird bereits die Hälfte aller Kinder in den „Nationalschulen“ unterrichtet, und alle religiösen Geistlichen, die nicht zu den Eiferern gehören, haben sich dieser Einrichtung gefreut. Neuerdings aber läuft man gegen solche pädagogischen Fortschritte Sturm. —

Diese und die damit verwandten Ansichten pflegt die klerikale Partei, die auch unter den Bürokraten ihre Anhänger hat, aus der trübsten Quelle, dem Indifferentismus oder gar dem Hass gegen Religion und Christentum, abzuleiten. Es ist zu allen Zeiten so gewesen, und man muß es sich gefallen lassen. Jede auf positive Satzungen verpflichtete Partei beschuldigt die andere der Irrlehre und der Ketzerei. Mag es im Leben geschehen; daß aber solche Verirrungen nicht in die Schulräume eindringen und daß in den Schulen dazu nicht der Grund gelegt werde: das ist eine der obersten Pflichten jedes erziehenden Lehrers. Unsere pädagogischen, auf Nachdenken und Erfahrung ruhenden Überzeugungen werden wir uns nicht rauben lassen.

Didaktischer Katechismus.

1) Der Rechenunterricht.

1) Welcher Umstand hat den Rechenunterricht in die Volksschule gebracht?

Antwort: das Bedürfnis im Leben* — die Anerkennung der Notwendigkeit, rechnen zu können — das materielle Bedürfnis. Dieses Moment nimmt historisch die erste Stelle unter den die Schuleinrichtungen umbildenden Momenten ein.

2) Ist dieser Umstand oder Grund der einzige, warum die heutigen Volksschullehrer diesen Unterricht festhalten und für einen unbedingt-notwendigen erklären?

Mit nichten; sie haben in der rechten Behandlung der Zahl und ihrer Anwendung auf Lebensverhältnisse eine vorzügliche, geistbildende Kraft, eine geistige Disziplin erkannt; der formale Zweck ist zu dem materialen hinzugekommen.

3) Wie verhält sich der formale Zweck zum materialen in betreff seines Wertes und in bezug auf seine Erzielung?

Dem formalen Zweck gebührt der Vorzug; er darf in keinem Falle hintangesetzt werden; die Entwicklung der geistigen Kraft ist in jeder Bildungsanstalt die Hauptsache.

Aber beide Zwecke schließen einander nicht aus, im Gegenteil. Der formale Zweck wird in dem Grade erreicht, in welchem ein

* Khabanus Maurus empfahl im 9. Jahrhundert die Arithmetik und die Geometrie, weil sie Geheimnisse aufschließen, weil die heilige Schrift von Zählen und Messen redet, weil man dadurch lernt, die Arche Noä auszumessen u. s. w.

durch geistige Kraft zu bewältigender Stoff verarbeitet wird. Der erste Zweck schließt den zweiten nicht aus, sondern ein.

4) Welche Momente bestimmen die Auswahl und die Anordnung des Stoffes?

Zuerst das formale Moment, d. h. die Berücksichtigung der an dem Stoffe zu entwickelnden Natur der Kinder, der Lernenden, die Gesetze der menschlichen Entwicklung bis hinab zur Berücksichtigung der individuellen Beschaffenheit des Einzelnen; demnächst mannigfaltige äußere Verhältnisse — die Verschiedenheit der Ort- und Zeitverhältnisse, die Arten der Schulen zc.

Das erste Moment ist das allgemein-gleiche, es diktiert die Art der Behandlung der Zahl; das zweite regiert die Anwendung der Zahl oder das Rechnen.

5) Wie weit muß es jeder im Rechnenunterricht bringen?

Die Grenze nach oben — das Maximum — läßt sich nicht angeben; die Grenze nach unten — das Minimum — ist in betreff des Grades der formalen Bildung auch unbestimmbar; es bleibt nur übrig, das materiale Minimum zu bezeichnen, und dieses fordert, daß jedes Kind so weit komme, daß es die im gewöhnlichen praktischen Leben vorkommenden (leichten) Aufgaben zu lösen vermöge. Es ist nicht nur unmöglich, sondern auch nicht notwendig, daß alle Schüler gleich weit kommen.

6) Was ist von dem Rechnen nach vorgeschriebenen Regeln, Formeln, Schablonen zu halten?

Es ist bis auf die letzte Spur zu vertilgen.

Es darf keine in ihren Gründen unbegriffene Operation vorgenommen und angelegt werden.

Der Schüler muß fähig sein, jede Operation — nicht: mathematisch zu „beweisen“, sondern die einfachen Gründe, die sie vor dem Verstande rechtfertigen, anzugeben. Die richtige Ableitung aus dem Wesen der Zahl und der sachlichen Verhältnisse ist der Beweis für die Richtigkeit.

7) Womit hat der Rechnenunterricht zu beginnen?

Mit dem Zählen realer Gegenstände (Würfel, Stäbchen, Finger, Fensterscheiben zc.).

8) Was für Anschauungsmittel gebraucht man demnächst, und wie lange setzt man ihren Gebrauch fort?

Demnächst geht man zum Gebrauch künstlicher Mittel über: zu Strichen, Punkten, Rechenstäben, Pestalozzischen Tabellen, Rechenbrettern u. dgl. m., und man setzt die Übungen des Zählens und der einfachen Zahlveränderungen an ihnen solange fort, bis sich die Schüler eine vollkommen klare Vorstellung der Zahlen und ihrer Mengen angeeignet haben.

9) Zu welchem Mittel geht man dann über?

Zum (Mit- und Nach-) Gebrauch der Ziffern.

10) In welches Verhältnis wird die Behandlung der Zahl ohne und mit Ziffern gebracht?

Jene geht überall dieser voraus; das schriftliche oder das Zifferrechnen folgt überall dem Kopfrechnen. Nicht nur die bildende Kraft des Rechenunterrichts liegt in der Einsicht in die Verhältnisse der Zahlen, sondern auch das Bedürfnis des praktischen Lebens erheischt vorzugsweise Gewandtheit im Kopfrechnen.

11) Worauf beruht hauptsächlich die Gewandtheit im Kopfrechnen?

Einmal auf der Fertigkeit in Behandlung des Zehnergesetzes, dann in der Geschicklichkeit, Zahlen zu vergleichen und zu zerlegen.

12) Wie verhalten sich die Übungen an der sogenannten reinen und an der angewandten Zahl?

Jene gehen diesen stets voraus; die Anwendung setzt Fertigkeit in der Behandlung der reinen Zahl voraus. Ist diese erlangt, so folgen Fragen, Aufgaben und Übungen an benannten Zahlen und Anwendungen auf das Leben.

13) Sind die Übungen an den Zahlen im Raume von 1 bis 100 nach den sogen. vier Spezies zu ordnen?

Nein; alle Operationen sind an diesen (an den Hauptzahlen) vorzunehmen; die Einheit nach den Operationen tritt später ein.

14) Ist die Bruchrechnung von dem Unterricht über ganze Zahlen gänzlich zu scheiden?

Nein; Nr. 13 verbietet es und macht es unmöglich; an und für sich wäre es auch nicht zweckmäßig.

15) Welche Momente sind an praktischen Aufgaben zu unterscheiden?

Erstens das Verständnis der Worte und Begriffe;
zweitens die Beziehung der Frage zu den gemachten Angaben, des Gefragten zu dem Gegebenen;
drittens die Erkennung der Art der Abhängigkeit der gesuchten Zahlen von den Gegebenen;
viertens die wirkliche Erzeugung der gesuchten Zahl aus den gegebenen oder die (mündliche oder schriftliche) Ausrechnung.

16) Wie hat sich der Lehrer in betreff dieser vier Momente, wenn der Schüler sie nicht mit eigener Kraft bewältigen kann, zu verhalten?

Erstens ist ihm das Verständnis der Wortbegriffe und der sachlichen Verhältnisse zu eröffnen, oft direkt mitzuteilen;
zweitens ist das Gefragte von dem Gegebenen zu unterscheiden, die Fragestellung scharf ins Auge zu fassen;
das dritte leitet der Lehrer durch entwickelnde Fragen (Analyse) ein;

das vierte ergibt sich demnach von selbst, es ist Sache des Schülers.

Einer Aufgabe ist erst dann vollkommen Genüge gethan, wenn der Schüler diese vier Momente hintereinander ohne jedwede Nach- und Einhülfe mündlich darzuthun vermag. In Nr. 3 liegt die Pointe der Auflösung; je nachdem, erkennt man hier den guten und den beschränkten Kopf.

Der Lehrer leitet durch Fragen zur Zergliederung (Analyse) an; der Schüler setzt zusammen (Synthese). Jene geht von dem Gesuchten, diese von dem Gegebenen aus.

17) Woran erkennt man im Rechenunterrichte den guten Kopf?

Außer dem in der vorigen Nummer angegebenen Kennzeichen — an der selbständigen Erfindung neuer Auflösungsweisen, eigentümlicher Wege zc.

18) Wie sorgt man für die Einheit des Rechenunterrichts?

Dadurch, daß man jede Aufgabe nach der eigentümlichen Natur der in ihr vorkommenden Zahlenbeziehungen rationell löst, und folglich keine Verfahrensweisen, keine Formen, keine Formeln, keine äußeren Regeln zc. zuläßt, die sich unmittelbar aus der Sache selbst ergeben müssen. Die Einheit liegt in der rationalen, durchsichtigen Behandlung, also im Geiste, nicht in der Form. Zweckmäßige Formen sind nicht gleichgültig; aber sie müssen sich der Betrachtung der Sache anschließen.

19) Welches ist die einfachste, natürlichste, zweckmäßigste Form der äußeren Behandlung der Aufgaben?

Nicht die Proportionsrechnung — sie ist für die Volksschule zu künstlich und zu schwer; bei zusammengesetzten Aufgaben nicht der Rees'sche, nicht der Kettenatz — in der Oberklasse und bei der Vorbereitung zu kaufmännischen Geschäften sind sie zulässig; die passendste Form beim schriftlichen Rechnen ist für die Volksschule der sogenannte Zweisatz, die Bruchform; sie setzt überall das Nachdenken voraus.

20) Was ist von den sogen. „Proben“ und von den „Vorteilen“ zu halten?

Die „Proben“ sind bei rationellem Verfahren überflüssig, die „Vorteile“ von geringem Werte. Ein gut geführter Schüler findet letztere selbst, und wenn man ihm (auf der oberen Stufe) dergleichen zeigt, so muß zugleich deren Entstehungsweise und dadurch deren Richtigkeit nachgewiesen werden.

Anm. In keiner Schule kann das „Rechenbuch“ entbehrt werden. Durch dessen Notwendigkeit ist die Kürze der obigen Darstellung gerechtfertigt. Mit der Aufstellung von „Grundsätzen“ war es genug. Dieselben enthalten den Maßstab, an welchem man die Brauchbarkeit und Güte der Schulrechenbücher mißt.

2) Die Raumlehre.

1) Gehört auch die Raumlehre in die Volksschule?

Ohne Zweifel; denn sie lehrt die Formen kennen, in welchen alles Körperliche erscheint, die Gestalten der Materie und die Gesetze dieser Gestalten und Formen, die Gesetze des Raumes,

räumlicher Ausdehnung, die Bedingtheit und Abhängigkeit der räumlichen Ausdehnungen und Formen voneinander.

2) Warum rechnet man deren Kenntniss zur allgemein-menschlichen Bildung?

Weil alles Materielle, die gesamte Körperwelt, das Weltall, sowie der Mensch im Raume existiert; weil er ohne die Kenntniss der Eigenschaften des Raumes die Erscheinungsweise der Dinge, die zu ihrem Wesen gehört, folglich eine Seite des Wesens derselben nicht kennt; weil die Raumlehre Linien-, Flächen- und Körperräume messen lehrt, ohne deren Kenntniss dem Menschen eine wesentliche Kenntniss abgeht; weil er ohne dieselbe kaum eine Ahnung davon hat, daß man die Entfernung und Größe von Sonne, Mond und Sternen, die Werke des schaffenden Geistes, bestimmen kann, ja, weil er von der Ausdehnung seines eignen Wohnortes und dessen mathematischen, d. h. seinen Grundeigenschaften nicht einmal eine Vorstellung hat. Alle diese Anschauungen, Erkenntnisse und Kenntnisse gehören aber zur allgemein-menschlichen, das Wesen der Dinge begreifenden Bildung, folglich, abgesehen von dem praktischen Werte, der auch nicht gering anzuschlagen ist, ebensogut zur weiblichen, wie zur männlichen Ausbildung, folglich in die allgemeine Bildungsanstalt der Jugend, d. h. in die Volksschule. Ohne sie fehlt derselben, wenn auch nicht der allerunentbehrlichste, doch ein wesentlicher Gegenstand. Wer von ihm nichts weiß, dessen Bildung ist mit einem wesentlichen Mangel behaftet.

3) Gehört die ganze Raumlehre in die Volksschule?

So wenig wie irgend ein ganzer Zweig des menschlichen Wissens; nur der elementare Teil derselben.

4) Welches ist der elementare Teil, welches sind überhaupt die Teile der Raumlehre, oder die Seiten, von welchen ihr Inhalt betrachtet werden kann?

Der Raum gestattet eine anschauliche und eine begriffmäßige Betrachtung.

Das Anschauungsvermögen des Menschen faßt die Gegenstände des Raumes, die Körperwelt, unmittelbar in

ihren Eigenschaften, ihren Gestalten, auf; mit dem Tastsinn nimmt er das Widerstehende im Raume, den Körper und seine Gestalt, seine äußere Form wahr, der Gesichtssinn unterstützt ihn darin, derselbe bemerkt Ausdehnungen, Entfernungen, vergleicht und mißt sie. Dieses sind Thätigkeiten der äußeren Anschauung. Der Verstand abstrahiert von den Verschiedenheiten der Körper und hält die reine, mathematische Gestalt fest und vermittelt so die innere, reine oder mathematische Anschauung. Außerdem erkennt der Verstand die Abhängigkeit der räumlichen Ausdehnungen voneinander, ihre gegenseitige Bedingtheit, die Folgerung des einen aus dem andern, daß dieses und jenes ist, weil anderes ist, er folgert und schließt — der logische Verstand.

Der anschauliche Teil der Raumlehre ist der elementare, in die Volksschule gehörende Teil derselben.

Damit ist nicht gesagt, daß ihre Schüler nicht auch die Abhängigkeit des einen vom andern erkennen sollen, dieses ist sogar nicht zu umgehen, diese Erkenntnisweise tritt von selbst ein; nur, je nach dem Grade der Fähigkeit, bei dem einen Schüler schneller und tiefer als bei dem andern, und die eine Schule wird darin weiter gehen als die andere; aber das unmittelbar zu bethätigende Vermögen ist das Anschauungsvermögen, zu Anfang das äußere, demnächst und dann vorherrschend und durchgreifend das innere. Die an dessen Wahrnehmungen und Vorstellungen sich anreihenden Schlüsse ergeben sich von selbst; der Verstand kommt ungerufen herbei und verrichtet seine Funktionen — hier wie auf allen Gebieten menschlicher Erkenntnis. Die Thätigkeit des Lehrers besteht also auf dem Gebiete der Raumlehre — wie überall, was leider nur zu wenig begriffen wird* — darin, daß er den Schüler zu unmittelbaren, wahren, lebendigen Anschauungen veranlaßt. Die strenge oder sogenannte Euklidische Raumlehre mit ihren künstlichen Beweisen gehört nicht in die Volksschule, gedeiht nicht darin.

* Die Ursache des nachsprechenden, unlebendigen Unterrichts und der geistigen Abhängigkeit und Unmündigkeit der Menschen.

Es muß aber wiederholt werden, daß darum die Schlüsse, die Erzeugung des einen aus dem andern, nicht ausgeschlossen werden; aber damit ist zugleich gesagt, daß die Anordnung des Stoffes eine anschaulich-genetische sein soll, so daß das eine aus dem andern folgt, doch so, daß überall (innere, intuitive) Anschauungen zu grunde liegen und die davon abhängige und von ihnen als abhängig erkannte Wahrheit wiederum anschaulich erkannt wird. Steigt ein Schüler höher hinauf, fängt er an, in Begriffen zu denken, so ist das eine Sache für sich, ist individuelle Begabung; aber der Volksschulunterricht legt es darauf nicht absichtlich an, noch weniger will er diese Form der Geistesthätigkeit erzwingen; die herrschende oder vorherrschende Art seiner Thätigkeit ist allüberall die anschauliche. Der logisch durchgebildete Mensch erhebt sich über diesen Standpunkt; aber sein Erkennen fußt auch, wenn es anders unmittelbar und lebendig ist, auf Anschauungen. Die Verirrungen der Gelehrten, ihre falschen Spekulationen und Systeme, haben ihren Grund in dem Verlassen des Bodens des anschaulichen Erkennens, welches der allgemein-menschliche Grund ist aller wahren, selbstgewonnenen, selbständigen, durch Selbstthätigkeit gewonnenen, darum festen und überzeugenden Erkenntnis. Nur auf diesem Wege gelangt der Mensch zur Selbständigkeit im Erkennen. „Selbst ist“ — auch im Erkennen und Denken — „der Mann“. Alles andere Wissen ist Nachsprecherei und verdammt zum traurigen Lose der (in der Regel lebenslänglichen) Abhängigkeit und Unmündigkeit. Hier an dieser Stelle können dem Lehrer die Augen aufgehen, die Schuppen, womit ein schlechter Unterricht sie bedeckt hat, von den Augen fallen. Die große Wahrheit des Wortes: „Weise wird man nur durch eigene Weisheit“ findet in der gegebenen Andeutung seine Begründung.

5) Welches ist spezieller der Inhalt des Unterrichts in der Raumlehre in der Volksschule?

Die Eigenschaften der (mathematischen) Linien, Flächen und Körper.

6) Welcher Gang wird dabei genommen?

Der Ausgangspunkt wird vom physischen Körper genommen; aus ihm wird der mathematische destilliert.

Die Aneinanderreihung der einzelnen Lehren ist, wie oben schon gesagt, nach Möglichkeit, die genetische. Pedanterei und Angstlichkeit taugen, wie nirgends, auch hier nicht. Das überall anschauliche Verfahren fordert die Ursprünglichkeit, d. h. die Festlegung alles Erkannten von unten auf, beabsichtigt unmittelbares, demnächst, unbeabsichtigt, sich von selbst einstellendes, vermitteltes Erkennen, des einen durch das andere.

7) Welches ist materiell das Ziel dieses Unterrichts?

Das Erkennen der Eigenschaften der Linien, Flächen und Körper, das Messen und Berechnen derselben.

8) Welche Werkzeuge handhabt dabei der Schüler?

Die Feder und den Griffel, er zeichnet; den Zirkel und die Maßstäbe, er mißt; die landesüblichen Linien-, Flächen- und Körpermaße, er rechnet und berechnet. —

Stelle man sich eine Schule vor, in welcher alle diese Kenntnisse und Fertigkeiten fehlen, und frage sich dann, ob eine solche Schule die allgemein-menschliche Bildung begründet und für das praktische Lebensbedürfnis sorgt — ob der Unterricht in der Raum- oder Raumformenlehre zu den wesentlichen Gegenständen des allgemeinen Volksschulunterrichts gehöre, oder nicht!

3) Der Unterricht in der Physik.

1) Also auch in der Volksschule Unterricht in der Physik?

Allerdings und unbedingt.

Sollen etwa die Schüler der Volksschule nichts erfahren von Wetter und Wind? nicht kennen lernen die wichtigen Instrumente: Thermometer und Barometer? unbekannt bleiben mit den Erscheinungen, von denen sie tagtäglich, minutlich und sekündlich umgeben sind, von Licht- und Luferscheinungen, von Regen und Schnee, Reif und Tau, Nebel und Wolken, Blitz und Donner? sollen sie den Luftschiffer in die Luft fahren sehen, sollen sie selbst mit dem Dampfe dahin fahren, tagtäglich die mit den Drähten des Telegraphen ankommenden Nachrichten in den Zeitungen lesen, ohne zu wissen, wie und warum? will man sie

in der Unkenntnis über die Nahrungsstoffe, über die Prozesse, die in ihrem Magen, die in ihren Lungen vorgehen, belassen? Oder reicht es hin, wenn sie davon in den Lesebüchern lesen?

Wer jene Fragen bejaht, ist entweder selbst ein Ignorant oder ein Menschenfeind, und wer die letzte bejaht, weiß von der Art, wie man zu wirklichen Kenntnissen gelangt, nicht die Spur. Darum „allerdings und unbedingt“.

Der Unterricht über die Erscheinungen, Gesetze und Kräfte der Natur ist in jeder Art von Bildungsanstalten ein unbedingt notwendiger, ein ganz wesentlicher.

2) Womit fangen wir an? und wann fängt der eigentliche Unterricht in der Physik an?

Womit wir überall in vernünftigem Unterricht anfangen, mit der Vorführung einzelner Erscheinungen, mit der Beobachtung dessen, was sich begiebt, mit anschaulicher Betrachtung, mit der mündlichen Darstellung des Beobachteten, woran wir das Nachdenken darüber anreihen.

Im „Anschauungsunterrichte“ der Grundschule machen wir damit den Anfang. Der naturgeschichtliche und geographische Unterricht entwickelt das Anschauungsvermögen weiter, in der Oberklasse gehen wir zum eigentlichen Unterricht in der Physik über.

3) Auf welche Lehren der Physik legen wir den Accent?

Auf alle diejenigen, welche zur Kenntnis der Erscheinungen in der Umgebung des Schülers gehören; die Kenntnis des Alltäglichen ist die Hauptsache.

Danach treffen wir die Auswahl, verzichten daher auf die Kenntnis des Entfernten, Nichtanschaulichen, Nichtzuversinnlichen, übergehen alles, was nur durch mathematische Beweise begründet werden kann, halten uns im Gebiete der unmittelbaren Anschauung, verweilen bei dem, was Beobachtung und Erfahrung einen jeden lehren können, und führen dasjenige, was diese nicht von selbst darbieten, in einzelnen einfachen, mit nicht kostspieligen Apparaten anstellbaren Experimenten vor die Sinne.

4) Welcher Lehrweise (Methode) bedienen wir uns?

Die Lehrweise oder die unterrichtliche Behandlung eines Gegenstandes wird, abgesehen von der Berücksichtigung individueller Beschaffenheit der Schüler, bedingt durch die Natur des Gegenstandes und die Art, wie der Mensch auf natürlichem Wege zur Kenntniss desselben gelangt.

Überall ist der Mensch von Naturerscheinungen umgeben; sie ereignen sich vor seinen Augen.

Diese hat er also zu öffnen, mit Absicht wahrzunehmen, das Wahrgenommene zu merken, die Aufeinanderfolge der Erscheinungen festzuhalten, das Gleiche in einer Reihe ähnlicher Erscheinungen zu fixieren, um nicht bloß die einzelnen Thatsachen, sondern Regel und Gesetz, nach welchen sie erfolgen, kennen zu lernen, und zuletzt auf das Auffinden der versteckten Ursachen zu spekulieren.

Die Physik gehört zu den induktiven Wissenschaften, d. h. zu denjenigen, in welchen man mit der Kenntniss der einzelnen Thatsachen beginnt, aus ihnen die Regel und das Gesetz des Vorganges abstrahiert und demnächst in umgekehrter Ordnung aus den Ursachen und Gesetzen die Erscheinungen abzuleiten vermag.

Der Gang, den die Natur der Physik — wie ihre Geschichte — vorschreibt, ist daher der von Beobachtung und Erfahrung aus zu Regel und Gesetz, womöglich fortschreitend bis zur Ursache (der sogenannte regressiv Lehrgang).

5) Welches ist das Ziel dieses Unterrichts?

Die Kenntniss der wesentlichsten Erscheinungen, von welchen der Mensch umgeben ist, das Verständnis derselben, die Befähigung, in einfacher Weise ihre Ursachen anzugeben, sie zu erklären.

Von der höchsten Bedeutung ist dabei die Kenntniss der Witterungsverhältnisse, und wir bezielen dieselbe daher absichtlich. In betreff der Ursachen verlangen wir daher, um diesen wichtigen Gegenstand im einzelnen zu bezeichnen, von dem aus der Schule tretenden Schüler die richtige Beantwortung folgender Fragen:

Wie ist der Verlauf der Wärme (der Temperatur der Luft) in den einzelnen Monaten des Jahres? Welches ist ihr Maximum und Minimum in unsern Gegenden, wann pflegen sie einzutreten?

Welches sind die entsprechenden Verhältnisse auf anderen Punkten der Erde? Welches sind ihre Ursachen? — Wie entstehen die Winde, woher kommen, wohin gehen sie? Welches sind die Hauptluftströme auf dem Erdballe? Welches sind ihre allgemeinen Ursachen? Welche Witterung verursachen die Winde in unsern Gegenden? Was für Winden sind dieselben besonders ausgefegt und warum? — Wie entstehen Nebel und Wolken? Was ist Wasserdampf und Wasserdunst? Welche Vorgänge veranlassen den Regen?

Diese und viele ähnliche Fragen liegen doch dem Menschen, der anders lebt wie das liebe Vieh, das alles empfängt, aber von nichts weiß, so nahe, daß man sagen muß, es gehöre ein ungeheurer Stumpfsinn eines Menschen dazu, wenn er sich diese Fragen nicht vorlegt und nicht auf ihre Beantwortung und Lösung sinnt. Wer zweifelt daran, daß solcher Stumpfsinn noch sehr häufig ist; aber wer kann bei dieser Thatsache noch daran zweifeln, was die Volksschule in dieser Beziehung zu thun die unerläßliche Pflicht hat?

Das Minimum der Anforderungen an den Lehrer in dieser Beziehung enthält daher mein alter Refrain:

„Jeder Lehrer ein Naturkenner, jeder Landschullehrer ein Naturforscher.“

Anmerkung. Als beste Leitfäden für den Unterricht in der Physik in der Volksschule empfehlen wir: „Die Physik in der Volksschule von Dr. Crüger, und „die Schule der Physik,“ von demselben, beide bei Körner in Erfurt.

4) Der Unterricht über Himmelskunde.

1) Auch Unterricht über Wesen und Beschaffenheit des Weltalls, über astronomische Dinge?

Unbedingt; wir fordern sie von jedem Menschen.

Wer diese Forderung nicht anerkennt, dem lege ich folgende Fragen vor: Hat der Mensch eine Anschauung, eine Vorstellung von dem Werke des Schöpfers, von seiner Stellung zu beiden, eine Weltanschauung, dem jene Kenntniss mangelt? oder, indem wir die Frage so stellen: Ist der ein Mensch? Und wir müssen

die Antwort geben: Er ist es nicht; sondern er ist ein beschränktes Wesen, welches, gleich dem Tiere, in engen Kreis gebannt, nicht einmal seine aufrechte Stellung und den ihm angeborenen Weltinn, das Auge, zu gebrauchen gelernt, sein Wahrnehmungsvermögen nicht über den engsten Kreis hinaus erweitert, die dem natürlichen Menschen angeborene Wißbegier nicht befriedigt, seine Denkkraft nicht entwickelt hat; der alte Fabri oder Raff würde sein Dasein dem eines „Maulwurfs“ vergleichen, der sein Auge schließt, wenn er ans Licht kommt. Mit Recht bedauern wir den armen Menschen, der keine Gelegenheit gehabt hat, die „Wunder des Himmels“ kennen zu lernen; wir verachten ihn, wenn er an der sich ihm dazu darbietenden Gelegenheit stumm und tot vorübergegangen ist; wir tadeln zornig alle Maßregeln, die ihn von dieser erhabenen und erhebenden Kenntnis abzuhalten, sie ihm zu verkümmern, ihn in enge Schranken der Erkenntnis einzubannen geeignet sind. Jeder Art von Menschenbildung fehlt ein wesentliches Stück, wenn in ihr die Kenntnis des Himmels vermißt wird. Von ihrem Einfluß auf die richtige religiöse Erkenntnis und Gesinnung gar nicht zu reden! —

2) Was soll jeder Mensch vom Himmel oder von dem Universum im ganzen wissen?

Er soll wissen, was für eine Bewandnis es mit den Weltkörpern, den Sternen und Gestirnen hat — er soll kennen lernen den unendlichen Raum, die Gesetze, die in ihm walten, die Beschaffenheit der Sonne und des Mondes und unseres Sonnensystems, das Verhältnis der Planeten zu der Sonne, die Stellung der Erde zu derselben, ihre Bewegungen und alles das, was daraus folgt: Jahr, Jahreszeiten, Tag und Nacht, kurz den wesentlichen, jeden Menschen berührenden Inhalt der sogenannten „populären Astronomie“.

3) Wie bringt man diese Kenntnis an den heranwachsenden Schüler?

Auf dem anschaulichen Wege.

Nicht durch Bücher, nicht durch Lesen — dadurch empfängt man leere Worte, hohle Begriffe, Redensarten und Phrasen, sie

können höchstens den vorangegangenen Unterricht unterstützen, ersetzen können sie ihn nimmer — man frage bei den „Gebildeten“ nach, was für Vorstellungen in ihren Köpfen sitzen, obgleich sie von allem gehört haben und darüber zu reden wissen! — einzig und allein gelangt man zu wahren, lebendigen und bewegenden Vorstellungen über die großen Dinge, von welchen es sich hier handelt, durch anschaulichen, entwickelnden Unterricht.

4) Was hat demnach der Lehrer zu thun?

Er regt den Schüler zu Beobachtungen an, er bringt ihm das, was er bereits wahrgenommen hat, durch aufklärende Fragen und Unterredungen zum Bewußtsein, er lenkt seine Aufmerksamkeit auf die großen und erhabenen Erscheinungen am nächtlichen und täglichen Himmel, er bespricht mit ihm alle Wahrnehmungen, die sich tagtäglich das Jahr hindurch an den Sternen und an der Sonne mit bloßem Auge machen lassen, wie sie von Anfang des Menschengeschlechts an gemacht worden sind; er stellt diese Beobachtungen in geordneter Reihenfolge und in klaren, bestimmten Sätzen fest. Dieses ist das erste, ist schon etwas Großes. Wissenschaftlich ausgedrückt: der Schüler kommt auf den Standpunkt des sinnlichen Scheines, der sphärischen Astronomie.

Nachdem dieser langsam, bedächtig und fest eingenommen — erst muß man wissen, was erscheint, ehe man wissen kann, was ist — nimmt man das Nachdenken darüber in Anspruch, ob die Dinge so sind, wie sie erscheinen, ob sich das wirklich begiebt, was man wahrnimmt und wahrzunehmen glaubt. Man geht vom Schein zum Wesen über. Ich denke, daß dieser Schritt ein wichtiger ist, nicht bloß für die Kenntnis in der Astronomie, sondern in allen Dingen, und daß die Astronomie darum, weil sie das klarste und größte Beispiel dieses wichtigen Vorganges in der Menschenbildung liefert, von unschätzbarem Wert ist. Der Schüler gelangt zur Erkenntnis des Wesens der Dinge; die anfängliche bloße Kenntnis steigert sich zum Erkennen. Die Verworrenheit wird zur Ordnung, die Mannigfaltigkeit zur Einheit, das Durcheinander zu Regel und Gesetz. Eine Kraft herrscht im Weltall, alles ist ihrem Gesetze unterthan, überall Ordnung,

Harmonie, Entwicklung, Leben, jeder Weltkörper ein Glied des Ganzen in seiner unendlichen Erhabenheit und Pracht. Ich denke: das nicht bloß zu hören oder zu lesen, sondern einzusehen und zu verstehen, ist wohl der Mühe wert. Es wiegt allen, oft so elenden Wissenskrampf auf. Der Schüler kommt, — wissenschaftlich ausgedrückt — auf den Standpunkt der theoretischen oder theoretischen und der physischen Astronomie.

Zum Schlusse beginnt die Konstruktion des Ganzen, wenigstens unseres Sonnensystems, aus dem Zentrum heraus.

Von Anfang an bewegte sich der Unterricht von der Peripherie aus, von dem Standpunkte aus, auf welchem der Schüler steht, der einzelne Mensch selbst ist das Zentrum, um welches sich alles gruppiert und worauf alles bezogen wird, die Betrachtung ist subjektiver Art; jetzt wird sie objektiv, und der Mensch erkennt sich und das ganze Menschengeschlecht und den ganzen Erdball als ein Glied in dem großen, unendlichen Ganzen des Kosmos.

5) Was hat der Lehrer noch im besonderen zu beachten?

Wegen der leider noch immer großen Seltenheit dieses notwendigen Unterrichts geben wir darüber noch einzelne, wenn auch nicht alles erschöpfende Winke.

a) Er schließt alles, was nicht anschaulich gemacht werden kann, von dem Unterrichte aus. Gelehrte sollen nicht gebildet werden.

b) Er geht überall den Weg von der Beobachtung und Erfahrung aus und von da zum Nachdenken darüber, zu Schlüssen über. Die Astronomie ist eine induktive Wissenschaft; daher bewegt sich die Belehrung darüber in der induktiven Methode. Er doziert nicht, er trägt nicht vor, er leitet; er spricht nicht einen einzigen Satz aus, den die Schüler selbst finden können; und diejenigen Sätze, die sie — abgesehen von historischen Notizen — nicht selbst finden können, sind nicht für sie.

c) Er prägt die Ergebnisse in den bestimmtesten, prägnantesten Ausdruck. Nirgends ist die Bestimmtheit so am Platze, wie hier, sie darf gar nicht umgangen werden, sie darf nichts zu wünschen

übrig lassen. Denn das vorliegende Wissen soll, wie freilich alles Wissen, den Menschen fest machen.

d) Er bringt das Angesehene, Wahrgenommene, Gedachte, Besprochene zu sichtbarer Darstellung an der Schultafel, er leitet die Schüler zu ähnlichen, oder selbst entworfenen Darstellungen an. Er geht aber nicht von Zeichnungen aus; sie sind erst das zweite, nachdem die Vorstellungen frei gewonnen sind. Er nimmt die Einbildungskraft der Schüler überall in Anspruch; die Astronomie ist ein ganz vorzügliches Mittel, sie auf sicheren Weg und zu festen Einsichten zu leiten. Die Zeichnung ist die Probe von der Richtigkeit der Vorstellungen; sie darf daher nicht vorangehen. Entwirft der Schüler eine richtige Zeichnung, so ist das der sicherste Beweis, daß er richtig angesehen und gedacht hat. Unmittelbar kann man nicht in die Köpfe hineinschauen.

e) Er verschmäht in dem eigentlichen Gange des Unterrichts durchaus den Gebrauch der Modelle (der Tellurien, Lunarien u. s. w.).

Dieselben dienen hinterher zur Probe, man kann sie aber auch ganz entbehren. Wer sie zu Anfang gebraucht, verfährt falsch; wer den Schülern zumutet, das, was sie vorstellen, auf den Himmel, in den freien Weltraum hineinzutragen, verlangt Unmögliches, es gelingt keinem. Man versuche es nur bei sich selbst!

Der Wert und Gebrauch der Modelle, selbst wenn sie noch so gut gearbeitet sind, ist daher sehr beschränkt. Die scheinbaren Erscheinungen zeigen sie besser als die wirklichen; aber selbst bei jenen ist es nicht durchaus nötig. Mit einem Globus kann man hie und da, mit Zuhülfnahme einer kleineren Kugel, eines Lichtes u. s. w., alles wesentliche veranschaulichen. Aber unerlässlich, weil Hauptsache, ist und bleibt die Vorstellung der Ereignisse im freien Raum — mit geschlossenen Augen. Wer dazu nicht gelangt, gelangt nicht zum Erkennen.

Damit schließe ich die Winke. Den, der mehr wissen will, kann ich auf meine „Populäre Himmelskunde“, Berlin, bei A. Enslin, verweisen.

XXVI.

Astrologie.

Ein in der Polytechnischen Gesellschaft in Berlin gehaltener
stenographisch-nachgeschriebener Vortrag.

Geehrte Herren! Erlauben Sie mir, daß ich den heutigen Vortrag mit einer Vorbemerkung einleite. Als ich von einem der geehrten Anwesenden gefragt wurde, ob ich geneigt sei, in diesem Winter hier einige Vorträge zu halten, schrieb ich zu den Namen, welche den Inhalt der Vorträge angeben sollten, auch das Wort Astrologie. Es war ein Einfall, und ich glaubte nicht, daß dieser Vortrag angenommen werden würde; ich war daher, als der Herr Vorsitzende des Vereins diesen Gegenstand an die Spitze stellte, darüber einigermaßen betroffen, ich muß sagen, fast erschreckt; denn ich mußte mich fragen: werden so praktische Männer, als sich hier zu versammeln pflegen, Techniker und Polytechniker, geneigt sein, eine Stunde der Geschichte eines alten Aberglaubens zuzuhören? wird das nicht ein vergebliches Beginnen sein? Ich war also gesonnen, meinen Vorsatz zurückzunehmen. Als ich aber in Überlegung zog, daß eigentlich die Geschichte des Aberglaubens, des Wahnes und der Vorurteile für den intelligenten Menschen fast dasselbe Interesse hat, wie die Geschichte der Wissenschaften, daß die Astrologie zur Kulturgeschichte der Menschheit gehört, und daß es in der That nicht ohne Interesse sei zu erfahren, wie es möglich war, daß ein Glaube, den wir jetzt durchweg für Aberglauben erklären, Jahrtausende die Menschheit erfüllt hat — da kehrte ich zu meinem

Vorfaß zurück und so stehe ich vor Ihnen, um den Versuch zu machen, Sie eine Stunde mit der Geschichte der Astrologie zu unterhalten. Die Kürze der Zeit, die Zusammengesetztheit und Verwickeltheit des Gegenstandes drängen mir die Bitte um Ihre gütige Nachsicht auf.

Mein Vortrag wird aus drei Theilen bestehen. Im ersten werde ich Ihnen sagen, wie man es gemacht hat, wenn man astrologisch verfuhr, dann werde ich den Ursprung dieser Geschichte zu erklären suchen, und endlich einige historische Bemerkungen anführen.

Zunächst muß ich Ihnen sagen, was man unter Astrologie verstand. — Es ist nach allgemeiner Meinung und Überzeugung die vermeintliche Kunst und Wissenschaft, die Schicksale der Menschen, ganzer Staaten und einzelner Individuen, in den Sternen zu erkennen. Die Astrologie ist also nach dieser Erklärung Prophetentum, Weissagekunst, nach der ursprünglichen Meinung der ältesten Völker, denn die Astrologie reicht bis in die mythische Vorzeit hinein, aus welcher keine geschichtlichen Denkmäler vorhanden sind. Nach der ursprünglichen Meinung jener Völker, bei denen die Astrologie entstand, bestimmten die Sterne aktiv über das Schicksal der Menschen, und demnach muß man sagen: die Astrologie ist die Kunst zu erkennen, was die Sterne über das Schicksal der Menschen verfügen. Später veränderte sich die Sache, der astrologische Wahn fing an zu verschwinden, und die Meinung verbreitete sich: wenn auch die Sterne das Schicksal der Menschen nicht machten, so zeigten sie es wenigstens an, und auf diesem Standpunkt muß man die Astrologie erklären als die Kunst, das Schicksal, welches die Sterne andeuten, in ihren Stellungen und Bewegungen zu lesen. Im allgemeinen also kann man sagen: es ist die vermeintliche Kunst, das Schicksal der Menschen in den Sternen zu erkennen.

Indem ich dazu übergehe, Ihnen anzudeuten, wie es gemacht wurde, das Schicksal der Menschen in den Sternen zu erkennen, muß ich vorher die Weltansicht der alten Völker über das Universum andeuten; denn die Ansicht, die ein Volk von dem Weltall hat, wirkt unmittelbar bestimmend auf den religiösen und auf

den physischen Glauben. So wie sich die Weltansicht eines Volkes ändert, ändert sich auch seine Weltstellung, sein Verhältnis zu den sichtbaren und unsichtbaren Dingen. Ich muß also zuerst die Ansicht andeuten, welche die alten Völker von dem Sternenhimmel hatten. Das kann kurz geschehen, und man kann sie im allgemeinen die Aristotelische Weltansicht nennen; sie ist dargestellt in dem bekannten Werke des Ptolemäus, etwa 130 Jahre nach unserer Zeitrechnung. Danach war die Erde der Mittelpunkt des Weltalls, ruhig und gefestigt in sich, das feste Land und das Wasser, über ihr die Luft, jenseits derselben ein Feuerkreis, der sich bis zum Monde erstreckte. Weil sie keine Vorstellung hatten von der Weltkraft, welche Newton entdeckte, sich nicht denken konnten, daß ein Körper im leeren Raume schweben könne, so hefteten sie die Weltkörper an bestimmte Sphären, und weil einer hinter dem andern stand, an durchsichtige Krystallsphären. An der ersten befand sich der Mond; dann folgten Merkur, Venus, die Sonne (denn sie machten keinen Unterschied zwischen der Sonne und den Planeten), dann Mars, Jupiter und Saturn; also 7 Krystallsphären von immer größerem Durchmesser, die sich übereinander wölbten, und über diesen 7 Sphären befand sich eine letzte, an welcher die Fixsterne befestigt waren, und man dachte sich, daß jenseits der achten Sphäre sich ein Raum befände, in welchem die Astralgeister ihr Wesen trieben. Diese letzte Sphäre drehte sich nach ihrer Meinung in 24 Stunden in einem Wirbel um die feste Erde, die ihr nächste Sphäre am schnellsten und alle andern mit abnehmender Geschwindigkeit in ihrem Wirbel, doch so, daß diese 7 Sphären, außer der achten, noch eine eigentümliche Bewegung in der umgekehrten Richtung hätten, so daß sie sich also entweder vorstellten, die letzte Sphäre übe einen verlangsamenden Einfluß auf die übrigen aus, oder die anderen 7 hätten eine der Hauptbewegung von O. nach W. langsam entgegengehende; die des Mondes am schnellsten, die des Saturn aber am langsamsten. Diese Vorstellung war notwendig, um die Bewegungen von Sonne, Mond und Planeten zu erklären. Dies war im allgemeinen die Weltansicht der alten Völker. Nun brachten sie die

genannten Weltkörper in die umgekehrte Ordnung, also: Saturn, Jupiter, Mars, Sonne, Venus, Merkur, Mond — und gingen von der Meinung aus, daß jeder dieser Körper einen bestimmten Tag in der Woche regiere, der Regent des einzelnen Tages sei, und weil sie den Anfang der Woche mit dem siebenten Tage machten, gemäß der Vorstellung, daß der Schöpfer am siebenten Tage geruht habe, so fingen sie mit dem Saturn an, als dem Regenten des Sonnabends. Zu gleicher Zeit verband sich damit die Vorstellung, daß, obgleich einer dieser Körper der Hauptregent des Tages sei, doch die Unterregentschaft übergehe auf die übrigen nach den verschiedenen Stunden. Also Saturn regierte am Sonnabend in der ersten Stunde des Tages, Jupiter in der zweiten, Mars in der dritten u. s. f. Geht man in der obigen Reihenfolge weiter, so wird man leicht erkennen, welches die Regenten an den einzelnen Tagen sind und woher die Namen der einzelnen Wochentage kommen. In der 8. Stunde des Sonnabends regiert wiederum Saturn, ebenso in der 15. und in der 22.; in der 23. regiert also Jupiter, in der 24. Mars und in der nächstfolgenden, also in der ersten Stunde des folgenden Tages, die Sonne. Auf den Saturnstag folgt also mit Überspringung von Jupiter und Mars der Sonntag. Wenn wir dies fortsetzen, indem wir immer zwei Stellen der Reihe überspringen, so erhalten wir die Reihe: Saturn, Sonne, Mond, Mars, Merkur, Jupiter, Venus und darauf wieder Saturn. — Das war die Vorstellung der Alten über die Regentschaft der Planeten in den einzelnen Tagen der Woche und den einzelnen Stunden.

Nun bewegen sich sämtliche Planeten, Sonne und Mond in einem Gürtel, dem Tierkreis, Zodiakus, der unter einem bestimmten Winkel den Äquator der Erde und des Himmels durchschneidet. Auf diesen Tierkreis war die Aufmerksamkeit schon früh gerichtet, und von ihm aus geht der Glaube an die Sterndeutkunst. Das frühere war zwar schon ein Zweig derselben, aber die eigentliche Sache beginnt mit dem Tierkreise. Dieser ist ein größter Kreis des Himmels, wie der Äquator und der Horizont. Alle größten Kreise schneiden sich gegenseitig in gleiche Teile, so daß also die Hälfte der Ekliptik immer über dem

Horizonte liegt, und die Hälfte unter demselben, und die ganze Ekliptik schwingt sich in 24 Stunden um die Erde. Nun ist der Tierkreis eingeteilt in 12 Zeichen:

Widder, Stier, Zwillinge, Krebs, Löwe, Jungfrau, Wage, Skorpion, Schütze, Steinbock, Wassermann, Fische.

In den alten Zeiten stimmten die sogenannten Zeichen des Tierkreises mit den Sternbildern zusammen. Im Laufe von zwei Jahrtausenden hat der Tierkreis, wie ich der Kürze wegen sage, sich verschoben; es ist diese Fortbewegung des Tierkreises das sogenannte Vorrücken der Nachtgleichen oder das Zurückweichen der Äquinoktialpunkte, so daß gegenwärtig Sternbild und Zeichen nicht mehr zusammenfallen, sondern das Zeichen des Widders mit dem vorhergehenden Sternbilde der Fische zusammenfällt u. s. w. Die Ursache ist erst in dem letzten Jahrhundert bekannt geworden. Für unsere jetzigen Betrachtungen fallen noch Zeichen und Sternbild zusammen. Es sind nun immer 6 Sternbilder über dem Horizont und 6 unter dem Horizont, und im Durchschnitt kommt also alle 2 Stunden ein anderes Sternbild herauf. Wir gehen bei dieser Betrachtung immer von dem Punkte, als Anfangspunkt (A) aus, wo die Ekliptik im O. den Horizont schneidet. Wenn jetzt der Widder aufgeht, so geht nach 2 Stunden der Stier auf, dann die Zwillinge u. s. f., und im Westen geht alles in derselben Ordnung unter. Das Sternbild nun, welches im Punkte A aufgeht, nannte man das aufsteigende, und hielt es bei der Geburt eines Menschen für besonders wichtig für seine ganze Lebenszeit. Wenn z. B. im Augenblicke der Geburt eines Menschen das Sternbild der Fische aufging, so nannte man das Zeichen der Fische das Haus des Lebens dieses Menschen, und alles was in diesem Sternbilde während des Lebens des Menschen vorging, war auch für ihn von Bedeutung. Jeder Mensch war also unter einem gewissen Sternbilde geboren. Man glaubte, daß nicht alle Sternbilder von gleicher Bedeutung seien; einigen schrieb man eine größere Bedeutung zu, als andern; besonders hielt man dafür, daß die Zeichen des Widders, des Löwen und des Schützen von größerem Einflusse wären. Verbinden wir diese 3 Punkte des

Tierkreises durch gerade Linien, so entsteht ein gleichseitiges Dreieck; dieses nannte man das feurige Dreieck und war der Meinung, daß Menschen, welche in einem der 3 Sternbilder geboren sind, dadurch zu bedeutungsvollen Menschen bestimmt wären. Das Sternbild des Krebses galt für ein unglückliches, doch nicht zu allen Zeiten, denn diese Ansichten haben sich, wie leicht gedacht werden kann, geändert; der Wahn und Aberglaube hat ebensogut seine Geschichte, wie die Wissenschaft, und so haben sich auch diese Ansichten im Laufe der Jahrtausende bedeutend geändert; aber zu Zeiten war man der Meinung, ein Mensch, unter dem Zeichen des Krebses geboren, sei zum Unglück bestimmt. Daß man den Widder als glückliches Zeichen ansah, hat wohl seinen Grund darin, daß der Frühling begann, wenn die Sonne in das Zeichen des Widders trat; den Schützen aber, weil, wenn die Sonne in den Endpunkt des Schützen trat, das Naturjahr seinen Anfang nahm, die Sonne wieder zu steigen anfing.

Wurde einem Astrologen die Aufgabe gestellt, das Schicksal eines Menschen bei seiner Geburt zu bestimmen, so nannte man das: ihm die Nativität stellen oder das Horoskop. Dies konnte nur bestimmt werden, wenn man Tag und Stunde der Geburt des Menschen kannte, um zu ermitteln, welches Sternbild in dieser Zeit im Aufgang begriffen war, das Haus des Lebens. Die 6 Sternbilder, welche im Augenblicke der Geburt im Steigen waren, hielt man für entgegengesetzt gegen die 6, welche fielen, und nannte jene die steigenden, diese die fallenden Häuser. Im Schillerschen Drama sagt Wallenstein zu Seni: Komm herab, es ist nicht gut mehr operieren, Mars regiert die Stunde, Saturn steht machtlos in dem fallenden Haus, „in cadente domo“. Er verliert dadurch seinen Einfluß, weil man glaubte, daß die steigenden Häuser von größerem Einfluß wären, als die, welche sich senkten.

Nachdem ich auseinandergesetzt habe, daß das Schicksal der Menschen und bedeutende Ereignisse erkannt wurden aus dem Sternbilde, das im Aufgehen begriffen war, und daß jeder Mensch unter einem bestimmten Gestirne stehe, so muß man dies zu-

sammennehmen. Um die weitere Entwicklung zu begreifen und einen Blick zu thun in die Verwicklung der Sache, kommt es nicht bloß auf das Sternbild an, sondern nun kamen noch die Planeten hinzu. Man beobachtete deren Stellung in den einzelnen Sternbildern, ob ein glücklicher oder unglücklicher Stern im Hause des Lebens stand, oder in dem untergehenden Sternbilde, dem Hause des Todes. Wenn bei einer Unternehmung sich da ein Stern zeigte, der für unglücklich galt, so riet man von der Unternehmung ab. Da nun der Planeten 7 waren, so kann man sich denken, wie verwickelt die Sache werden mußte. Man unterschied den Gesichtsschein, die Entfernung eines Planeten um den sechsten Teil des Tierkreises vom Hause des Lebens; die sogenannte Quadratur, die Entfernung um 3 Sternbilder; den Tertiärschein, die Entfernung von 4 Sternbildern, die Opposition und Konjunktion. Wie wollte man, wenn man die Stellung aller 7 Planeten in Verbindung mit den verschiedenen Häusern berücksichtigen wollte, den Einfluß aller bestimmen? Dadurch wurde die Astrologie so verwickelt, daß man mehrere hunderte von Regeln aufstellte, welche bei den verschiedenen Astrologen zum Teil ganz verschieden waren. Man schrieb den Planeten einen trocknenden oder feuchtenden, einen wärmenden oder kältenden Einfluß zu. Die am meisten Glück verheißenden Planeten waren im allgemeinen Venus und Jupiter, die weniger glücklichen Mars und Saturn. Man hielt die Venus für einen Wärme und Feuchtigkeit bringenden Stern und schrieb ihr vorzüglich Einfluß auf das weibliche Geschlecht zu. Mars war mehr männlicher Natur, feurig und trocken, wahrscheinlich wegen seines feurigen lebendigen Glanzes. Jupiter war wie die Venus, doch weniger wärmend, mehr feuchtend, Saturn kältend und feuchtend. Wenn der letztere z. B. in dem Hause des Lebens eines bestimmten Menschen stand, so prognostizierte man ihm kein besonderes Glück im Leben. War es Venus oder Jupiter, oder hatten diese eine günstige Stellung in der Quadratur oder in der Konjunktion, so deuteten die Astrologen auf ein besonderes Glück des Menschen. Die Sache wurde so verwickelt, daß eine bestimmte Kenntniss dazu

gehörte, und nur die damaligen Astronomen im stande waren, einem Menschen das Horoskop zu stellen.

Das ist in Kürze das wesentlichste von dem, was ich vortragen wollte über die Art, wie die Astrologen verfuhrten; es war eine geheime Lehre, eine Lehre voller Geheimnisse, verkünstelt und schwierig, so daß nur die Eingeweihten das Horoskop zu stellen vermochten. Sehr früh kam die Sache in die Hände der Priester; die Priester waren überhaupt die Wissenden im Altertum, und sie entwickelten diese vermeintliche Kunst und Wissenschaft zu dem künstlichsten Gewirr und Systeme. Der Glaube verbreitete sich über die damalige ganze bekannte Menschheit, und deswegen ist die Frage gewiß nicht uninteressant: Wie war es möglich, daß ein solcher Wahn, wofür wir ihn jetzt erkennen, sich über die ganze Menschheit verbreiten und bis ins 16. und 17. christliche Jahrhundert andauern konnte? Es giebt keinen ausgebreiteten Wahn, dem nicht eine bestimmte Wahrheit zu grunde liegt, und das werden wir auch hier finden. Wir können die Frage nicht dahin beantworten, daß wir sagen: es war lauter Lug und Trug, es lag dem gar nichts Wahres zu grunde, sondern, wenn wir näher zusehen, werden wir erkennen, daß dieser Glaube sich eigentlich mit Notwendigkeit in der Menschheit entwickeln mußte. Der Ursprung des Glaubens findet sich bei den asiatischen Völkern, den Assyrern, Chaldäern, Mesopotamiern, Persern, Arabern, und zwar aus den frühesten Zeiten des Menschengeschlechts. Es war die Menschheit in ihrer Kindheit; keine Kulturvölker, sondern einfache sinnliche Menschen, die von der Viehzucht und teilweise schon vom Ackerbau lebten, die in ihren schönen hellen Nächten den Himmel beobachteten, deren Glück und Unglück abhing von der Fruchtbarkeit der Jahre, die frühe die Beobachtung machen mußten, daß ihr Glück und Unglück abhing von der Stellung der Sonne. Sank die Sonne, so kam die Regenzeit, stieg sie, so kam der Frühling. Es gab fruchtbare und unfruchtbare Jahre. Wie konnte es anders sein, als daß die Menschen zu der Meinung kamen, die Sonne und was am Himmel sich begiebt, sei Ursache ihres Glücks und Unglücks? und in dieser Beziehung hatten sie vollkommen Recht.

Weil die Stellung der Sonne die Fruchtbarkeit bedingt, so schlossen sie, daß die Weltkörper überhaupt, und vermöge ihrer Phantasie, daß bestimmte Kräfte und Geister das Glück und Unglück bestimmten. Diese Wahrnehmung ist der Ursprung der Astrologie. Nahe liegt an dieser Meinung, wenn sie sich einmal verbreitet hatte, ein zweiter Schritt. Wenn Glück und Unglück des Landes abhängt von den himmlischen Konstellationen, von den Bewegungen der Gestirne, von deren gegenseitigen Verhältnissen, von den sogenannten Aspekten — ein Wort, das wir jetzt in etwas weiterem Sinne nehmen — wenn die Sonne im allgemeinen die Schicksale der Länder bedingt, so war es ein naheliegender Schritt, anzunehmen, das Schicksal der einzelnen Individuen werde bestimmt und regiert von den kleineren Körpern, die in demselben Kreise laufen, wie die Sonne, d. h. von den Planeten. Wenn wir nun hinzunehmen, daß dieser Glaube sich verbreitete, daß er in die Hände der Wissenden kam, in die Hände der Priester, daß die Priester zu allen Zeiten nach Macht und Ansehen gestrebt haben, daß derjenige, der den Glauben der Menschen beherrscht, den Geist und den Körper derselben in der Hand hat, so werden wir leicht begreifen, daß allmählich aus diesen ersten Anfängen ein künstliches System aufgebaut und verbreitet wurde, und wenn wir an die Geschichte der Entwicklung der übrigen Wissenschaften denken, so brauchen wir nur den Zusammenhang etwas weiter zu verfolgen, um einzusehen, daß auf jener Basis der Beobachtung der Natur sich der Glaube über die ganze Menschheit verbreiten und bis zum Ende des 17. Jahrhunderts andauern konnte. Die Chaldäer, Assyrer, Perser u. s. w. haben seinen Ursprung gesehen, in jenen Gegenden, von wo aus überhaupt sich die Philosophie und die Glaubensrichtungen nach Westen hin ausgebreitet haben, bis nach Amerika und darüber hinaus endlich wieder nach Asien, so daß diese Meinungen einen Rundlauf über die Erde machten. Von jenen Völkern kam die Wissenschaft zu den Griechen. Diese wußten aber nicht viel damit zu machen, sie waren mit andern Dingen beschäftigt, ihre Richtung war eine andere. Von ihnen kam jener Glaube zu den Römern und erhielt hier eine größere Bedeutung. Nicht bloß

die Religion, sondern auch die Politik bemächtigte sich dieses Glaubens der Völker, er wurde ein Werkzeug in den Händen der Macht. Wie sie die Kunst benutzten, um die Meinung zu verbreiten, daß sie die Völker zu glücklichen Unternehmungen heranriefen, daß dies schon in den Sternen bestimmt sei, so wurde dieser Glaube auch im Mittelalter nicht bloß ein Werkzeug der Priester, sondern auch der Potentaten. Die Imperatoren haben sich verschieden dagegen verhalten. In Rom gab es rechnende Astronomen oder Mathematiker und beobachtende, die eigentlichen Sterndeuter. Der eine Imperator verteidigte sie, der andere verbannte sie. Wenn die Mathematiker eine Kalamität, die über das Land kam, nicht vorausgesagt hatten, so wurden sie vertrieben, gewöhnlich aber fanden sie sich bald wieder ein; denn der Glaube, den ein Volk hat, läßt sich weder durch Befehle noch durch Gewalt irgend einer Art aus dem Menschengeschlechte verdrängen. Die Meinung der Menschen ist unzugänglich äußeren Befehlen, und so erhielt sich der Glaube und ging von Geschlecht zu Geschlecht. Während der Völkerwanderung, in jener Zeit der Barbarei, verschwand der Glaube an die Macht der Gestirne; als aber die Araber im 7. und 8. Jahrhundert Einfluß auf das Abendland gewannen, kam die Astrologie nach den Abendländern und erlebte hier unter der Macht der Geistlichkeit in den christlichen Jahrhunderten eigentlich erst ihre rechte Blüte, so daß wir sagen müssen, im 9. bis 16. Jahrhundert war der Glaube an die Astrologie in der ganzen Christenheit verbreitet, und zwar in einem so ungeheuren Grade, daß, wenn die Astrologen ein Unglück weis sagten, sich die Furcht überall hin verbreitete. So haben sie mehrmals den Untergang der Welt auf einen bestimmten Tag vorausgesagt, den Anfang des tausendjährigen Reiches verkündet, neue Sündfluten prophezeit, so daß die ganze Christenheit in Schrecken geriet vor diesem Tage, einzelne Gesellschaften Archen bauten, um sich in der neuen Flut nach Möglichkeit zu retten. Natürlich hat sich die Astrologie im Laufe der Jahrhunderte mannigfaltig verändert, und in den verschiedenen Zeiten wandte man verschiedene Manöver an. So war die Astrologie auch im Mittelalter besonders darauf bedacht,

das Horoskop zu stellen für große und merkwürdige Begebenheiten, für die Geburt der außerordentlichsten Menschen, namentlich haben sie sich in den verschiedensten Zeiten die größte Mühe gegeben, das Horoskop für den Messias zu stellen. Ein so ungeheures Ereignis, wie die Geburt des Erlösers, mußte durch merkwürdige Konstellationen angedeutet werden. Dazu kommt die Meldung der Schrift, daß den Magiern ein Stern voranging und über dem Hause stehen blieb, wo der Messias geboren wurde. Dies veranlaßte sie, darüber zu spekulieren. Nun waren sie aber noch nicht so weit, daß sie mit Sicherheit und Genauigkeit die Stellung der Gestirne in der Vergangenheit zu bestimmen vermochten, sie machten noch die außerordentlichsten Fehler darin, und deswegen kamen sie häufig miteinander in Streit und Konflikte, indem sie verschiedene Horoskope stellten. Mit dem Messias wollte es gar nicht gelingen, denn man wußte weder Tag noch Stunde der Geburt; das war nicht herauszubringen, und Professor Ideler hat in seinem großen chronologischen Werke bewiesen, daß unsere ganze Zeitrechnung falsch ist, daß wir 5 bis 6 Jahre zu wenig zählen, daß also Rom nicht 754 Jahre vor Christi Geburt gebaut wurde, sondern nur 748 Jahre. Dennoch war es eine reine Unmöglichkeit, die Zeit genau zu bestimmen, auch feierten die Christen in den ersten Jahrhunderten das Geburtsfest des Messias nicht. Erst Konstantin der Große setzte den 25. Dezember als den zu feiernden Geburtstag fest, um diesem Tage durch die Erinnerung an das Saturnalienfest der Römer, das zu dieser Zeit gefeiert wurde, ein bestimmtes Relief zu geben. Ebenso haben sich die Astrologen Mühe gegeben, Luther das Horoskop zu stellen, und dabei passierte dem damaligen berühmtesten Astrologen das sonderbare Schicksal, daß ihm ein unrichtiger Tag als Luthers Geburtstag angegeben wurde, er brachte aber eine merkwürdige Konstellation zusammen, eine Konjunktion des Jupiter, des Mars und der Venus, eine sogenannte große Konjunktion; es war nämlich die Meinung, daß, wenn mehrere Planeten an derselben Stelle des Himmels ständen (dieselbe Länge hätten), dies ein ungewöhnliches Ereignis bedeute. Ich habe schon angegeben, daß die Potentaten

sich der Sache gleichfalls bemächtigten. Alphons X., Karl XI. und Rudolph II. hatten an ihren Höfen sogenannte Hof-Astrologen. Aber nicht bloß Fürsten hatten Astrologen, sondern auch reiche und angesehenere Männer unternahmten nichts, ohne dieselben um Rat zu fragen. Ein Beispiel, welches ich schon in Erinnerung brachte, ist das Albrechts von Friedland, Grafen Waldstein oder bei Schiller Wallenstein. Schillers Drama beginnt mit einer astrologischen Untersuchung zwischen Wallenstein und seinem Astrologen Seni, einem Italiener, den er Baptist zu nennen pflegte, und auch die letzte Szene unmittelbar vor seinem Tode enthält eine solche. Es ist sehr merkwürdig, daß selbst die bedeutendsten Männer sich vom Aberglauben ihrer Zeit nicht loslösen konnten, so erleuchtet ihr Geist sonst war. Dies zeigt z. B. Kepler, dem wir die Entdeckung der Gesetze der Planetenbewegungen verdanken. Er war noch in der Astrologie befangen, und stellte dem 22jährigen Wallenstein in Prag das Horoskop bei Tycho de Brahe. Eine Abschrift davon, mit merkwürdigen astrologischen Zeichen bedeckt, zu welcher Wallenstein einige Bemerkungen gemacht hat, befindet sich in der Bibliothek zu Dresden. Es lautet dahin, er werde nach einem viertägigen Fieber im 70. Jahre seines Lebens sterben. Er trug auch sein Leben lang ein Horoskop auf der Brust; kurz, er glaubte an die Sache. Er thut im Drama Schillers, der deswegen astrologische Studien gemacht hat, den Ausspruch: „Die Sterne lügen nicht, das aber ist geschehen wider Sternenlauf und Schicksal“ (der Verrat des Piccolomini) und fährt im Gegensatz dazu fort: „Die Kunst ist redlich, doch dies falsche Herz trägt Lug und Trug in den wahrhaft'gen Himmel“, ein scheinbarer Widerspruch, denn, wenn die Sterne nicht lügen, so kann ein einzelner Mensch nicht, was sie wollen, vernichten. Aber in diesen beiden Aussprüchen liegt eine feine Andeutung; denn die Astrologen, namentlich in den späteren Jahrhunderten, wo sie wie die römischen Auguren sich von dem Wahn, den sie übten, unzweifelhaft überzeugt hatten, hatten im Laufe der Zeit ihrem Kartenhause eine Hinterthür angebaut, indem sie, wenn die Prophezeiung nicht eintraf, was freilich in der Regel der Fall

war, doch nicht ihre vermeintliche Wissenschaft als Lug und Trug darstellten, sondern zuversichtlich behaupteten, namentlich in den letzten Jahrhunderten, als die Sache anfang brüchig zu werden: ja, die Sterne zeigen in Wahrheit das Schicksal der Menschen, aber das Gebet der Frommen, besonders heiliger Männer, vermag, was die Sterne verkünden, etwas zu verändern, zu paralyfieren, und nachher machten sie noch einen andern Kunstgriff, indem sie behaupteten, das alles sei wahr und richtig, aber der böse Geist, den die Perser *Ahriman*, den wir *Teufel* nennen, der Fürst der Finsternis, hätte die Macht, sich manchmal einer Seele zu bemächtigen und dadurch das ihr bestimmte Schicksal zu verändern. So waren sie nicht zu widerlegen, sie hatten immer recht. Traf die Prophezeiung ein, so war das ein Beweis für die Richtigkeit, traf sie nicht ein, so hatte ein Mensch oder ein Teufel das Ding verändert.

Die Sache ist nun in unsern Zeiten verschwunden; wir betrachten sie nur noch aus dem Gesichtspunkt der Geschichte, sie hat nur noch ein geschichtliches Interesse, gehört aber offenbar in die Geschichte der Verirrungen der Menschheit und beweist uns, daß ein System, dem irgend ein Funke von Wahrheit beiwohnt, das in seinem Ursprung aus irgend einer richtigen Anschauung entstanden ist, nach und nach so verwirrt und verkehrt werden kann, daß man nicht begreift, wie es möglich ist, daß der gesunde Menschenverstand so verblendet sein kann, das alles für Wahrheit zu halten. Wir leben in der glücklichen Zeit, wo wir an diese astrologischen Dinge nicht mehr glauben. Den ersten Todesstoß, den die Sache bekam, hat ihr *Kopernikus* beigebracht. Die Erde ist nicht der Mittelpunkt des Weltalls, sondern nur ein Stern, der sich im Weltall fortbewegt, wie die übrigen Planeten, und daher mußte ein konsequenter halbvernünftiger Mann den Schluß machen: wie *Jupiter*, *Saturn*, *Mars* und *Venus* das Schicksal des einzelnen auf der Erde bestimmen, so mußte auch die Erde auf das Schicksal der *Jupiter*- und *Mars*-bewohner influieren. Damit fing der Glaube an, sich zu verlieren. Den zweiten Todesstoß versetzte ihm *Galilei*, der noch gleichzeitig mit *Kepler* lebte, und mit dem die Wissen-

tschaft der Physik begann, der als der eigentliche Vater der Physik anzusehen ist. Damit konnte sich der astrologische Wahn nicht mehr vertragen. Den letzten Todesstoß versetzte der vermeintlichen Kunst, dem Wahne, dem Aberglauben, dem Mystizismus, dem physischen, und damit verbunden dem religiösen und politischen, Newton, indem er die Weltkraft entdeckte, die eine Kraft, die das ganze Weltall dirigiert; und durch diese drei Männer, von denen der eine das „so ist es“, der andere das „wie“ und der dritte das „warum“ aufstellte, vor dieser Macht verschwanden die Nachteulen, die Raben, und der Aberglaube hörte auf, die Menschen zu ängstigen; wir leiden nicht mehr unter demselben, denn ein Kulturvolk erkennt nicht in den Sternen das Schicksal der einzelnen Menschen, sondern, wie der Dichter sagt: „In deiner Brust sind deines Schicksals Sterne.“ Die freie Selbstbestimmung ist erwacht, und von deren Hauch wird das Schicksal der Menschen dekretiert. Freilich hängt unser Geschick von der Natur und von Gott ab, von den Grundlagen und den Verhältnissen, in denen wir geboren wurden und aufwachsen, und die von dem Einzelnen unabhängig sind. Das ist das Schicksal, das aber nicht durch Jupiter bestimmt wird, sondern durch ganz andere Verhältnisse. Deswegen sind wir von diesem Glauben abgekommen; nur noch einzelne Reste sind davon unter uns vorhanden. Die Leute fürchten sich z. B. noch vor den Kometen. In ältern Büchern werden Beschreibungen von ihnen gemacht, die schreckenerregend sind, Schlangen und Drachen aller Art sind am Himmel erschienen; aber seitdem die Menschen nicht mehr daran glauben, erscheinen sie nicht mehr. Es ist damit gerade wie mit den Gespenstern; wer sie glaubt, sieht sie — wer sie nicht glaubt, sieht sie nicht. Bei dem gemeinen Manne herrscht noch viel Aberglaube in betreff des Mondes. Man kann die Menschen in Ansehung ihrer Ansichten über solche Dinge in drei Klassen einteilen. Die erste bilden die genialen Menschen, welche ihrer Zeit vorausschreiten, oft ein oder mehrere Jahrhunderte, die die Wahrheit erspähen durch ihren Genius, die Menschen, die in der Regel die Märtyrer ihrer Überzeugung werden. So ist es gewesen, so ist es noch,

und so wird es bleiben; das liegt in der Natur der Dinge. Die zweite Klasse sind die schulmäßig gebildeten, an welche das Wissen der Gegenwart herangebracht wird, und die dritte sind die unwissenden, die unglücklichen, unwissenden Menschen, die von dem, was man für wahr hält, nichts erkennen. Gewöhnlich sind diese drei Klassen oder Stufen durch Jahrhunderte voneinander geschieden, und wenn auch ein Glaube im allgemeinen von den Wissenden und schulmäßig Gebildeten als Aberglaube erkannt wird, so muß man darum nicht glauben, daß diese Männer allen Aberglauben von sich gethan haben, wie Kepler beweist; noch weniger muß man vermuten, daß die Überzeugung von der Richtigkeit der Dinge ins Volk gedrungen ist. Das geht sehr langsam. So ist noch der Glaube verbreitet, daß der Mond großen Einfluß auf den Menschen habe.

Der Mond ist ein schwacher Gesell, er vermag nicht viel, er begleitet die Erde mit der Treue, wie ein Hund seinen Herrn, aber er ist nicht mächtig. Die Kraft, die von einem Körper ausgeht, besteht in seiner Anziehung, seinem Licht und der Wärme. Anziehende Kraft hat der Mond nicht viel, er bewegt zwar das Meer, erzeugt Ebbe und Flut, das ist richtig, aber schon auf die Atmosphäre ist sein Einfluß sehr klein, es gehört eine große Feinheit dazu, um den Einfluß durch das Barometer zu bestimmen. Sein Licht ist nur $\frac{1}{200000}$ des Sonnenlichtes, und die feinsten Versuche Mellonis haben erst erwiesen, daß er etwas Wärme hervorbringt. Das hilft aber nichts, die Leute glauben es einmal. Wenn man sich das Haar bei abnehmendem Monde schneiden läßt, so fällt es aus und man bekommt eine Glaze; wenn man Frucht säet bei wachsendem Mondlicht, so gedeiht sie besser; wenn man Holz bei abnehmendem Monde fällt, so fault es weniger; wenn man Austern fischt bei abnehmendem Mondlicht, so sind sie klein und schmecken nicht; Krebse sind während des Neumondes magerer als während des Vollmondes, und so geht es fort; namentlich ist der Mond derjenige, der das Wetter macht. Wenn das Wetter so und so ist, so sagen die Leute: es kommt Mondwechsel, dann ändert sich das Wetter. Bei abnehmendem Monde — das ist allgemeine Meinung, besonders an

den Seeküsten — sterben mehr Menschen, als bei zunehmendem, und während der Ebbe mehr, als während der Flut. Die französische und englische Regierung haben genaue Rechnungen aus vieljährigen Listen anstellen lassen, und es hat sich alles als nicht wahr gezeigt. Das sind die letzten Spuren jenes astrologischen Aberglaubens. Wir sind darüber hinaus, aber ich meine, eines Gedankens könne man sich dabei nicht erwehren, nämlich des Gedankens, daß auch unter uns die gebildete Klasse schon über manchen Glauben in anderer Beziehung hinaus ist, der jetzt noch an vielen Orten gelehrt wird, und daß, wenn auch in dieser Beziehung keine Unterschiede statthaben, in betreff anderer Glaubensartikel der eine voraus ist und der andere zurückbleibt, daß der Gang der Entwicklung ein langsamer aber stetiger ist, und daß die Zeiten eines solchen Aberglaubens, wie es der astrologische war, selbst wenn man sich die größte Mühe gäbe, nicht könnte zurückgeführt werden; denn die Naturforschung ist jetzt auf Wahrheit gebaut, und neben ihr kann ein solcher Wahn nicht weiter bestehen.

XXVII.

Über Geologie und Geognosie.

(Drei in der Polytechnischen Gesellschaft in Berlin gehaltene, stenographisch nachgeschriebene Vorträge.)

Motto: Geologie und Geognosie, inhaltsschwere
Worte: ich hoffe, daß kein Lehrer so
ohne weiteres über sie weglieset.

Im Laufe des vorigen Winters habe ich Ihnen, meine geehrten Herren, die Grundlehren der Astronomie vorgetragen. Jetzt bin ich im Begriff, Ihnen eine andere Grundlehre, das wichtigste des Wissens über die Erde und die Erdbildung vorzulegen. Jenes war das gewisseste Wissen, was wir haben, denn es ruht auf den Grundsätzen der Mathematik, in betreff der Gewißheit, der Königin der Wissenschaften. Was jetzt folgt, ist weniger gewiß, steht weniger fest, und wir treten mehr in das Gebiet der Vermutungen und Hypothesen. Zwar haben auch die Astronomen noch manche Hypothese, und viele Fragen sind noch unbeantwortet, aber der nicht zu beantwortenden Fragen in der Geologie und Geognosie giebt es viel mehr. Damals stiegen wir in die lichten Höhen hinauf, jetzt dringen wir in dunkle Tiefen. Ich werde nur die Grundlehren der Wissenschaften vortragen, und setze dabei voraus, daß die geehrten Anwesenden von der Sache noch nichts wissen. Ich werde dabei zunächst fragmentarisch verfahren, und wenn die Sache etwas chaotisch vor Ihren Augen auftritt, so ist das eine Folge der Natur der Dinge. Nachher aber wird in diese Fragmente eine gewisse Ordnung kommen, indem ich versuchen werde, dieses einzelne von unten auf systematisch wieder aufzubauen. Die Kenntnis des Systems ist nie Anfang der Wissenschaften gewesen,

sondern das Ende, der Schluß, und deswegen darf ich damit nicht anfangen, obgleich dies für mich das Leichtere wäre.

Unter Geognosie versteht man die Kenntniss der Erdrinde, der sogenannten Gebirgsarten, das Lagerungsverhältnis derselben, und die Kenntniss der in ihnen befindlichen organischen Reste, der sogenannten Versteinerungen. Auf dieses dreifache müssen wir also unsere Aufmerksamkeit richten.

Wenn wir nun fragen, wie wir zur Kenntniss dieses Erdinnern kommen, und was für Schlüsse wir daraus ziehen — denn das letztere ist eigentlich die Hauptsache — so müssen wir unsere Aufmerksamkeit auf das richten, was noch gegenwärtig unter unsern Augen an Veränderungen der Erdoberfläche beobachtet wird; denn von dem Bekannten schließt man auf das Unbekannte, vom Nahen auf das Ferne. Unsere nächste Aufgabe ist also, die Veränderungen darzulegen, welche das Menschengeschlecht beobachtet hat, und die wir noch beobachten können. Diese sind wesentlich ein Produkt der Atmosphäre, des Wassers und des innern Erdfeuers und ihrer Wechselwirkungen. Die Atmosphäre übt auf die Felsen und Gebirgsmassen der Erde einen Verwitterungsprozeß aus, die Felsen zerbröckeln, größere oder kleinere Massen fallen herab und begeben sich nach der Tiefe; die Quellen, Bäche, Flüsse, Ströme führen diese verwitterten Teile nach der Tiefe dem Meere zu. Schlamm, Grus und Geröll lagern sich teils an den Ufern der Flüsse, teils an deren Mündungen im Meere ab und bilden hier die sogenannten Deltas; ich erinnere an das des Nil, an das noch viel größere des Ganges, des Mississippi, des Lorenzstromes u. s. w. Der Schlamm, den die Flüsse mit sich führen, lagert sich in horizontaler Richtung ab und bildet Schichten. Zwischen diesen liegen noch mancherlei Dinge, besonders Reste von Organismen, von Pflanzen und Tieren.

Die Wirkungen des Meeres sind sehr mannigfaltig. An den Küsten werden Teile vom Lande weggerissen, andere werden angeschwemmt, die sogenannten Dünen, wo jetzt z. B. die Fluten des Dollart und der Zuydersee wogen, da ist ehemals festes Land gewesen. Aus dem Meere erheben sich hier und da neue Inseln, ja ganze Kontinente oder Teile von Kontinenten steigen langsam

allmählich höher, wie z. B. Teile von Norwegen und Schweden, was zwar nicht in einem einzelnen Jahre beobachtet werden kann, aber doch in einer langen Reihe von Jahren. Im Meere leben kleine Tiere, die sogenannten Polypen oder Korallentiere, welche man als die Hauptarchitekten betrachten kann; sie führen Gebäude auf, gegen welche die größten Bauwerke des Menschengeschlechts, die Pyramiden, wie Maulwurfshügel erscheinen. Wenn diese die Oberfläche des Meeres noch nicht erreicht haben, werden sie den Schiffen sehr gefährlich. Kommen sie über die Oberfläche des Meeres hinauf, so werden sie von Schlamm und dergleichen bedeckt und bilden die Korallen-Inseln. Außerdem schlagen sich im Meere mancherlei Dinge, Salzmassen u. s. w. nieder.

Auf dem festen Lande, den jetzigen Kontinenten, nehmen wir im allgemeinen wenig Veränderungen wahr. Dahin gehören: die Produkte der merkwürdigen kleinen Tiere, die man nur mit dem Vergrößerungsglase betrachten kann, der sogenannten Infusionstiere. Es ist bekannt, daß unsere Stadt zum Teil auf einem Infusionslager von etwa 100' Mächtigkeit ruht. Diese Tiere leben zum Teil noch und sind in der Regel, wie Ehrenberg nachgewiesen hat, mit einem Kieselpanzer versehen; sie vermehren sich mit so unglaublicher Geschwindigkeit, daß z. B. das Rädertierchen in ein paar Wochen Billionen von Nachkommen hat. Die Kieselpanzer kleben zusammen, und bilden nach und nach eine feste Masse; nach Ehrenbergs Angaben besteht ein einziger Kubikzoll des Böhmer Schiefers, des Kreidegebirges u. s. w., aus mehreren Millionen solcher Kieselpanzer. Außerdem finden wir auf der Oberfläche des festen Landes die Torflager (mit dem Rasen-Eisenstein), die sich unter unsern Augen bilden, bis zu 50' mächtig, bestehend aus Eriken, Moosen, Flechten und anderm Gewurzel, welches allmählich zusammenbackt, von Bitumen, Erdharz, durchdrungen wird und langsam verkohlt.

Das sind ungefähr die Hauptveränderungen, die wir noch gegenwärtig auf dem Meere, wie auf dem Lande zu beobachten Gelegenheit haben. Die ganze Summe der dadurch gebildeten Schichten und Niederschläge nennt man das Alluvium, das Angeschwemmte. Mehrere Geognosten rechnen dazu noch, was

gegenwärtig hunderte von Vulkanen bilden: Asche, Lava und dergleichen.

In dem Alluvium finden wir nun die Versteinerungen derjenigen Pflanzen und tierischen Reste, welche gegenwärtig noch auf der Erde leben, auch Skelette von Menschen; dann die Reste von solchen Tieren und Pflanzen, welche gegenwärtig noch das Dasein haben.

Ich will, weil die Versteinerungen von der äußersten Wichtigkeit sind und das höchste Interesse erregen, hier kurz angeben, was man unter Versteinerung, Petrifizierung, versteht. Die Dornen in den Gradierwerken der Salinen sind von einer eisen-erdehaltigen, kalkartigen Masse überzogen; wenn man in heiße Quellen, z. B. in den Sprudel von Karlsbad, Blumen oder andere Dinge legt, so werden sie in wenigen Tagen von einer ähnlichen Masse überzogen. Dies sind noch nicht eigentlich Versteinerungen, sondern Übersinterungen, Calcinierungen, aber sie machen doch den Anfang der Reihe, die ich jetzt vorführe. Tiere, Blätter, Früchte und dergleichen drücken sich in weiche Schichten, in Thonschichten u. s. w. ab; sie selbst verwittern und verwehen, werden nicht mehr gefunden, aber die Massen erhärten und diese Abdrücke nennt man Versteinerungen. Wenn in Wasser aufgelöste Kalktheile, Kieselerde oder Metallerden in die Pflanzen eindringen, z. B. in einen Baumstamm, und ihn dadurch der Verwesung entziehen, so ist das eigentlich und im engern Sinne eine Versteinerung, versteinertes Holz. Wenn weiche Massen in das Innere einer Conchylie dringen und dort verhärten und die Schale verloren geht, so ist das eine Versteinerung. Wenn endlich die Knochenreste von Tieren, besonders die Rückenwirbel, Schädel, Zähne u. s. w. in der Erde noch gefunden werden, durchdrungen von Kieselerde, oder von Kalkerde, oder metallischen Massen, z. B. Schwefelkies, so ist das eine Versteinerung. Alle diese Versteinerungen sind in Ansehung der Schlüsse über die Erdbildung von der größten Bedeutung, denn durch sie erfahren wir nicht nur, in welcher Zeit Pflanzen und Tiere entstanden sind, was für Familien, Gattungen und Arten, sondern wir lernen durch sie auch die Reihenfolge der Pflanzen- und Tiergeschlechter kennen, erfahren, in welcher Periode sie ent-

standen, wann sie wieder verschwunden sind, und wie die Reihenfolge der Organisationen auf der Erde sich im allgemeinen entwickelt hat. Deswegen richten die Geognosten ihre besondere Aufmerksamkeit auf die Versteinerungen. Sie sind die Denkmünzen der Schöpfung, sind für die Geschichte der Erdbildung ungefähr das, was die Antiken für die Auffassung der Kulturverhältnisse der Völker sind. Man kann sie daher die Antiken der Erde nennen. Merkwürdigerweise haben die Geognosten anfangs diese Versteinerungen für Naturspiele erklärt, für Launen der Erdschöpfung; aber eine nähere Betrachtung hat bald ergeben, daß sie wirkliche Reste von Tieren und Pflanzen sind.

Die Geologen teilen die ganze Zeit, welche verflossen ist während der Geschichte der Erdbildung, wesentlich in drei Perioden. Sie sprechen von einer jüngern Zeit, einem Mittelalter und einer ältern Zeit, von einer Tertiär-, einer Sekundär- und einer Primärzeit. Wie lange diese Perioden gedauert haben, weiß man nicht. Deswegen spricht man nicht von einem absoluten Alter der Erdschichten, sondern nur von einem relativen; man kann im allgemeinen nur sagen, welches die Reihenfolge in der großen Zeitperiode der Erdbildung ist.

Die Zeit, die dem Alluvium vorangegangen ist, nennt man die Tertiärzeit; die ganze Masse der Bildungen der Tertiärzeit aber das Diluvium. Diluvium heißt bekanntlich Überschwemmung, Sündflut. Aus der Betrachtung der Schichten, die sich in dieser Zeit gebildet haben, geht hervor, daß sie Produkte des Wassers sind. Es sind teils Produkte des Meeres, teils des süßen Wassers; die Bildungen der einen Art haben auf dem festen Lande mit den Bildungen der andern Art gewechselt, so daß es Zeiten gegeben hat, wo das Meer das feste Land überschwemmt hatte, und andere Zeiten, wo das Meer zurückgetreten war und süßes Wasser das Land bedeckte. Das weiß man aus den Versteinerungen. Man findet in den Schichten der Tertiärzeit teils Organismen, die nur im Meere gelebt haben können, teils solche, die ihre Entstehung dem süßen Wasser verdanken. Dieser Revolutionen hat es eine unbestimmte Anzahl gegeben, die oft auf eine merkwürdige Weise miteinander gewechselt haben.

Wir wohnen auf dem Diluvium. Der Sand ist ein Produkt desselben. Die Schichten, die sich in der Tertiärzeit gebildet haben, liegen mehr oder weniger horizontal, heißen also im eigentlichen Sinne des Wortes Schichten, und dies Lagerungsverhältnis beweist eben, daß sie, wie man zu sagen pflegt, neptunischen Ursprungs sind. Die einzelnen Teile dieser Massen liegen mehr oder weniger horizontal, es sind geschichtete Gesteine, Sedimentgesteine. Sie liegen aber nicht überall horizontal, sondern sind häufig gegen den Horizont geneigt, während sie sich allerdings horizontal gebildet haben müssen, da das Wasser immer nur horizontale Schichten bildet. Daraus muß geschlossen werden, daß Ursachen vorhanden gewesen sind, welche sie aus der horizontalen Lage brachten und ihnen eine geneigte, zuweilen selbst eine senkrechte Lage gaben. Wenn sie einen Winkel gegen den Horizont machen, so pflegt man zu sagen: sie schießen ein; man nennt dies das Einfallen der Schichten. Sind sie senkrecht, so sagt man, sie stehen auf dem Kopf. Außerdem spricht man vom Streichen derselben. Darunter versteht man den Winkel, den sie mit der Mittagslinie machen. Die Bergleute pflegen die Peripherie des Gesichtskreises vom Nordpunkte aus entweder in 360° zu teilen, oder auch, und das ist das Gewöhnlichere, in Stunden und sagen dann: die und die Schicht streicht z. B. in der dritten Morgenstunde, oder in der siebenten Abendstunde. Unter der Mächtigkeit einer Schicht versteht man die Entfernung der beiden parallelen Grenzflächen voneinander, ihre Dicke, und unter ihrer Ausdehnung die Länge und Breite ihrer Oberfläche. Unter Gebirgsart versteht der Geognost aber nicht bloß die festen Gebilde der Erde, die Felsmassen, sondern jede aus gleichartigen Teilen bestehende Masse; also auch unser Sand ist geognostisch eine Gebirgsart.

Die wesentlichsten Gebirgsarten, die in der Tertiärzeit gebildet sind, sind: der Sand, in der südbaltischen Ebene von Holland bis nach Asien hinein. Außerdem kommen unter dem Sand und zwischen den Sandschichten Thon, Mergel, Kalk und Talkschichten von verschiedener Mächtigkeit vor. Diese Stoffe bilden überhaupt die Hauptbestandteile der Erdrinde:

Kieselerde, Thon, Kalk und Talk, und unter diesen sind wieder die Hauptmassen: die Kieselerde und der Kalk. Das Mancherlei, das Verschiedenartige dieser Schichten der Tertiärzeit nennen die Geognosten überhaupt die Molasse. Unter ihnen zeichnen wir als der Betrachtung wert besonders die Tegelformation und die Formation der Braunkohle aus. Unter Formation versteht man nicht bloß ein Glied, eine einzelne Erdschicht, sondern eine Summe von Gebirgsarten, die in ihrer Konstruktion, in ihren Lagerungsverhältnissen eine große Ähnlichkeit miteinander haben, so daß man den Schluß zieht, sie seien in derselben Zeit gebildet. In den einzelnen Gliedern derselben Formation kommen wesentlich dieselben Organismen vor. Die Tegelformation kommt z. B. in dem Wiener Becken vor — man nennt dort Tegel eine Art von gebrannten Ziegel- und Backsteinen — sie ist von einer Mächtigkeit von hundert und mehr Fuß. Fast gleich mächtig ist die Braunkohlenformation, die sich theils mehr und mehr der Erdoberfläche nähert, theils in tieferen Lagen liegt. Es sind bekanntlich verkohlte Bäume und andere Pflanzenarten der Tertiärzeit. Die Baumarten, aus welchen die Braunkohlenformation besteht, sind noch ähnlich denen, welche wir jetzt auf der Erdoberfläche wahrnehmen, zum Theil sind sie anderer Art; weniger sind es Laubbäume als Nadelholz. Sie liegen z. B. auf dem Westerwalde so, daß die Spitzen der Bäume alle nach derselben Weltgegend gerichtet sind, anderwärts muß man schließen, die Pflanzen seien nicht dort gewachsen, sondern durch Wasserfluten zusammengeschwemmt, von andern Erdschichten bedeckt und allmählich durch die Erdwärme verkohlt. Torf ist die erste Stufe der Verkohlung, Braunkohlen die zweite, Steinkohle die dritte, die vollkommene Versteinering. Diese verkohlten Baumstämme gehören schon in das Gebiet der Versteineringen; sie sind zum Theil noch so vollkommen erhalten, daß man die Jahresringe in den einzelnen Bäumen erkennen, und danach auf das Alter der Bäume einen Schluß machen kann. Den Braunkohlengebirgen verdanken wir noch das Harz als Auschwizung von Nadelhölzern, die sich in denselben befinden, welches Gelegenheit gegeben hat zur Entdeckung der Elektrizität, den Bernstein. Die übrigen Ver-

steinerungen, die man in dem Gebiete der Tertiärzeit findet, sind den gegenwärtigen Pflanzen und Tieren sehr ähnlich. Mehrere von diesen Tierarten sind zwar verschwunden, aber eine große Unähnlichkeit zwischen ihnen und den gegenwärtigen findet nicht statt. Namentlich findet man darin Reste von Säugetieren und Vögeln, also von höher organisierten Tieren. Menschenknochen findet man darin nicht. Zwar glaubte man einmal auf Guadeloupe einen versteinerten Menschen gefunden zu haben, aber bei näherer Betrachtung haben die Geognosten gefunden, daß es ein Salamander war. Also in der Tertiärzeit existierte das Menschengeschlecht noch nicht. Die mittlere Temperatur der Erde muß damals eine ungefähr gleiche in allen Zonen gewesen sein; denn die Bäume, die wir in diesen Formationen finden, gehören zum Teil den Gegenden an, die wir tropische nennen, wo eine sehr hohe Temperatur stattfindet, Palmen, Cypressen, Lorbeerbäume und andere, welche eine hohe Temperatur erfordern, so daß wir schließen müssen, in der damaligen Zeit habe die Erde eine höhere Temperatur gehabt als gegenwärtig. Die jetzige Temperatur ist beständig. Professor Dove ist der Meinung, daß in der historischen Zeit die Temperatur der Erde auch nicht um $\frac{1}{100}$ Grad sich verändert habe, und Laplace hat bewiesen, daß, wenn eine Erkältung der Erde in der historischen Zeit stattgefunden hätte, dadurch eine Zusammenziehung hätte stattfinden müssen, wodurch eine schnellere Axendrehung entstanden wäre, so, daß der Tag jetzt nicht mehr die Länge haben könnte, die er ursprünglich gehabt hat. Davon zeigt sich aber nicht die geringste Spur. Also muß zwischen der Tertiärzeit, dem Diluvium und dem Alluvium die Temperatur der Erde bedeutend abgenommen haben. Der Unterschied der Zonen hat damals noch nicht in dem Grade wie gegenwärtig existiert; die höheren Tiergeschlechter waren aber damals schon vorhanden, besonders eine große Menge von Raubtieren, die den Familien, welche jetzt noch existieren, sehr ähnlich sind, besonders Hyänen und Bären, die sog. Höhlenhyäne und der Höhlenbär. Das sind damals die furchtbarsten Bestien gewesen. Man findet sie gegenwärtig in großen Massen in den Kalkhöhlen des Harzes, des Jura, in der größten Höhle Europas, der Adels-

berger im Karstgebirge in Krain, vermischt mit den Resten pflanzenfressender Tiere, ungeheurer Hirche, deren Geweihe eine Ausdehnung von 16—20' haben. Diese Tiere können nicht zusammen gelebt haben, sondern sind dort ohne Zweifel zusammengeschwenmt. Außerdem findet man in den Tertiärgebilden Reste von Tieren aller Art von den niedrigsten bis zu den höchsten; denn die Bedingungen, welche eine höhere Organisation zulassen, lassen auch die Existenz der niedrigen zu; umgekehrt aber gestattet eine Zeit, in der niedrigere Organisationen leben konnten, deswegen noch nicht die Existenz der höheren Organisation. Vorzugsweise müssen wir aber unsere Aufmerksamkeit richten auf die Existenz der höher organisierten Tiere, der Säugetiere und Vögel; doch kommen Reste der Vögel schon verhältnismäßig viel weniger vor, wie der Säugetiere, was natürlich ist, da der in der Luft lebende Vogel sich der Zerstörung leichter entzieht, und auch seine Knochen viel leichter und daher zerstörbarer sind.

In den tieferen Schichten der Tertiärzeit liegen die größeren Pflanzenfresser. Natürlich mußten den Raubtieren, die von Fleisch leben, die Pflanzenfresser vorangehen: die Mastodonten, die Mammuth, das Dinotherium, das Missurium, das Megatherium. Das Missurium war ein pflanzenfressendes Tier von 30' Länge und 15—16' Höhe; das Megatherium eine ungeheure Maschine, ein faultierartiges Monstrum, das auf Bäumen gelebt hat. Was für Bäume müssen damals existiert haben, deren Zweige ein solches Tier tragen konnten! In dem Magen des Mastodon findet man ganze Baumzweige. Das Mammuth ist am Ufer der Lena in Sibirien vollständig erhalten gefunden, mit Haut und Haaren bedeckt, so daß die Hunde das Fleisch noch fraßen. Das Skelet ist in Petersburg aufgestellt. Außer diesen Tieren gab es noch die großen Landtiere, die noch jetzt existieren, oder wenigstens verwandte, wie Elephanten, Kamele, Nashorn, Flußpferde und ähnliche Tiere, die der Vernichtung in den großen Fluten entgangen sind und sich aus jener Zeit zu uns herübergerettet haben.

Endlich müssen wir in der Zeit des Diluviums noch von den merkwürdigen erratischen Blöcken sprechen, von den Findlingen, die wir in der südbaltischen Ebene, in der wir wohnen, häufig

in dem Sande finden. Diese Blöcke haben die Aufmerksamkeit der Geologen lange beschäftigt. Klöden hat in einer Reihe von Programmen die Sache näher untersucht und in Übereinstimmung mit den übrigen Forschern nachgewiesen, daß sie ursprünglich nicht hierher gehören, sondern von fremd hergebracht sind; es sind meist Granitmassen, welche die größte Ähnlichkeit haben mit den Felsmassen in Norwegen, Schweden, Finnland, ja selbst in Liefland; man muß also schließen, daß sie von da herübergekommen sind bis in unsere Ebene. Auch auf dem Jura zeigen sich ähnliche Erscheinungen, Steinmassen vom Jura und den Alpen sind herübergeschwemmt nach den übrigen Teilen der Schweiz und bis Schwaben, wo man viele dieser erraticen Blöcke, teils Basalt, teils andere Steinmassen, findet. Man weiß dies nicht anders zu erklären, als daß diese Blöcke auf Eismassen fortgeschwemmt sind. Deswegen sprechen die Geologen von einer Eiszeit, von einer Periode, wo die Oberfläche der Erde auf eine unerklärliche Weise so erkaltet war, daß sich eine große Menge von Gletschern gebildet hat. Die Gletscher haben auf ihrer Oberfläche Stücke der Felsmassen, die auf sie herabfielen. Sie wandern, ziehen fort, sie bewegen sich manchmal in einem Jahre an 200' weiter. So denkt man sich in den nördlichen Gebirgen Blöcke auf Gletscher hinabgefallen, bis in unsere Ebene geführt, und hier, nachdem die Gletscher geschmolzen, niedergefallen. Von Grönland lösen sich auch allmählich viele Blöcke ab, die nach der Ostküste Amerikas getrieben werden, besonders nach New-Foundland, so daß, wenn wir dort den Grund des Meeres untersuchen könnten, diese Blöcke sich gewiß in großen Massen finden würden.

Wir treten nun ein in die zweite Periode, die der Tertiärzeit vorangeht, in die sogenannte sekundäre Periode, das Mittelalter der Erdbildung. Wenn ich jetzt die übrigen Schichten vorführe, die unter den Bildungen der Tertiärzeit liegen, also die ältern, denn das untenliegende ist früher entstanden, so ist die Meinung nicht die, als wenn an allen Stellen der Erde die Schichten so übereinander lägen, sondern häufig und zwar an den meisten Orten fehlen Glieder; auf diese lokalen Verhältnisse kann

ich aber nicht Rücksicht nehmen, sondern nur ein ideales Bild der Struktur der Erde geben. Wenn ich sagte, daß die Schicht, welche unter einer andern liegt, die ältere ist, so gilt das auch nur im allgemeinen; denn Revolutionen können eine Schicht, die ursprünglich unter einer andern gelegen hat, über diese wegwälzen, so daß eine Unregelmäßigkeit in den Erdschichten entsteht. Die Hauptmassen nun, die in dieser Periode gebildet wurden, sind noch alle neptunischen Ursprungs, der Vulkanismus hat damit noch nichts zu schaffen. Es sind: die Kreideformation, der Jurakalk und die sogenannte Trias, weil der Hauptglieder dieser Formation drei sind, zu oberst der sogenannte Keuper, dann der Muschelkalk und unter diesem der bunte Sandstein. Das Kreidegebirge ist also das jüngste der sekundären Zeit. Es kommt in großen mächtigen Lagern vor, bis zu mehreren hundert Fuß Mächtigkeit, z. B. auf den Inseln Mön, überhaupt auf den dänischen Inseln, auf Rügen, an den Küsten von England und Frankreich, über ganz Nordfrankreich weg. Die Kreide ist übrigens von sehr verschiedener Natur, so daß man z. B. mit der Kreide im nördlichen Frankreich nicht schreiben kann. Wie Ehrenberg nachgewiesen hat, ist sie vorzugsweise ein Produkt der Kieselpanzer von Infusionstieren. Man findet in der Kreide häufig Feuerstein. Zu dieser Formation gehört auch der Quadersandstein. Die Formationen, zu welchen eine Anzahl von Gebilden gehört, werden hier immer nur nach dem Hauptgebilde benannt. In der sächsischen Schweiz und bei Abersbach in Böhmen bildet der Quadersandstein noch Pyramiden, welche hunderte von Fuß in die Höhe ragen und zu Tage stehen, und die Reste von einem Gebirge sind, in dem das Wasser die weichern Teile weggeschwemmt und nur die festeren hat stehen lassen. Unter der Kreide liegt der Jurakalk in ungeheurer Mächtigkeit; er hat seinen Namen vom Juragebirge zwischen der Schweiz und Frankreich, geht aber über einen großen Teil der bekannten Erde. Man unterscheidet den schwarzen Jura, von den Engländern Lias genannt, den braunen Jura und den weißen Jura. Unser lithographischer Stein gehört dieser Formation an. Dann folgt also, wie schon bemerkt, die Trias

und zwar zunächst der Keuper. Die Felsen Helgolands z. B. bestehen aus Keuper. In Thüringen nennt man Keupern, zusammenlesen, zusammenwürfeln; ich glaube, daß daher der Name kommt: eine Formation von verschiedenen Schichten. Unter demselben liegt der Muschelkalk, den wir auch bei Rüdersdorf haben. Dieser besteht aus einer ungeheuren Menge von Muschelschalen, welche meist so zusammengewachsen sind, daß man sie gar nicht erkennt. Unter dem Muschelkalk liegt der bunte Sandstein, und dann gehört zur Trias noch das Salzgebirge und Gipslager. Zu derselben Zeit ist das Steinsalz entstanden, zu Wielizka, Hallein u. s. w., indem es sich aus dem Meere in langen Perioden niederschlug und die feste Masse bildete, die wir jetzt Steinsalz nennen.

Von großem Interesse bei diesen Formationen der sekundären Zeit ist die Betrachtung des damaligen Tier- und Pflanzenlebens, besonders die des Tierlebens. Die Säugetiere und Vögel, finden wir, sind verschwunden, diese sind nicht mehr, oder vielmehr noch nicht, sie gehören einer späteren Periode an. Die Bedingungen ihrer Entwicklung waren also noch nicht vorhanden. Das Resultat und Produkt entspricht natürlich immer den gegebenen Bedingungen, und wenn man fragt: wie sind diese Tiergeschlechter in den verschiedenen Perioden entstanden? so weiß man nur die unbestimmte Antwort zu geben: die Bedingungen zur Bildung waren vorhanden, was nichts anders heißt, als: die Wirkungen weisen auf die Ursachen hin und entsprechen denselben. Wie diese Tiergeschlechter entstanden sind, ob das Huhn zuerst war oder das Ei, ob sie abstammen von einem Paare oder wahrscheinlicher von mehreren, die sich zu gleicher Zeit gebildet haben, das weiß man nicht. Aber das weiß man, daß in damaliger Zeit Säugetiere und Vögel nicht existierten, oder vielleicht die ersten Spuren davon. An ihrer Stelle treffen wir die merkwürdigsten Bildungen der Amphibien, der weniger organisierten Wesen, der Reptilien, der Lurche (wie sie Oken nennt), der Schlangen und Eidechsen, Frösche und Kröten und die fabelhaften Riesentiere, die man Saurier, d. h. Eidechsen, nennt. In unserm Museum befindet sich das Skelett des *Hydrarchos*, des Wasserfürsten,

welches Koch in Nordamerika in einem Sandberg gefunden und hierher gebracht, und das unsere Regierung für 20 000 Rthlr. gekauft hat. Die einzelnen Teile rühren zwar nicht von einem und demselben Exemplar her, sondern von verschiedenen; Koch hat aber die Wirbel so künstlich zusammengesetzt, daß selbst Joh. Müller sich getäuscht hat. Nichtsdestoweniger hat es ein Tier von derselben Größe gegeben, von 120 Fuß Länge, ein Meerdrache, der Despot und Tyrann in Neptuns Reiche. Der Ichthyosaurus hatte die Schnauze eines Delphins, den Kopf einer Eidechse, die Zähne des Krokodils, das Auge von der Größe eines ausgewachsenen Menschenkopfes, einen Bauch von 30 Fuß Länge, so daß in seinem Magen ein ganzer Dohse vollkommen Platz hatte, und einen ungeheuren Riesenschweif. Was für Verwüstungen mögen diese Bandalen der Meere unter den Fischen angerichtet haben, und was für Kämpfe gekämpft! Wenn man die Geschichte der Erde mit der des Menschengeschlechtes vergleicht, also jene mittlere Zeit mit dem Mittelalter der Menschengeschlechter, so kann man sagen: die Saurier waren die alten Barone der Meere, gewappnet und gepanzert vom Kopf bis zur Schwanzspitze, jeder Zoll ein Ritter. Wie die Raubritter nicht mehr existieren, so existieren auch die Tyrannen nicht mehr; aber von beiden stellen wir in unsern Museen die Überreste auf und bewundern sie. Nebenbei gab es unter den damals lebenden Tieren Amphibien, die im Wasser und auf dem Lande zugleich lebten, Eidechsenarten, die in der Luft herumflogen, Tiere, welche die Eigenschaften der Fledermäuse, der Vögel und der Amphibien in sich vereinigten. Schlangenartige Tiere flogen in der Luft herum. Die vollkommneren Tiere leben nur auf dem Lande, die unvollkommneren im Wasser, die den Übergang bildenden im Wasser und auf dem Lande zugleich. Was das Wasser erzeugt, ist das unvollkommnere, die edleren Produkte erzeugt die Luft und das Land. Wir thun also hier einen Blick in eine Zeit, die von der Gegenwart und von der Tertiärzeit, wo die Säugetiere und Vögel lebten, vollkommen verschieden ist. Das Gesetz der Bildung ist: es giebt eine Reihenfolge in der Entwicklung, die niederen Organismen sind den höheren vorausgegangen; je

weiter eine geologische Periode von der Gegenwart entfernt ist, desto unvollkommener sind die Pflanzen und die Tiere; je näher der Jetztzeit, desto vollkommener.

Gehen wir nun weiter zurück in die sogenannte Primärperiode, so findet sich zunächst unter dem bunten Sandstein — dem letzten Gliede der Sekundärperiode — der Zechstein, ein aus mehreren Gliedern von großer Mächtigkeit bestehendes Gebirge. Das merkwürdigste Glied des Zechsteins ist der Kupferschiefer; ein Schieferthon, durchdrungen von Kupfererz, welches bergmännisch gewonnen wird und eine große Menge von Abdrücken von Fischen enthält, die meist in gebogener Stellung erscheinen, woraus die Geognosten geschlossen haben, daß die Fische plötzlich gestorben sind. Man meint, daß das Wasser plötzlich von einer Kupferauflösung durchdrungen worden sei, welches die Fische getötet habe. — Unter dem Kupferschiefer liegt das sogenannte Rotliegende und das Rottotliegende. Der Bergmann nennt jedes Gestein tot, welches keine Metalle enthält. Es ist ein roter Sandstein, aus dem in hiesiger Gegend die Mühlsteine gemacht werden. — Nach dem Rotliegenden finden wir das merkwürdige Gebirge, welches für die Technik von der größten Bedeutung geworden ist, das Steinkohlegebirge. Ich habe schon gesagt, daß die Geologen nicht im stande sind, zu bestimmen, wie lange es her ist, seitdem sich irgend eine der vor Entstehung des Menschengeschlechts entstandenen Formationen gebildet hat; aber sie sind einigermaßen im stande, anzugeben, wie lange eine Periode dauern mußte, um irgend ein Gebilde zu erzeugen, und das ist namentlich bei den Steinkohlen der Fall. Es giebt mehrere Momente, aus denen diese Schlüsse gezogen werden. An den Ufern des Mississippi, der ehemals eine viel bedeutendere Größe gehabt hat — wie auch andere Flüsse, z. B. der Rhein — finden sich in den Anschwemmungen zehn verschiedene Cypressenlager, so daß die Stämme der verschiedenen Lager übereinanderstehen und zum Teil noch eine senkrechte Lage haben, woraus hervorgeht, daß sie noch an derselben Stelle stehen, wo sie gewachsen sind. Diese sind durch Sand- und Thonschichten voneinander getrennt. Dies beweist, daß das Wasser, welches

in dem großen Gebiete gewesen ist, solche Unterlagen als Schichten zurückgelassen hat. Diese Cypressenbäume haben mitunter einen Durchmesser von 10—12 Fuß, und es dauert 4 bis 5000 Jahre, ehe die Natur einen Baum von diesem Umfange erzeugt. Eine einfache Rechnung zeigt, daß auf diese Weise 40—50 000 Jahre entstehen, die Perioden nicht mitgerechnet, während welcher die dazwischen liegenden Schichten gebildet sind.

— Ein anderes Beispiel der Berechnung bietet der größte (160' hohe) Wasserfall der Erde, der Niagara. Die Erfahrung hat gezeigt, daß der Wasserfall rückwärts geht; er bröckelt von den Felsen allmählich mehr und mehr ab, führt die Brocken in die Tiefe und erhöht dadurch unten sein Bett; er selbst schreitet zurück. Die Untersuchung hat gezeigt, daß er nachweisbar 7 englische Meilen zurückgewichen ist. Nun beträgt die Zurückweichung in einem Jahre etwa $\frac{1}{2}$ Elle; das macht also etwa 35 000 Jahre. Diese Perioden, gegen welche unsere 6000 Jahre schon nur einen kleinen Zeitabschnitt bilden, sind aber gegen die, welche die Geologen herausbringen, wenn sie die Perioden der Steinkohlengebirge berechnen, beinahe verschwindend. Dergleichen Berechnungen haben Liebig, Röggerath und Bischof angestellt, in der Art, daß sie die lockere Substanz des Holzes mit der festen Masse der Steinkohlen verglichen und berechneten, was für eine Schicht von Steinkohlen die Holzmasse eines Waldes, der etwa hundert Jahre alt wäre, würde gebildet haben. Sie fanden eine Schicht höchstens von der Dicke eines Zolls. Nun finden sich z. B. an der Saar 2—300 Steinkohlenschichten übereinander, getrennt durch Kohlenkalk, Kohlen sandstein und Schieferthon. Je nachdem ein Geologe die eine oder andere Schicht zu Grunde legt, bringt er eine andere Zeitperiode heraus. So spricht z. B. Bischof von 1—2 Millionen Jahre, die es gedauert haben muß, um die Steinkohlen zu erzeugen. Liebig bringt 9 Millionen, Röggerath 20—21 Millionen Jahre heraus. Die Erde ist also schon sehr alt. Die vegetabilischen Produkte, welche die Steinkohlen erzeugt haben, sind vorzugsweise Farn (in unseren Wäldern finden wir bekanntlich noch kleine Farnarten, in den Tropengegenden aber noch baumartige Farn), dann baumartige

Schachtelhalme, Bärlappgewächse, Sigillarien und Zapfenbäume: Pflanzen, welche gegenwärtig sämtlich von der Erde verschwunden sind, mit Ausnahme der genannten Farn.

Unter den Steinkohlen finden wir ein mächtiges Gebirge, die Grauwacke. Man unterscheidet eine ältere, eine mittlere und eine jüngere Grauwacke und spricht hierbei von verschiedenen Systemen: dem cambrischen, devonischen, silurischen, worauf ich jedoch nicht weiter eingehe. Diese Grauwacke ist das letzte, tiefste der geschichteten Gebirge. Sie kommt in großen Lagern von 500—1000 Fuß Mächtigkeit vor, und unser Harz z. B. ruht auf der Grauwacke. In ihr finden wir die ersten Spuren von Organismen, von Pflanzen und Tieren und zwar der unvollkommensten Art, und mit ihr verschwinden die Organismen auf der Erde, so daß wir mit Sicherheit sagen können: in der Periode, wo sich die Grauwacke aus dem Wasser niederschlug, sind die Anfänge des Tier- und Pflanzenlebens auf der Erde entstanden.

Nun sind wir zu Ende mit den sogenannten geschichteten Gebirgen. Die Grauwacke sind aber noch nicht das unterste Gebirge, sondern sie selbst liegt auf dem sogenannten krystallinischen Schiefergebirge. Man unterscheidet nämlich vorzugsweise drei Arten von Gebirgsformationen: die geschichteten, die geschiefertten und die massigen. Bisher haben wir immer bloß von geschichteten Gebirgen gesprochen. Diese liegen auf den sogenannten geschiefertten, den krystallinischen Schiefen, die man auch metamorphische oder metamorphosirte Gebirgsarten nennt, weil sie nicht ein reines Produkt des Wassers, auch nicht des Feuers, sondern ein Produkt der gemeinschaftlichen Wirkung des Feuers und des Wassers sind; ohne Zweifel sind sie, weil sie mehr oder weniger krystallinisch sind, plutonischen Ursprungs, aber zugleich hat das Wasser bei der Bildung mitgewirkt, deswegen heißen sie metamorphosirt, und da sie zwischen den plutonischen und neptunischen Gebirgsarten den Übergang bilden, d. h. an den Eigenschaften beider teilnehmen: Übergangsgebirge. (Von einigen Geognosten wird auch schon die Grauwacke zu den Übergangsgebirgen gerechnet.) Die wichtigsten

Glieder sind der Glimmerschiefer, der Thonschiefer und der Gneus. In diesen Gebirgen ist keine Spur mehr von Pflanzen- und Tierleben, entweder weil diese Produkte, wenn sie damals entstanden, sich nicht zu erhalten vermochten, oder, was wahrscheinlicher ist, weil sie damals noch nicht existierten. Man hat diese Gebirge auch die Grundgebirge genannt; doch hat man gegenwärtig diesen Namen aufgegeben, weil man nicht gewiß ist, daß sie die Produkte der ersten Bildung sind; denn wenn wir weiter und tiefer in die Erde eindringen, so kommen wir auf sogenannte massige Bildungen, die rein plutonischen Ursprungs sind, Bildungen des innern Erdfeuers, von denen das vorzüglichste und bedeutendste der bekannte Granit ist, dann der Syenit, der Porphyr und der mit ihm verwandte Melaphyr. Der Granit besteht aus Quarz, Feldspat und Glimmer. Wenn der Quarz verschwindet und Hornblende an seine Stelle tritt, so haben wir ein grünlich-graues Gestein: den Syenit, nach Syene in Ägypten benannt; und wenn der Glimmer verschwindet und mehr der Feldspat vorwaltet, so hat man den Porphyr, meist rot; den schönsten bekommen wir aus Ägypten. Es sind häufig einzelne weiße Punkte eingesprengt. Den Granit nannte man noch zu Werners Zeit das Urgebirge, weil man der Meinung war, daß der Granit sich zuerst gebildet habe. Diese Meinung ist jetzt aufgegeben, und man vermeidet daher diesen Ausdruck. Er ist ein plutonisches Produkt, ein Produkt des innern Erdfeuers und von dem Erdfeuer in die Höhe gehoben, hat sich in die Spalten der Erde eingedrängt und dabei zum Teil über die übrigen weggelagert, so daß er teils den tiefsten Grund sämtlicher Gebirge bildet (denn unter ihn ist noch niemand gekommen), teils sich erhebt und Gebirge bildet, z. B. die Alpen vom Mont-Blanc bis in die Türkei hinein. Man unterscheidet einen ältern, mittlern und jüngern Granit und kann sich an vielen Stellen überzeugen, daß der jüngere häufig den älteren durchdrungen hat. Wo man in unseren Trottoirplatten einen weißen Streifen sieht in der übrigen, meist mehr gelblichen Masse, da ist das ein jüngerer, der durch den älteren durchgedrungen ist. In Schottland unterscheidet man drei Arten,

die sich gegenseitig durchdrungen haben und unregelmäßige Bildungen zeigen. Dies sind also Produkte des innern Erdfeuers. Nicht bloß die artesischen Brunnen, sondern auch die Beobachtungen in den Bergwerken haben gezeigt, daß mit der Tiefe die Wärme zunimmt (auf etwa 120 Fuß um 1° C.). Es ist wahrscheinlich, daß dies so fortgeht, doch weiß man es nicht gewiß; denn die Tiefe der tiefsten Bergwerke, z. B. der Steinkohlengruben, beträgt nicht mehr als 3—4000 Fuß — und was will das gegen den Erdhalbmesser bedeuten? — Nach jener Annahme kann man leicht berechnen, wie tief man dringen muß, damit nicht bloß alle Metalle, sondern auch alle bekannten Steinmassen sich in geschmolzenem Zustande befinden. Nach den angestellten Berechnungen wird diese Stufe erreicht in einer Tiefe von 5 bis höchstens 10 Meilen. Dort muß das gesamte Innere der Erde in einem feuerflüssigen Zustande sich befinden. Deswegen spricht man mit Recht von einem innern Erdfeuer. Dies wird auch bewiesen durch die noch vielfach auf der Erde brennenden Vulkane. Die vulkanischen Produkte sind ebenso Feuerbildungen wie die plutonischen. Man muß sie aber doch voneinander unterscheiden; beides sind Feuerbildungen, die plutonischen Produkte sind aber nicht durch Auswurfskrater, wie die vulkanischen, sondern unmittelbar aus der Erde aufgestiegen. Die vulkanischen aber werden durch Vulkane ausgeworfen, derart, daß sie sich über die übrigen Schichten weglagern, zum Teil noch unter unsern Augen. Der Basalt ist ein vulkanisches Produkt, der in mächtigen Säulen ansteht, teils unter anderen Schichten, teils zu Tage hervorkommend. Die merkwürdigste Bildung ist auf der Insel Staffa; ein schwarzes Gestein mit Magneteisenstein und Olivin, in fünf- oder sechseckige Säulen gespalten, nicht durch Krystallisation, sondern durch die Erkaltung der Massen. Etwas Ähnliches ist wahrzunehmen an dem Schlemmkasten jedes Töpfers, wenn die Massen sich niedersetzen und beim Trocknen in Stücke bersten.

Nachdem ich nun die verschiedenen Gesteins- und Gebirgsarten vorgeführt habe, vom Alluvium bis zum Granit, werde ich, ehe wir weiter gehen, noch einige Bemerkungen über die Fauna und Flora in dieser Reihenfolge von Schichten machen, und zu dem Ende erinnern an die Stufenleiter der Pflanzen und

Tiere auf der Erde. Die zuerst entstandenen und unvollkommensten Pflanzen sind Wasserpflanzen: der sogenannte Tang, die Algen, welche sich auch heutzutage noch überall bilden, wo Feuchtigkeit vorhanden ist, z. B. an unsern Brunnenröhren, an den Schiffen, den Schiffbrücken u. s. w. Da findet man langgestreckte Fäden, das sind Algen. Als Kolumbus nach Amerika schiffte, wurde er durch die Algen, welche das Meer bedeckten, sehr erschreckt, denn sie erschwerten die Schifffahrt. Hier waren Algen von 1000 bis 1400 Fuß Länge zu sehen. Das ist das erste Produkt der Organisation; es sind einfache Zellenpflanzen. An sie reihen sich Luftpflanzen: die Flechten, die wir auf Baumrinden und Felsen finden. Neben ihnen stehen die Pilze, Schwämme und der Schimmel: Fäulnispflanzen, welche überall entstehen, wo tierische oder Pflanzenprodukte anfangen zu faulen. Von höherer Organisation sind die Farn, die Schachtelhalme, die Bärlapppflanzen. Linné nannte die ersteren Kryptogamen, d. h. solche, die im Verborgenen blühen. Über die zuletzt genannten erheben sich nun die Pflanzen mit sichtbaren, vollkommenen Blüten, deren Hauptteile die Staubfäden und die Pistille, Kelch und Blumenkrone sind. Die beiden letzteren können aber auch fehlen. Die Botaniker teilen sie in Monokotyledonen und Dikotyledonen: ein- und zweisamenlappige. Ein Beispiel der einsamenlappigen ist z. B. der Roggen; ein Beispiel der zweisamenlappigen die Bohne. Der Same nämlich zerfällt sich da in zwei Teile und zwischen diesen beiden Teilen zeigt sich ein vorgebildeter Keim, was bei den Monokotyledonen nicht der Fall ist. Die Dikotyledonen hält man für die vollkommneren. Beide Arten unterscheiden sich noch dadurch voneinander, daß die Monokotyledonen parallel gerippte Blätter haben, während die Dikotyledonen netzartige Blätter haben, wie jeder Anfänger der Botanik weiß. Fragen wir, welches die Reihenfolge der Entstehung ist, so ist es dieselbe: die unvollkommensten sind zuerst entstanden, dann haben sich die übrigen daran gereiht.

Eine ähnliche Reihenfolge bildet die Tierwelt, und hier ist dies noch vielmehr ausgesprochen; denn welches Tier das vollkommnere ist, kann man viel eher sagen, als welche Pflanze die vollkommnere ist. Den Anfang machen die sogenannten Bauch-

tiere, die Weichtiere, welche fast nichts sind als ein Bauch. Daran reihen sich die Molusken, Konchylien, Schnecken und Muscheln, die Polypen, namentlich die Korallen, dann kommen die sogenannten Gliedertiere, Tiere mit ausgeprägten Gliedern: die Insekten, wie Käfer, Schmetterlinge, Fliegen, Libellen, die Krebse, die Spinnen u. s. w. Über ihnen stehen die vollkommeneren Tiere, zunächst die Amphibien, welche auf dem Lande und im Wasser leben; dann die höchst potenzierten Tiere: die Vögel und die Säugetiere, und den Schluß der Reihe macht der Mensch. In der Reihenfolge sind sie auch auf der Erde entstanden. Wir entdecken also sowohl in den Floren als in den Faunen einen beständigen Fortschritt vom Unvollkommeneren zum Vollkommeneren, bis zum gegenwärtigen Zustande. Dasselbe ist in der Menschengeschichte der Fall. Das Menschengeschlecht schreitet von unvollkommeneren Zuständen zu immer höheren hinauf.

Ich will nun noch andeuten, auf welche Weise man sich in den verschiedenen Perioden die Bildung der Gebirge denkt, nach der Entdeckung des großen Geologen *Elie de Beaumont*. Welches ist das ältere, welches das jüngere Gebirge? Die älteren Gebirge erheben sich oft über die übrigen Schichten, so daß wir daraus allein keinen Schluß machen können auf ihr Alter. Es ist merkwürdig, daß der einfache Gedanke, welcher diesen Forscher leitete, nicht schon früher aufgefunden ist. Wenn man die Schichten in eine Anzahl von Ordnungen bringt, z. B. in 12 Ordnungen, so ist die erste früher entstanden als die zweite, in der oben angedeuteten Reihenfolge. Wenn also ein Gebirge entsteht, und zwar durch Hebung, durch eine Kraft vom Innern der Erde aus, so kann man aus der Zahl der Ordnungen, die an den Seitenwänden des Gebirges liegen, an der Abdachung schließen, welche Schichten schon vorher waren, ehe das Gebirge entstand. Wenn also z. B. an dem Abhange eines Gebirges, das unläugbar aufgestiegen ist, sich 6 Ordnungen übereinander befinden, so ist das Gebirge entstanden nach der Bildung der sechsten Ordnung und nicht früher. Dieser einfache Gedanke hat *Elie de Beaumont* geleitet und ihm möglich gemacht, die Perioden zu bestimmen, in welchen die verschiedenen Gebirge entstanden sind. Es ist deswegen nicht gesagt, daß ein Gebirge,

welches in die jüngste Periode fällt, alle die ideal aufeinander liegenden Schichten an seinen Seitenwänden enthält, denn es können viele Schichten fehlen; wenn aber an den Seitenwänden die letzte Ordnung sich findet, so ist das Gebirge aus der jüngsten Periode, wenn auch die vorhergehenden fehlen. So ist z. B. das älteste der deutschen Gebirge der Hunsrück; er ist ein Produkt der ersten Hebung. Die ganze Theorie heißt nämlich die Hebungstheorie; zu derselben bekennen sich gegenwärtig sämtliche Geognosten und Geologen. Zur Zeit Werners glaubte man, daß alle diese Gebirge durch Niederschlag aus dem Wasser entstanden sind; diese Theorie ist aber jetzt ganz aufgegeben; sämtliche Gebirge zwischen Basel und dem an Versteinerungen reichen Becken des goldenen Mainz, die Vogesen mit dem Donnersberg auf der einen und der Schwarz- und Odenwald auf der andern Seite sind ein Produkt der fünften Hebung; der Thüringerwald ein Produkt der sechsten Hebung; die Pyrenäen ein Produkt der neunten Hebung, und das Alpengebirge, welches man früher für das älteste hielt, ein Produkt der zwölften und letzten Hebung, das jüngste von allen diesen Gebirgen. —

Wir haben bisher nun gesehen, wie die einzelnen Schichten von oben nach unten folgen, wir haben also das Gebäude eigentlich abgetragen, vom Dache angefangen, und sind zum Fundamente niedergestiegen. Jetzt bleibt uns nur noch übrig, die umgekehrte Ordnung eintreten zu lassen, mit dem Fundamente anzufangen und von da aus das Gebäude wieder von neuem aufzuführen. Der Anfang aber liegt nicht in der Erde, sondern im Weltall. Die Frage: wie ist die Erde entstanden? weist auf eine weitere Frage hin: wie ist die Welt entstanden, der Kosmos, von dem die Erde ein Glied ist? — Wir begeben uns in diesem Augenblicke in das Gebiet der sogenannten Kosmologie und Geologie, indem hier die Rede ist von der Art der Entstehung der Welt, resp. der Erde. In dieser Beziehung giebt es einen dreifachen Standpunkt, den man einnehmen kann: den theologischen, den naturphilosophischen und den naturwissenschaftlichen.

Auf dem theologischen Standpunkte erklingt die Antwort auf jene Frage, daß die Welt aus nichts entstanden sei. Das

ist aber eigentlich nicht eine Beantwortung der Frage, sondern eine Ausweichung derselben. Es ist dem Menschenverstande schlechthin unbegreiflich, wie aus einem Etwas ein Nichts entstehen könne. Das letztere scheint zwar dem Menschenverstande näher zu liegen, weil auf dem gewöhnlichen Standpunkte der Anschauung manche Dinge, die existieren, zu verschwinden oder sich in Nichts aufzulösen scheinen; allein bei näherer Kenntniss der Sache sieht man ein, daß weder das eine noch das andere dem Menschen verständlich gemacht werden kann. Auf diesem Standpunkte steht die Naturforschung nicht, auch nicht auf dem sogenannten naturphilosophischen. Die spekulativen deutschen Naturphilosophen haben den kühnen Versuch gemacht, das Dasein und die Entstehung der Welt durch reines apriorisches Denken zu erklären. Diese Männer, wie Hegel, Schelling, Oken, Nees v. Ejenbeck, Steffens u. a., haben, wie das jetzt jedermann bekannt ist, mit ihren Systemen Fiasko gemacht. Ihre ganze Deduktion war eigentlich eine Täuschung; sie wußten, was bei dem Denken herauskommen mußte, weil sie die Erfahrung kannten; und deswegen konnte man sich nicht darüber wundern, daß sie im Laufe ihrer Spekulationen endlich bei der wirklichen Welt ankamen. Aber das Reale kann man durch reines Denken nicht auffinden. Deswegen hält man diese Versuche gegenwärtig für die Versuche der Träumerei, oder, wie ein großer Mann gesagt hat, der tollgewordenen Vernunft. Hegel ist in dieser Beziehung einmal ein sehr böser Streich passiert. Im Jahre 1800 gab er in Jena eine Abhandlung heraus, in der er aus apriorischen Gründen zu beweisen suchte, daß es nicht mehr und nicht weniger als 7 Planeten geben könne. (Der Uranus war damals schon entdeckt.) Unmittelbar nachher verkündeten die Zeitungen, daß einem der praktischen Naturforscher, welcher die Naturphilosophen immer mit einer Art von Verachtung angesehen habe, gelungen wäre, einen Planeten zu entdecken, die Ceres, in der ersten Nacht des neuen Jahrhunderts. Damit war jener Beweis von der Notwendigkeit von nur sieben Planeten vollständig widerlegt. Sie wissen, daß seit jener Zeit die Zahl der Planeten schon über 40 gestiegen ist. Nicht viel

besser ging es einmal dem bekannten Naturphilosophen und Mystiker Görres. Er wurde im Jahre 1809 (?) mit einer Commission von Koblenz nach Paris gesandt. Bei der Vorstellung der Deputation fiel dem Kaiser der wunderbar gestaltete Mann mit dem flammenden Haare auf; er ließ sich mit ihm in ein Gespräch ein und erfuhr, daß er sich auf die deutsche Naturphilosophie gelegt habe. Das reizte die Neugierde des Kaisers; er forderte ihn daher auf, an einem der folgenden Abende einen kurzen Abriß der neuen Wissenschaften vorzutragen. Görres wußte, daß der Kaiser, wie die Franzosen überhaupt, die Anschauung liebte; er hatte deshalb eine Tabelle angefertigt, welche die Überschrift trug: „L'Absolu“. Er fing an zu dozieren. Anfangs hörte der Kaiser mit Aufmerksamkeit zu; aber nachdem noch nicht 10 Minuten verflossen waren, ergriff er eine Bleifeder, trat hastig an die Tafel, wo das Tableau aufgehängt war, und machte einen Strich hindurch, indem er sagte: tout cela n'est rien, und den deutschen idealistischen Träumer nach Hause schickte.

Suchen wir nun jene Frage, die ich zu Anfang aufstellte, naturwissenschaftlich zu beantworten, nach dem Vorgange der größten Naturforscher: Laplace, Leverrier, Arago, Humboldt u. a. Wo finden wir den Anfang der Welt? Mit dieser Frage beginnt A. v. Humboldt seinen Kosmos. Er weist uns hin auf die wunderbare Erscheinung in dem Weltall, die man Nebelflecke nennt, in welche Kategorie ohne Zweifel auch die Kometen gehören, indem wir sie als sich bildende Weltkörper zu betrachten haben. Einige Nebelflecke, wie z. B. im Orion, kann man mit bloßen Augen sehen. Die Naturforscher haben derselben eine solche Menge entdeckt, daß sich gegenwärtig die Zahl schon auf 6 und mehrere Tausende beläuft. Die Kapwolke am südlichen Himmel ist ein heller, nebelartig schwimmender Fleck von der Größe von etwa 12 Quadratmeilen. Wenn man auf die Stelle, die man mit bloßen Augen sehen kann, ein Fernrohr richtet, so löst sich dieser Nebel theils in wirkliche Sterne auf, theils bleiben gegen 300 Nebelflecke im Fernrohr sichtbar, die sich nicht in Sterne auflösen. Also die Nebelflecke sind zum Teil

auflöslich in Sterne, so daß durch die Kombination des Lichtes aus unermesslicher Ferne das Licht zu einem Schimmer vereinigt, zum Teil ist dies nicht der Fall. Das ist Urmaterie, Urstoff. Seit der Zeit Herschels, der mit seinem Riesenteleskop besonders diese Beobachtungen gemacht hat, hat man bereits in diesen Nebelmassen Veränderungen, Bewegungen wahrgenommen, weswegen man mit Wahrscheinlichkeit sagen kann: das sind Krystallisationsprozesse, in der Entstehung begriffene Welten. Denken wir uns nun in dem Raume, in dem sich unser Sonnensystem befindet, eine solche nebelartige Masse, welche, wie jeder Körper, jeder Zusammenhang von Materie, die nicht weiter gestört wird, eine kugelförmige Gestalt annehmen mußte. Wir sind hier natürlich überall auf dem Gebiete der Hypothesen; mathematisch gewiß ist das nicht, was ich sage, sondern nur wahrscheinlich, und so müssen wir gleich noch eine neue Hypothese hinzufügen zu der Annahme nebelartiger Massen, nämlich, daß diese Masse eine Axendrehung habe, rotiere. — Wie eine solche Axendrehung entstanden ist, darüber läßt sich mit vollkommener Gewißheit nichts sagen. Aber alle Weltkörper, die wir bis jetzt genau kennen, rotieren, und daher können wir annehmen, daß jene nebelartigen Massen von Anfang an eine Rotation um eine Ase hatten, so daß sich auch sogleich ein Äquator bildete, indem die Masse in der Gegend des Äquators eine größere Schwungkraft, eine schnellere Drehungsbewegung annehmen mußte. Wenn wir nun voraussetzen, daß der Umfang oder die Ausdehnung dieser Masse weit über den Neptun hinausgeht — denn die Kometen gehören auch dazu —, so mußten die Teile, die sich an der Peripherie befanden, eine außerordentliche Drehgeschwindigkeit annehmen, es entstand der Konflikt zwischen der sogenannten Zentrifugalkraft und der Schwerkraft, und es ist wahrscheinlich, daß die entfernteren Massen durch die Fliehkraft von dem Centrum der Kugel sich entfernten bis zu einer Weite, wo Zentrifugalkraft und Zentripetalkraft im Gleichgewicht standen. Was mußte sich bilden? Eine ringförmige Masse um den Äquator herum. In der ganzen Masse war die Schwerkraft, die Anziehungskraft, nicht etwa so, daß man meint, diese anziehende Kraft wäre zur Materie hinzu-

gekommen, sondern sie war in der Materie und mit der Materie; wir kennen keine Kraft ohne Materie und keine Materie ohne Kraft. Die einzelnen Massen, besonders die schwereren — denn ungleichartig können wir sie uns denken — verdichteten sich allmählich, im Laufe der weiß welcher Zeit, und vereinigten sich zu einem Ball, einem Globus. So entstand die Erde; in der Entfernung von 21 Millionen Meilen von dem Centralpunkt gruppierten sich die Massen zusammen, und der Embryo, Tellus oder Erde genannt, war geboren in der großen Weltperiode von der Entstehung der nebelartigen Massen bis zum Dasein eines selbständigen Körpers. Die Erde bestand, gleich dem Centralkörper, der Sonne, zunächst aus einer chaotischen, nebelartigen Urmaterie mit der anziehenden Kraft, welche veranlaßte, daß die einzelnen Stoffe nach dem Centrum hinströmten, um eine Axe rotierend. Und nun beginnt dasselbe Spiel im kleinen wieder, was ich oben in einzelnen Zügen im großen schilderte. Auch hier konnten sich in der Äquatorgegend Massen entfernen, und so allmählich einen neuen Ball bilden, den Mond. Jetzt aber betrachten wir nur die Erde für sich. Wenn sich Massen verdichten, wenn Körper aus einem flüssigeren Zustande in einen festeren übergehen, so wird Wärme frei, es entsteht eine höhere Temperatur; die Massen sind nun feurig-flüssig, und es findet ein fortwährendes Ausströmen von Wärme statt in den kalten Weltraum hinein, dessen Temperatur die Physiker auf -40 bis 80° annehmen, durch Tausende von Jahren, bis allmählich die Temperatur so gesunken war, daß sich die Oberfläche der Erde zu einer festen Schale oder Kruste verdichtete, unter der das Erdfeuer brodelte und zischt, und umgeben von einer dunstartigen schweren Materie. Das sogenannte Schiefergestein war entstanden: das krystallisierte Schiefergestein, der Glimmerschiefer, Thonschiefer, Gneus, in der zweiten großen Weltperiode, von dem Dasein eines selbständigen Körpers bis zu der Gestalt und Existenz eines festen Globus.

Jetzt brauche ich Sie nur aufzufordern, dasjenige wieder rückwärts zu konstruieren, was wir bereits vor unsern Augen haben vorübergehen lassen. Auf der festen Rinde lagern sich

nun allmählich die übrigen Massen ab. Die Temperatur der Erde sank immer mehr und mehr durch die fortgesetzte Ausstrahlung; in der Atmosphäre waren noch viele Massen, die wir jetzt als feste finden, aufgelöst, sie schlugen sich allmählich nieder, das Wasser entstand, drang durch Spalten in das Innere der Erde, wurde in Dampf verwandelt; es entstehen Explosionen, Eruptionen, Katastrophen der mannigfaltigsten Art. Auf dem krystallisierten Schiefergestein lagerten sich durch das Meer, das damals die ganze Erde bedeckte, allmählich die übrigen Massen ab. Wir treten ein in die sogenannte Primärzeit der drei Weltalter, welche wir jetzt wieder in einzelne Unterabteilungen teilen. Wir finden hier die ältere, mittlere und jüngere Grauwacke und den Anfang der Organismen, der unvollkommensten, bereits früher geschilderten Tier- und Pflanzenformen; die ersten Spuren von Wassertieren und Wasserpflanzen, deren petrifizierte Reste wir noch gegenwärtig vorfinden. In dieser Zeit mußte die Erde zum Teil trocken gewesen sein; das Meer hatte sich vom Lande zurückgezogen und die jetzigen Kontinente waren zu betrachten als ein großes Inselmeer, aus dem die einzelnen Bergkuppen hervorragten. Das Meer hat sich abwechselnd zurückgezogen und ist dann wieder gestiegen — warum? das wissen wir nicht. Die trockne Erde hat sich dann mit einer Vegetation bedeckt, von einem Umfange, von dem wir kaum noch eine Vorstellung haben. Es bildete sich das Steinkohlengebirge aus den Pflanzen, die ich früher genannt habe, welche durch das innere Erdfeuer verkohlten. Jahrtausende lang dauerte die Vegetation, das Meer bedeckte sie von neuem; der Kohlenkalk, Kohlenthon und Schieferthon lagerten sich über diese Schichten. Diese Kalk- und Thonarten sind immer mit den Steinkohlen-schichten verbunden, deswegen nennt der Bergmann sie Leitmuscheln. Jede Schicht, jede Formation hat ihr eigentümlich angehörige Arten von Pflanzen und Tieren, so daß man, wenn man eine dieser Arten entdeckt, daraus auf eine spezielle Formation schließen kann, und weil das meiste Muscheln sind, so nennt man überhaupt ein solches Produkt, eine Versteinerung u. s. w., eine Leitmuschel. Auf der Steinkohlenformation finden wir dann das Kupferschiefergebirge mit einer unendlichen Menge von Fisch-

abdrücken. In der damaligen Zeit hatten die Fische das Regiment auf der Erde; es sind aber Arten, von denen gegenwärtig keine mehr existiert. Wenn wir weiter aufsteigen, so finden wir den Zechstein. Nach dessen Bildung hat die Erde eine andere Gestalt angenommen, aus Ursachen, die noch nicht weiter erforscht sind.

Die Primärzeit ist um; die Gebilde, die danach entstanden sind, sind anderer Art, deswegen haben die Geologen hier einen Abschnitt gemacht. Wir treten in die Sekundärzeit ein: alles Schichten, die unter dem Wasser gebildet sind. Während der Zeit aber müssen wir immer wieder auffassen, was im Innern der Erde vorging. Die massigen Gebirge bildeten sich, der Granit und seine Verwandten drangen in flüssiger Gestalt durch die Spalten, die sich durch Abkühlung gebildet hatten, hinauf, füllten die Spalten und lagerten sich über die Schichten, so daß wir also immer einen mehrfachen Prozeß haben: einen an der Oberfläche und einen von innen heraus. In der Urzeit brannten auf der Erde Tausende von Vulkanen; allein in der Eifel nicht weniger als fünfzig. Die Krater kann man jetzt noch sehen, sie sind meist mit Wasser gefüllt, man nennt sie Mahre, und wenn man z. B. auf dem Wege von Koblenz nach Trier seitwärts in das Thal von Bertrich einlenkt, so kommt man durch einen Krater, der zur Hälfte eingestürzt ist; die andere Hälfte steht noch deutlich vor den Augen des Wanderers da. Während der Zeit hat das Meer die Schichten fort und fort gebildet, den bunten Sandstein, den Muschelkalk, den Keuper, das Salzgebirge, welches nur durch eine schnelle Verdunstung des Meeres oder eines Theiles des Meeres entstanden sein kann, wie z. B. bei Wieliczka, wo das Salzgebirge viele Quadratmeilen bedeckt.

Während der Zeit entstanden auch auf der Erde einzelne Süßwasserbildungen, wie die Becken von London, Paris, Mainz, Wien, welche eine unendliche Menge von Süßwassermuscheln enthalten, abwechselnd mit Resten von Meeresstieren. Ein solcher See hat auch die goldene Aue bedeckt, ferner das Rheinthal von Bingen bis Basel; man findet an der Grenze dieses Thales an den Gebirgen deutlich die Spuren der Wellen. So ist Thüringen der Grund eines Sees gewesen; man kann auch nachweisen,

wo dieser durchgebrochen ist. So finden wir eine ungeheure Menge verschiedener Erscheinungen, die miteinander abwechseln, in jeder Schicht eine andere Animalisation und Vegetation. Auf die Trias folgt das Jurakalkgebirge von ungeheurem Umfange, dann die Produkte der Kreidezeit mit den wunderbaren Eidechsen oder Sauriern. Es müßte interessant sein, wenn es möglich wäre, die Natur zu belauschen, wie sie es anfang, aus der Materie ein Tier dieser Art zu bilden, oder auch nur ein Ei oder einen Pflanzenkern, durch die generatio aequivoca oder originaria, die man annehmen muß, denn alles hat einen Anfang gehabt; allein diese Erscheinung ist noch von keinem Physiologen oder Chemiker nur im entferntesten aufgeklärt, und es ist kaum wahrscheinlich, daß die Menschen jemals hinter das Geheimnis kommen. Gegenwärtig bildet sich nicht mehr, wie die Naturforscher annehmen, aus der Urmaterie ein neues Tier oder eine neue Pflanze. Wir können das zwar nicht bestimmt wissen, aber es ist wahrscheinlich; es ist damit ungefähr so, wie auf einer gewissen Kulturstufe mit der Sprache: Wir bilden gegenwärtig nur aus den vorhandenen Wurzeln neue deutsche Wörter, aber nicht mehr neue Wurzeln. — Die Herrschaft der Welt ging von den Fischen zu den Sauriern über: eine neue Weltperiode begann, denn die nun folgenden Schichten, alle durch Wasser gebildet, sind wiederum ganz anderer Art, weshalb die Geologen hier wieder einen Abschnitt machen und die nun folgende Zeit die Tertiärzeit nennen. Wir nähern uns dem gegenwärtigen Zustande. In der Primärzeit, wo das Steinkohlengebirge entstand, herrschte auf der ganzen Erde dieselbe hohe Temperatur, die Erde war ein Treibhaus von innen; die Sonne konnte durch die dichte Atmosphäre der Erde nicht sehr erwärmen; vielleicht war sie selbst noch nicht fertig, und wir finden daher über die ganze Erde dieselben Tiere und Pflanzen. Die Temperatur nahm nach und nach ab, Tiere, die vom Sauerstoff der Luft leben, waren schon entstanden in den Reptilien, den Sauriern, die aber noch zum Teil im Wasser, zum Teil auf dem Lande lebten. Jetzt trat die Periode ein, wo die Bedingungen der luftatmenden Tiere erst vollkommen eintraten, wo die Masse der Kohlensäure, welche bis dahin in der Atmosphäre

mutmaßlich vorhanden gewesen, durch den Kalk und andere Prozesse absorbiert war. Es entstanden die Säugetiere und die Vögel, und auf dem festen Lande regierten die sogenannten Dichtäuter, die großen Pflanzenfresser. Deren Herrschaft wurde ein Ende gemacht durch die Erzeugung der Raubtiere. Wir sind in der Periode, wo die Natur die Tegelformation, das Braunkohlengebirge, die Molasse mit ihren mannigfaltigen Erscheinungen, überhaupt das sogenannte Diluvium bildete, und nähern uns dem Momente, wo nach Ablauf der Tertiärzeit der gegenwärtige Zustand und der Mensch auf der Erde erschien. Die Erde ist fertig. — In einzelnen Zügen haben wir den Prozeß der Bildung betrachtet. Der Mensch, das wunderbare räthelhafte Wesen, das man klein und groß nennen kann, je nachdem man es betrachtet — der eine nennt es eine Spottgeburt von Dreck und Feuer, und ein anderer großer Mann hat von der *maudite race à laquelle nous appartenons* gesprochen, und Wagner im Faust sagt, daß er wie ein armer Teufel sterben müsse, ohne was Rechtes gelernt zu haben — auf der andern Seite die Krone der Schöpfung, das letzte Glied in der großen Reihe, ein Mikrokosmos des Makrokosmos, mit der Vernunft begabt, der großen Anlage, die kein Wesen der Erde teilt, wodurch er im stande ist, die Welt als ein Vernunftreich zu begreifen, was den doppelten Sinn hat, daß er fähig ist, das Gesetzmäßige, Vernünftige in der Natur denkend aufzunehmen, und aus gewissen einfachen mathematischen Grundanschauungen der Welt ihren Gang gewissermaßen vorzuschreiben, wie z. B. der große Newton aus mathematischen Gründen gezeigt hat, daß ein Weltkörper, der von der anziehenden Weltkraft bewegt wird, sich in einem Kegelschnitte bewegen müsse — und die Planeten bewegen sich, gehorsam diesen apriorischen Gesetzen, in Ellipsen. Der Zeit nach ein ephemeres Wesen von einer kurzen Dauer, wie die Welle, die in dem Ozean aufsteigt und wieder verschwindet, und sie wird nicht mehr gesehen. Doch ich brauche ihnen es nicht weiter zu schildern, es ist nicht dieses Orts; aber jedermann macht die Erfahrung, daß die Anschauung von der Natur dieses wunderbaren Wesens mit den Jahren und Erfahrungen sich ändert, namentlich in Zeiten des

Kampfes, wo die Verhältnisse und die Umstände tief einwirken, die Nieren des Menschen prüfen und ihn einer Probe aussetzen, die er leider nur zu häufig auf das schmachlichste besteht.

Fragen wir nun nach den Hauptgesetzen, die wir in dieser Bildung der Erde entdecken! Das erste dieser allgemeinen Gesetze, die aufgefaßt werden aus der Geschichte der Erdbildung, ist das Gesetz selbst, die Gesetzmäßigkeit. Jene Geschichte lehrt uns: jede Veränderung, jede Wirkung, auch die Katastrophen, geschehen nach festen, unabänderlichen, ewigen Gesetzen. Nicht Willkür herrscht in der Natur, auch braucht der Naturforscher nicht anzunehmen, daß eine außermweltliche Hand eingreife, gewissermaßen einem schlechten Uhrmacher gleich, der, wenn er eine Uhr fertig hat, sich gleich wieder genötigt sieht, sie zu reparieren, sondern feststehend und geleitet durch die, wie Hegel sagt, der Natur immanenten Gesetze. Das zweite Gesetz, welches aus der Geschichte der Erdbildung dem Menschen sich aufdrängt, ist die ewige Veränderung der Dinge; nichts besteht bleibend, nichts dauert so wie es ist, sondern alles ist in ewiger Veränderung, in ewiger Revolution begriffen: alles steht mit allem in Verbindung. Zu den Schlag- und Stichwörtern, welche jetzt gäng und gäbe sind, gehören besonders die Wörter: konservativ und revolutionär. Fragen wir, ob die Natur in der einen oder andern Weise verfährt, so müssen wir beides verneinen. Sie ist konservativ in der Beziehung, daß jedes Wesen vermöge des Instinkts der Selbsterhaltung sich gegen Veränderungen sträubt, aber auch nicht-konservativ, weil sie kein einzelnes Ding so läßt, wie es geschaffen ist, sondern fortwährend an dem Dinge ändert und es in neue Daseinsformen hinüberführt. Es hat auf der Erde ruhige Zeiten gegeben von langer Dauer, und diese sind unterbrochen worden von großen Evolutionen und Revolutionen. Jene ruhigen Zeiten muß man sich aber nicht so denken, als wenn in ihnen keine Veränderung vorgegangen wäre, sondern da wurde der Grund gelegt für neue Evolutionen, und es scheint, als wenn, gerade wie bei dem Menschengeschlecht, die Entwicklungen nicht auf dem ruhig fortschreitenden Wege fortgehen könnten, sondern Kampf und Streit notwendig sind zu den fernern Bildungen

und Entwicklungen. Das Alte sperrt sich gegen das Neue, und das Neue findet einen Widerstand an dem bestehenden Alten. Der Kampf ist unausbleiblich in der Natur und im Menschenleben. Ohne Zweifel hat die Natur dabei die große Absicht, die Kräfte durch den Kampf und Widerstand zu stählen und zu erhöhen. — Das dritte Gesetz ist die organische Entwicklung des einen aus dem andern, des Nachfolgenden aus dem Vorhergehenden. Man muß dabei das Wort organisch nicht so eng fassen, daß man es nicht bloß auf die eigentlichen Organismen, Pflanzen und Tiere, beschränkt, sondern im weitern Sinne ist auch die Erdbildung organisch vollzogen, alles hat sich organisch gebildet. In diesem Begriffe des Organischen liegen zwei Momente: das erste Moment ist, daß jede Neubildung gesetzlich vor sich geht, nach dem ersten Gesetze; und das zweite wichtigere Moment, daß in jeder neuen Bildung zugleich der Keim zu einer spätern Neubildung liegt. Das ist das Wunderbare in der Natur, daß, sobald man meint, es sei ein Abschluß erfolgt, in dem eben fertigen schon wieder der Keim zu einer fortgesetzten Neubildung liegt. Um aus der Menschengeschichte ein Beispiel zu wählen, hat ein englischer Staatsmann die englische Verfassung ein wunderbares Produkt genannt, und sie ist es wirklich; jenes praktische Volk hat — wahrscheinlich nicht mit Hinblick auf jenes Naturgesetz, sondern aus Instinkt und Takt — die Weisheit besessen, solche Staatsformen zu erfinden, in welchen die Möglichkeit und Leichtigkeit gegeben ist, aus der einen Bildung zu einer neuen höhern hinaufzusteigen. Denn das ist das vierte und letzte Gesetz, das ich Ihnen vorführe: die Natur geht von niederen Produkten immer zu höheren hinauf. Der Mensch kann etwas von der Natur lernen, es ist Weisheit und Vernunft in der Natur, sie bleibt bei keiner Bildung stehen, und das, was sie im Reiche der Organismen später erzeugt, ist ein höheres, vollkommneres Produkt als das vorhergehende.

Nun entstehen am Schlusse unserer Betrachtungen noch zwei Fragen, auf die ich noch kurz eingehe. Wenn wir nämlich, in der Gegenwart lebend, die Vergangenheit betrachtet haben, so fällt unser Blick auf die Zukunft. Es ist ein unüberwindlicher

Trieb in dem Menschen, einen Blick zu thun in die Zukunft der Erdgeschichte und des Menschengeschlechts. Wird, so fragen wir, die gegenwärtige Ruhe und das Gleichgewicht, in welchem die Elemente zu stehen scheinen, in alle Ewigkeit fortgehen, oder werden einmal wieder Katastrophen eintreten und großartige Veränderungen, von denen unsere Phantasie noch nichts träumt, und welches wird die Zukunft des Menschengeschlechts sein? Die Zukunft kann nur geahnet, prognostiziert werden aus der Vergangenheit. Die Analogie muß uns leiten. Wenn wir in diesen Beziehungen einen Blick auf die Vergangenheit thun, wo alles in fortgehender Veränderung gewesen ist, Daseinsformen, Aonenlang in Ruhe, aber doch in innerer Entwicklung zu Katastrophen und Revolutionen begriffen, und bedenken, daß die 6000 Jahre, die wir gelebt haben, dagegen nur eine kleine Spanne sind, aus der wir keinen Schluß machen können auf alle Folgezeit, so müssen wir auf die erste Frage antworten: Nein, die Ruhe wird nicht fortgehen, die Entwicklung wird bleiben, und es werden Zeiten kommen, wo Dinge und Erscheinungen auftreten, die dem gegenwärtigen Bestande der Dinge mehr oder weniger ein Ende machen.

Dieselbe Antwort müssen wir auf die zweite Frage geben in betreff der Entwicklung des Menschengeschlechts. Wird es eine ewige Dauer haben, oder wird auch einst die Stimme an das Menschengeschlecht erschallen: fort mußst du, deine Uhr ist abgelaufen! — Dies Resultat müssen wir voraussetzen. Die Analogie lehrt uns, kein Tiergeschlecht hat eine ewige Dauer gehabt, eins hat dem andern Platz machen müssen. Es ist naturwissenschaftlich kein Grund vorhanden, daß das Menschengeschlecht eine Ausnahme von dieser Regel machen sollte. Wir dürfen also vermuten, es werde eine Zeit kommen, wo das Menschengeschlecht auf der Erde nicht mehr existiert. Wie dann, und was dann? Da muß ich auf Ihre Phantasie recurrieren: nach Wahrscheinlichkeit ein höheres Geschlecht, welches vielleicht nach den Resten des jetzigen Menschengeschlechts so forscht und gräbt, wie wir die Skelette der Saurier und Dichthäuter aufsuchen, um sie in unsern Museen aufzustellen. Man kann sich ja die Vernichtung des Menschengeschlechts auf einfache Weise denken. Nichts ist

leichter wie dieses. Das Meer bedeckte mehrmals die Räume unserer Kontinente; es braucht nur nochmals eine solche Überflutung bis zur Spitze unserer Gebirge stattzufinden. Wer weiß, ob ein Mensch, auch wenn er sich eine Dampfschiffe baute, herausgerettet würde, und ob das erfreulich wäre. Oder wir brauchen uns nur zu vergegenwärtigen, wie manche Tiergeschlechter nicht plötzlich untergegangen, sondern allmählich ausgestorben sind, die Bedingungen ihrer Existenz aufgehört haben. Warum könnte das Menschengeschlecht nicht aufhören, indem sich die Produktionskraft desselben verminderte? —

Wenn ich so, wie bisher, zu Frauen spräche, würde ich hinzusetzen: Bange manchen gilt nicht, es hat noch keine Not: *après vous le déluge*. Da ich zu Männern spreche, ist eine solche Mahnung nicht nötig, besonders, wenn wir daran denken, daß die Natur alle ihre Prozesse, also auch jene möglichen, gehobenen Untergangsprozesse nach allgemeinen Gesetzen vollzieht. Man hat sich gewöhnt, sich freudig den Naturgesetzen zu unterwerfen, denn es existiert kein Glück und Segen, weder in der ganzen Menschheit, noch in den Lebensgestaltungen der Staaten und Individuen, die sich nicht fortgebildet hätten in dem Konzerte mit den Naturgesetzen. Darum unterwerfen wir uns freudig dem, was über uns beschlossen ist; denn wir wissen, daß der, der die Natur nicht mehr verträgt, von ihr nicht mehr getragen wird. Der Kampf mit dem Naturgesetze ist der Kampf des Pygmäen mit dem Riesen, und der Pygmäe geht schmachvoll zu Grunde. Eins aber eröffnet uns einen freudigen Blick in die Zukunft, nämlich das Gesetz der Fortbildung von unvollkommneren zu vollkommneren, von niedrigeren zu höheren Stufen der Entwicklung. Ohne Zweifel hat das Menschengeschlecht noch nicht die höchste Stufe, deren es fähig und zu der es bestimmt ist, erreicht; wir dürfen also unsern Enkeln und Urenkeln vollkommnere, edlere und darum gewiß auch freiere Daseinsformen in Aussicht stellen! Lassen Sie uns mit dieser erfreulichen Aussicht schließen!

XXVIII.

Ist das Objekt die Methode?

Einer der objektivsten Gegenstände in der Welt ist die Welt selbst, das Weltall mit Sonne, Mond und Sternen, der Kosmos. Er ist gegeben; so wie er ist, ist er; keinem denkenden Wesen kann es einfallen, ihn ändern zu wollen. Wer ihn erkennen will, hat ihn so zu erkennen, wie er ganz unabhängig von ihm da ist. Der Gegenstand ist rein objektiv. Und zugleich oder eben deswegen ist er für alle denkenden Wesen des Weltalls derselbe, von welchen wir, da wir nur das eine kennen, nur den Menschen in Betracht ziehen. Für alle Menschen, die gelebt haben und leben werden, sie mögen sich aufhalten, wo sie wollen, ist das Weltall dasselbe, und wenn zwei Menschen es erkennen, so wie es ist, so haben sie dieselben Vorstellungen im Kopfe, dieselben Kenntnisse von ihm. Die aufzufassenden Wesenheiten sind da, für alle dieselben, unabänderlich, gegeben — der Mensch hat sie aufzusuchen und sich zum Bewußtsein zu bringen. Und zwar, da die Menschennatur die eine und gleiche ist, auf dieselbe Weise. Das Subjekt kommt demnach hier, wie es scheint, gar nicht in Frage, die Methode ist die streng objektive, das Objekt diktiert sie.

Gegen diese Argumentation dürften aber doch wohl bald dem einen oder andern gewisse Bedenken und Einwürfe einfallen. Wie, wenn ein Mensch auf einem der Pole, ein zweiter auf dem Äquator wohnt, sollte das keinen Einfluß auf die Reihenfolge der Kenntnisse, die jener und dieser sich sammelt, haben? Würde, wenn auch das Endresultat für beide Standorte dasselbe wäre,

nicht doch der Ausgangspunkt und folglich die Bewegung von ihm zu dem Resultate ein verschiedener sein? Wie, wenn ein Mensch auf dem Monde oder auf der Sonne wohnte, so wäre und bliebe freilich das Weltall dasselbe; aber auch der Anfang der Erkenntnis desselben und der Fortschritt?

Denkt man außerdem daran, daß der Lernende ein einzelner ist, auf eigentümlichem Standpunkte steht, seine Kenntnisse oder Nicht-Kenntnisse hat, daß jeder Lernende mit seinen Gaben und Kräften, die so oder anders modifiziert sind, den einen und gleichen Gegenstand aufzufassen hat, daß dieses aber von verschiedenen Menschen in verschiedenen Graden geschehen wird, daß sie zwar an demselben Ziele, an der Auffassung der einen objektiven Wahrheit ankommen sollen, daß aber diese Bewegung nach diesem Ziele von ihrem speziellen Standpunkte aus und in ihrer eigentümlichen Weise geschehen wird, weil es nicht anders sein kann: so wird man in betreff obiger Schlüsse etwas bedenklich werden.

Dieses Bedenken steigert sich zur stärksten Bezweifelung, wenn wir uns den Lehrer der Jugend denken und seine Pflicht. Derselbe hat nicht abstrakte Menschen, sondern einzelne Schüler, Individuen, vor sich, die so und so alt sind, dies und jenes gelernt oder nicht gelernt haben, so oder anders begabte Köpfe sind: soll er auf diese Eigentümlichkeiten und Verschiedenheiten keine Rücksicht nehmen, soll er junge und alte Knaben, Jünglinge und Männer in derselben Weise mit dem objektiven Weltall bekannt machen? Das wird niemand behaupten. Es reicht also nicht hin, daß er das Weltall, den Gegenstand des Lehrens, kenne; es reicht nicht hin, daß er die Menschennatur, welche diesen Gegenstand fassen soll, kenne; sondern er muß die einzelnen Lernenden, ihren Standpunkt, ihre Vorkenntnisse, ihre Begabung zc. genau kennen, und nach diesen Eigentümlichkeiten hat er sich als verständiger Lehrer dieser Schüler zu richten, nach deren Kapazität wird er seinen Unterricht einrichten, das Objekt wird den Subjekten angepaßt, die Methode wird nicht bloß in dem Sinne, daß dabei die dem Objekt gegenüber subjektiv zu nennende Menschennatur, sondern auch die bestimmte Gattung

von Schülern in Betracht gezogen wird, eine subjektive sein. Ja noch mehr, da der Lehrer einzelne Schüler, einen einzelnen Schüler, kurz jedenfalls Individuen vor sich hat und er diese Individuen oder dieses Individuum bilden soll, so wird sich seine Unterrichtsweise: der Ausgangspunkt, der Fortgang, der Weg, kurz die Methode, nach diesen Individuen richten, die Methode wird eine individuelle sein. Also zuoberst nicht objektiv, sondern subjektiv, d. h. der Menschennatur gemäß, aber in der speziellen Ausführung nach den Bedürfnissen der Individuen: subjektiv-individuell oder individuell-subjektiv. Unser Gegenstand, das Weltall, ist, als Lernobjekt für Menschen betrachtet, ein empirisch rationaler Gegenstand, von sinnlichen Erfahrungen geht man aus, reiht an sie Beobachtungen an und zieht Schlüsse aus denselben. Dies ist, wenn man den Gegenstand seiner Natur und Geschichte gemäß behandeln, ihn nicht nach Willkür mißhandeln, ihn z. B. nicht wie einen geschichtlichen Gegenstand traktieren will, im allgemeinen und für alle Lernenden der Gang, hergenommen von der Natur der menschlichen Subjekte, aber in steten, von der Eigentümlichkeit der Zöglinge oder Lernenden jedesmal abhängenden Modifikationen. Der Gegenstand an und für sich hat keine Methode, er steht fertig und vollendet da; aber er hat eine Geschichte, er ist in gewisser Weise geworden, er hat einen Anfang gehabt, er hat sich entwickelt und ist jetzt so und so. Deswegen sollte man meinen, dieser geschichtliche Entwicklungsprozeß diktiere die Methode. Aber wir kennen diesen nicht, wir hätten als Zeugen dabei sein und zusehen müssen, und selbst dann wäre dieser Entwicklungsgang für das Unterrichtsverfahren nicht maßgebend. Denn wir würden unsern jetzigen Schülern nur Nachricht davon in Worten geben können. Was hätten sie davon? Also selbst die reale Geschichte eines Gegenstandes, diese als bekannt vorausgesetzt, wäre dennoch nicht die Methode. Die Methode hat sich nach der Stellung des Menschen zu dem Gegenstande zu richten, nicht nach der Art, wie er geworden ist. (Wer diese Wahrheit bestreiten will, denke z. B. an die Geologie.) Aber die Kenntnis von ihm, die Wissenschaft, hat auch ihre Geschichte, und vielleicht ist diese

Geschichte der Wissenschaft die Methode. Auch nicht, wenigstens nicht in abstracto oder allgemein. Die Wissenschaft hat so viele Kreuz- und Querzüge machen, so viele falsche Schlüsse ziehen, soviel Irrwege einschlagen müssen, bis sie zur Erkenntnis der Wahrheit gelangt ist, daß es absurd wäre, den lernenden Schüler diese Irrungen und Irrfahrten mitmachen zu lassen, wie C. A. Zeller einst in betreff der Religion meinte und ausführte, indem er als erzentrischer Kopf aus Liebe zu dem aufgestellten Grundsatz seine Waisenfinder in Königsberg Anno 1809 erst zu Heiden, dann zu Juden, endlich zu Christen zu machen sich beeiferte. Also selbst die Geschichte der Wissenschaft, die man kennt, giebt keine absolut gültige Norm für die Methode ab, obgleich die richtige Methode manchmal mit der geschichtlichen Entwicklung einer Wissenschaft im ganzen kongruiert, wie es z. B. bei dem Weltall (der Astronomie) in der That der Fall ist. Das Objekt also ist nicht die Methode (bestimmt sie nicht), die reale Geschichte des Objekts ist sie nicht, die Geschichte der Wissenschaft ist sie nicht, sondern die Natur des lernenden Individuums ist sie; die richtige Methode ist die individuelle, und, wie sich von selbst versteht, da vom Erziehen und Lehren der Menschenfinder die Rede, eine der Natur und Entwicklung der Menschenfinder gemäß, d. h. eine subjektive, die subjektiv-individuelle. Wer einen Gegenstand lehren will, muß ihn begreiflicher Weise kennen. Aber diese Kenntnis macht ihn noch nicht zum (geschickten) Lehrer. Dieses wird der Kenner erst dann, wenn er den Gegenstand psychologisch, d. h. der allgemeinen, besondern und individuellen Menschennatur gemäß — naturgemäß — zu behandeln versteht.

Ich ziehe aus der angestellten Betrachtung noch folgende Schlüsse:

1. subjektiv-individuelle oder psychologische Methode verfährt nicht nach Willkür und Belieben, sondern nach Gesetzen, welche zuoberst von dem Wesen und den Entwicklungsgesetzen der Menschennatur, und wenn von der Beschäftigung mit einem bestimmten Gegenstande die Rede ist, in untergeordneter Weise von diesem hergenommen sind. Ein Versehen gegen jene wirkt viel

nachteiliger, als ein Mißkennen dieser. Es ist nichts dagegen zu sagen, wenn jemand diese wichtige Methode die subjektiv-objektive oder die objektiv-subjektive nennt; aber die Berücksichtigung des Gegenstandes versteht sich bei jedem speziellen Gegenstand von selbst. Wenn es nun vorgekommen ist, daß man den Gegenstand zu sehr zersplitterte, so ist das nicht ein an ihm begangenes Unrecht (denn er hat keine Rechte), sondern ein Verstoß gegen die psychologische Methode.

2. Dieselbe giebt überall die Norm ab für jedes methodische Verfahren.

Die „Methode“ steht bei manchem der heutigen Wortführer in schlechtem Kredit. Ich bin gewiß, zu vermuten, daß dieselben nicht allzuviel von ihr verstehen. Auch gehören diese Wortführer in der Regel einem anderen Stande an und drängen sich den Lehrern auf. Was dieselben ohne Methode zustande bringen, ist bekannt. Nach meiner unmaßgeblichen Meinung können die Lehrer über „Methode“ nicht zu viel nachdenken. Dieselbe beugt sich vor keinem Gegenstande, sondern behandelt ihn nach ihren Vorschriften.

XXIX.

Drei kleine Aufsätze über Pädagogik und Lehrerbefreibungen.

1. Was will denn die Pädagogik, was soll sie, welches ist ihre Aufgabe?

Menschenbildung ist ihre Aufgabe.

Der Erzieher hat vor sich:

- 1) ein Einzelwesen, ein Individuum mit menschlichen Anlagen;
- 2) ein Individuum, das einer bestimmten Nation angehört, nationales Individuum;
- 3) ein Mitglied der Menschheit.

Daraus entstehen drei Aufgaben für die Pädagogik:

1. das Individuum zu respektieren und es seiner eigentümlichen Natur gemäß auszubilden;
2. dieses zu thun in Übereinstimmung mit der Eigentümlichkeit der Nation, der er angehört;
3. es zur Einheit mit der Menschheit zu erziehen.

Die erste Aufgabe ist nur zu lösen durch die Kenntnis und Erkenntnis der menschlichen Natur, die Kenntnis der ihr immanenten Gesetze der Entwicklung, und durch die richtige Auffassung der bestimmten Eigentümlichkeit des Individuums. Psychologie, Beobachtungsgabe und der Besitz der die allgemein-menschlichen und individuellen Anlagen erregenden Mittel sind die ersten notwendigen Eigenschaften des Erziehers.

Die Lösung der zweiten Aufgabe setzt die Kenntnis und den Selbstbesitz des nationalen Charakters der Nation voraus.

Die dritte Aufgabe erheischt die Auffassung der Aufgabe der Menschheit und das Streben, sie nach dem Maße eigener Kraft zu verwirklichen.

Die bisherige Pädagogik hat sich zumeist und wesentlich mit der ersten Aufgabe beschäftigt, dagegen sich weit weniger, als es nötig ist, mit der zweiten und dritten beschäftigt. Wir gehen daher kurz auf eine nähere Erläuterung der beiden letzten ein.

Jede Nation hat ihre durch Naturverhältnisse und Geschichte bestimmte Eigentümlichkeit, ihren nationalen Geist, ihre Nationalität. Sie hat nur ein nationales Leben durch die freie Entwicklung und Thätigkeit des nationalen Geistes oder des ihre Eigentümlichkeit bestimmenden nationalen Prinzips, der nationalen Selbständigkeit und Freiheit.

Die Form dieser nationalen, freien Thätigkeit ist der äußere Organismus ihres Lebens, der Staat, der demgemäß die Aufgabe hat, die nationale Eigentümlichkeit zu verwirklichen. Dieses ist sein Zweck; er hat keinen absoluten Zweck, er ist Mittel. Ihn als Zweck, die Nation als Mittel zu betrachten, ist die Verfehlung der Ordnung, ist politische Unordnung und Verwirrung, ist Wahn und Aberglaube. Die Form ist um des Inhaltes willen da, muß sich nach der Natur des Inhaltes, des nationalen Geistes, richten. Der Staatsorganismus soll mit demselben übereinstimmen, sich durch ihn bestimmen lassen. Nur so erreicht dieses Mittel seinen Zweck, die Förderung der nationalen Selbständigkeit und freien Bewegung. Die nationale Politik darf sich keinen anderen, keinen beliebigen Zweck setzen, sie muß sich dem Wesen und Streben des nationalen Geistes unterordnen, muß denselben zu einer solchen Macht und Energie steigern, daß er jedes Glied der Nation durchdringt, welches sie in dem Maße erreicht hat, in welchem ihr eignes Hineinwirken als unnötig erscheint. Das höchste, wenn auch nie vollkommen zu erreichende Ziel der Staatspolitik ist kein anderes als dies, sich überflüssig zu machen, wie es die Aufgabe des Erziehers ist, nach erreichter Selbständigkeit des Individuums sich zurückzuziehen.

Zur verkehrten Weltordnung gehört, diesen Grundsätzen gegenüber: der Egoismus einzelner Personen oder Stände, die ihr Interesse dem Zwecke der Gesamtheit überordnen; gehört das Bestreben dieses politischen Egoismus, ihn durch Herkommen und Geschichte, durch allgemeine und sogenannte christliche Satzungen

zu rechtfertigen und die Nation, nach wie vor, in ihrer Abhängigkeit und Unselbständigkeit zu erhalten, ein Streben, welches ein einsichtsvoller Geist als das „politische Pfaffentum“ gekennzeichnet hat; gehört der Versuch, die Nation in der Entwicklung aufzuhalten, sie in falsche Richtungen hineinzuleiten, oder sie gar zur Umkehr auf überwundene Standpunkte zu veranlassen: gehört das Streben, keine Einrichtung aufkommen zu lassen, welche ihrem politischen Egoismus feindlich ist, und alle die Personen in Unthätigkeit zu versetzen oder zu verbannen, welche sich nicht als gefügige Werkzeuge zur Erreichung ihrer nationalfeindseligen Zwecke erweisen.

Diese Bestrebungen zielen auf das Verderbnis, nach Möglichkeit auf die Vernichtung des nationalen Geistes hin und machen, nach Möglichkeit, die Erreichung der nationalen Aufgabe unmöglich; sie stellen den Inbegriff des nationalen oder politischen Bösen dar. Es macht nicht frei, sondern knechtet. Das Streben des nationalen Geistes aber ist auf Selbständigkeit, Energie und freie Entwicklung gerichtet. In dem Grade, als Staatsform und Politik diese von der Natur und ihrem Urheber gesetzten Zwecke begünstigen, sind sie gut; in dem Grade, als sie dieses nicht thun, sind sie böse und verwerflich.

Es ist eine der höchsten Aufgaben der Erziehung, der nationalen Erziehung, diese Gedanken in dem Kinde und Zögling der Nation zu wecken, oder vielmehr die Erziehung so einzurichten, daß diese Gedanken sich selbständig in dem Geiste des Zöglings mit dem Willen, in diesem Geiste zu wirken, entwickeln. Ein Mensch dieser Art ist ein lebendiges Glied seiner Nation, ist ihrer würdig.

Eine Nation ist aber nicht das Universum, sondern ein Glied der Menschheit. Und so entsteht für die Pädagogik die dritte Aufgabe, den individuellen und nationalen Menschen in die Harmonie mit der Menschheit zu versetzen und dazu beizutragen, daß der göttliche Beruf der Menschheit erreicht werde. Der nationale Egoismus muß schwinden, wie der individuelle vernichtet werden muß; eine Nation darf ihr Glück nicht auf dem Ruin der Menschheit aufbauen. Die in jedem Individuum, in jeder

Nation zu erweckende Gesinnung heißt Humanität, das Streben nach edler Menschlichkeit. Ihre erste Stufe heißt — Achtung fremder Persönlichkeit und Eigentümlichkeit; ihre zweite — Unterstützung ihrer menschlichen und nationalen Zwecke auf dem Grunde der Gegenseitigkeit und Eintracht; ihre dritte — Vereinigung mit ihr und allen Nationen des Erdballs zur Erreichung des einen, göttlichen Berufes der Menschheit. Was ihr nicht wollt, das euch die Leute thun sollen, das thut ihnen nicht, und was ihr gethan haben wollt, das thut ihnen! in diesen großen Sprüchen liegt für das Verhalten der Nationen zu einander Gesetz und Propheten. Die individuelle Naturbeschaffenheit und die nationale Eigentümlichkeit anerkennen und achten, in sich und in der Nation, der man angehört, und alles, was Mensch heißt, abgesehen von Rassenbestimmtheit, Religionsform und Kultus, in rein menschlicher Gesinnung mit Humanität umfassen: das ist das Ziel wahrer, christlicher Erziehung. Das Christentum will die Menschheit von Egoismus aller Art los-, will sie frei und selbstständig machen, sie mit dem Bande der Eintracht und Liebe umschlingen. Die christliche Politik dient dem Wesen und Streben der Nation, ordnet sich ihren Zwecken unter; rein menschliche oder christliche Gesinnung achtet das Edle und Gute in jedem Menschen und fördert seine menschlichen Zwecke. Die unchristliche Politik setzt die Zwecke der Nationen hinter egoistische Zwecke zurück und gestattet sich die Förderung des (vermeintlichen) Wohles einer Nation auf Unkosten aller andern.

Edle Menschlichkeit in nationalem Gepräge und individuell-charakteristischer (origineller) Form ist demnach, wie die Bestimmung der Menschheit, der Nationen und Individuen, so das Ziel der Erziehung.

Dieser ewigen Idee als bleibendem Ideal widerspricht:

- 1) in bezug auf individuelle Erziehung die willkürliche Vorausbestimmung zu einem Stande oder Berufe (zum Adel, Militär, irgend einem bürgerlichen Berufe zc.);
- 2) in bezug auf nationale Erziehung und Bildung nicht nur die Ausländerei, die Erziehung durch fremde Sprachen redende Bonnen und Hofmeister, sondern auch die Dressur

für irgend eine der wandelbaren Formen der Staaten (absolute oder konstitutionelle Monarchie, Kaiser- oder König-tum, Republik u. dergl. m.), wie für einen Partikularstaat innerhalb des Gebietes einer ganzen Nation, welcher die Einheit fehlt;

- 3) in bezug auf Menschheitserziehung nicht bloß die Einflößung des Hasses anderer Nationen, sondern auch die Einführung in ein ausschließendes konfessionelles Kirchentum.

Nicht die wissenschaftliche Pädagogik hat diese falschen und die Erziehung zum Menschen verfälschenden Systeme geschaffen, sondern sie sind Erzeugnisse beschränkter Ansichten und partikularistischer, engherzig nationaler, egoistischer Zwecke, welche das Vergängliche und oft so Mangelhafte oder selbst Nichtswürdige dem ewig Unwandelbaren und Bleibenden vorziehen. Mit einem sie richtenden Worte kann man sie als die verwerflichen Versuche der Erziehung und Bildung ad hoc bezeichnen. Damit sind gerichtet und verurteilt alle Anstalten, die sich für allgemeine Bildungsanstalten ausgeben, aber wesentlich nichts anderes sind als Standes- und Berufs-, National- und Kirchenschulen. Jede allgemeine Bildungsanstalt, auch die Schule in dem ärmsten Dorfe und in dem entferntesten Erdwinkel, soll eine Anstalt für Menschenbildung sein. Wenn man in Peking echte (Peking-) Chinesen, in Konstantinopel echte (konstantinopolitanische) Muselmänner, in Petersburg echte (Petersburger) Russen, in Wien echte (Wiener) Österreicher, in Berlin echte (Berliner) Preußen, in Paris echte (Pariser) Franzosen bildet; wenn man die Zöglinge zu starkgläubigen Lutheranern, Herrnhutern oder römischen Katholiken erzieht und formiert, ohne etwas Höheres anzustreben und zu erreichen: so hat man zwar (im besten Falle) Geschöpfe gebildet, welche mancherlei gute Gedanken haben, zu mancherlei, in der Regel auch zu engherzigen, egoistischen, der Menschheit oft sehr feindseligen Zwecken verwandt werden können, Menschen aber noch lange nicht. Ein wahrer Mensch hört darum nicht auf, das Gepräge seiner Nationalität an sich zu tragen und ein (konkretes) Individuum, das nur sich selbst gleich ist, zu sein; aber ein bloßer Nationalmensch kann alle andern Nationen wie

ein Satan behandeln, und die Weltgeschichte zeigt, wie eingefleischte Kirchengläubige gegeneinander gewüthet haben. Darum dürfen Nationalität und Kirchengläubigkeit nun und nimmer als die obersten Ziele der Bildung hingestellt werden. Wahre Menschen haben wir in den anderwärts beispielsweise Genannten besessen; wahre Menschen, echte deutsche Männer und individuell-charakteristische Personen zugleich. Die Vertiefung in ihr Wesen verdrängt die Engherzigkeit, die nationale wie die kirchliche Beschränktheit. —

Sollen Namen genannt werden, aus deren Werken man das höchste Ziel der Erziehung kennen lernen kann, so müssen in vorderster Reihe, nach dem erhabensten Beispiel auf Erden, die Namen Lessing, Herder und Schiller genannt werden, in welchen sich die Grundidee und der erhabenste Zweck des Christentums als Menschheitsreligion verkörpert hatte, und zwar in national-deutschem Gepräge. Sie waren Menschen und darum Christen im edelsten Sinne des Wortes, blieben aber trotzdem echte und wahre Söhne der deutschen Nation. Ebendarum sind und bleiben sie Vorbilder für jede wahre, für nationale und christliche Pädagogik.

2. Charakter der wahren Erziehung.

(Der Kulturstufe der zweiten Hälfte des XIX. Jahrhunderts entsprechend.)

Es dürfte nachgerade wohl nicht unzeitgemäß sein, die Pädagogik der modernen Schule einmal summarisch zu charakterisieren. Dieses kann in aller Kürze geschehen und soll sofort hier versucht werden. Wir schicken einige Bemerkungen über die jetzt unter uns vorhandenen pädagogischen Parteien voraus.

Ihrer sind wesentlich drei:

- 1) die supranaturalistisch-orthodoxe;
- 2) die ästhetisch-sentimentale;
- 3) die ideal-reale.

Die erste wird repräsentiert durch die orthodoxen Kirchen, die Preussischen Regulative und deren Anhänger, kurz durch die, welche vorzugsweise den „Charakter der Gläubigen“ für sich in Anspruch nehmen und das „Gläubigmachen“ als die höchste Aufgabe der öffentlichen Erziehungsanstalten darstellen.

Die zweite, weit schwächere, mehr oder weniger mit der

ersten verbunden (denn 1 und 2 — nicht aber 1 und 3, 2 und 3 — spielen in den dazu geeigneten Menschen ineinander über, indem sie den alten Wortglauben mit der Gemütlichkeit der Pietisten zu verbinden trachten und dabei den Gebrauch der Formen moderner Bildung nicht verschmähen), wird durch Kellner, teilweise durch Grube, vertreten.

Zu der dritten halten wir uns. Weit entfernt, das Nützliche, Gemeinbrauchbare zur obersten Richtschnur zu nehmen, hat sie vielmehr das Ideale (die Ideen) im Auge, geht aber vom Realen aus und steht auf naturwissenschaftlichem Boden. Deswegen nenne ich sie die ideal-reale oder die real-ideale Partei. (Partei, weil ich voraussetze, daß ihre Anhänger, gleich denen der übrigen, sich verwandt fühlen und sich bemühen, ihren Ansichten Ausdehnung zu verschaffen. Nur der Schwächling hat Ansichten, ohne den Versuch zu machen, sie durchzusetzen. Seine „Ansichten“ sind keine Überzeugungen, sondern Meinungen.)

Indem wir es andern überlassen, sofern sie es noch für nötig erachten möchten, die Parteien 1 und 2 näher zu charakterisieren (ich denke, sie sind bekannt genug)*, ist es der Vorwurf dieses kurzen Aufsatzes, die dritte mit den ihr zukommenden Prädikaten zu belegen.

1. Sie — nämlich die Erziehungs- und Unterrichtsweise nach den Grundsätzen von Nr. 3 — beobachtet die Art und Weise, wie der Mensch (das Kind) sich entwickelt, sie betrachtet die Forschungen der Psychologen und Naturforscher überhaupt und befolgt die Winke der Natur und die in ihr entdeckten Gesetze — es ist die naturgemäße Methode. (Um ein Beispiel zu nennen: sie entwickelt zuerst die Sinne, macht mit der Umgebung bekannt, sie wählt den Gang von der Erde zum Himmel, nicht umgekehrt.)

2. Da Vernunft und Natur (äußere und innere) miteinander übereinstimmen, so ist es die vernünftige Methode.

3. Aus dem angegebenen Grunde kann sie auch die psychologische und, weil sie überall mit Bewußtsein und nach klargedachten Gründen handelt, die rationale genannt werden.

* Der dogmatische Zwang der einen in ihrer abrichtenden, mechanischen, einbannenden, geistfesselnden Weise — und die verweichlichende, unmännliche, verhimmelnde, pietistische, romantische und romanisierende Natur der andern.

4. Sie betrachtet das Menschenkind als organisches Wesen, das sich unter der Bedingung der äußeren Anregung nach den der Natur immanenten Gesetzen entwickelt — sie ist die organische, die äußerlich anregende, die von innen heraus entwickelnde, die entwickelnd=erziehende Verfahrungsweise.

5. In der Überzeugung, daß die Allmutter Natur oder die allgütige Vorsehung dem Menschenwesen keine Anlage umsonst verliehen habe, strebt sie nach der naturgemäßen Entwicklung aller in der von der Natur angewiesenen Reihen- und Stufenfolge — sie ist die universal=menschliche, die allseitige Methode.

6. Als solche richtet sie ihre Aufmerksamkeit auf die Stärkung der Körperkraft und der geistigen Anlagen, auf die Gemüts-, die Erkenntnis- und Willenskraft, sie ist leiblich=geistige Gymnastik und betrachtet in psychologischer Hinsicht die Energie des Charakters als höchstes Ziel.

7. Da die Natur zeigt, daß in geistiger Beziehung das Gemüt die Wurzel und den Grundboden des geistigen Lebens bildet, so ist sie elementar=gemütbildend.

8. Da alle wahre Erkenntnis aus sinnlich=realen Erfahrungen stammt, so verfährt sie anschaulich (Anschauungsmethode)*.

* Dagegen ist, soviel ich weiß, bis jetzt selbst von keinem der Umkehrer eine ernste Polemik erhoben worden. Und doch wäre das nur konsequent. Aber es fehlt bei ihnen dazu am besten, nämlich an der Sachkenntnis. Wöhnte diese ihnen bei, so würden wir nicht das Unerhörteste der in den letzten Jahren zu vernehmen gewesenen Unerhörtheiten (Gemütsduselei, Gespensterfurcht vor dem Abstrahieren, Anathema über Verstandesbildung, Katechetik und klassisch-deutsche Litteratur, Empfehlung des Katechismus für den Mund fallender Kinder, Verehrung des Unvernünftigen und Absurden u. s. w. u. s. w.) vernommen haben: nämlich die Anpreisung des Veranschaulichungs=Prinzips von seiten der Dogmatiker oder, wie Lessing sagt, derjenigen, die sich der theologisierenden Methode befleißigen. Schaf und Wolf zu einem Paare zusammengekuppelt, was kann anders dabei herauskommen als — ein Wechselbalg. „Vergieb ihnen“ — müßte der Freund ihrer obersten Regel, wenn er zugleich ein Kenner der Didaktik und Psychologie wäre, zum Genius der Pädagogik sprechen, „sie wissen nicht, was sie thun“. Denn daß das Pestalozzische Unterrichtsprinzip (das, einmal entdeckt, von keinem Sultan wieder eskamotiert werden wird) konsequent durchgeführt das Fundament jener Dogmatiker in der notwendigen, unbeabsichtigten Folge seiner Wirkungen untergräbt und ihren ganzen Bau von dem Erdboden spurlos wegfeht, ist so sicher wie $2 \text{ mal } 2 = 4$; aber sie

9. Da der Charakter der edlen Menschlichkeit in dem Streben nach der Realisierung der Idee des Wahren, Schönen und Guten, in der Ebenbildlichkeit des Göttlichen besteht und der Inbegriff dieser praktischen Ideen das Ethische oder Sittliche und Religiöse genannt werden kann, so ist sie ethischer oder sittlicher, humanistischer, religiöser Natur.

10. Da man dem Menschen die guten Eigenschaften nicht äußerlich anhängen, ihm nicht geben kann, weil er sich mit eigener Kraft und Anstrengung dieselben anzueignen hat: so regt sie allüberall die Selbstthätigkeit an.

11. Freie Selbstbestimmung ist in formaler Hinsicht ihr oberstes Ziel — sie ist die protestantische Erziehungsweise.

12. Da die Menschennatur sich in jedem Menschenwesen in eigentümlicher Art gestaltet, so achtet sie die Individualität, begünstigt deren Entfaltung, die Originalität, sie ist individuell.

13. Da der einzelne Mensch an bestimmtem Orte und zu bestimmter Zeit im Dasein erscheint, eine bestimmte Vergangenheit hinter sich hat, von ihr aus in bestimmter Gegenwart wirken und von ihr aus die Zukunft fortbilden soll, so hat die wahre Erziehungs- und Bildungsweise eine kulturhistorische Aufgabe. Sie läßt alle bis dahin erarbeiteten Kulturmomente auf den Zögling wirken, stellt ihn dadurch in die Gegenwart und wirkt national-historisch, in Deutschland also deutsch-national — in untergeordneter Weise — individuell-lokalisierend und die individuellen Verhältnisse berücksichtigend.

14. Die Anwendung der bisherigen Grundsätze speziell auf den Unterricht fordert:

a) für die erste Lebensperiode die Sinnen- und Körperübung;

merken das nicht. Daraus läßt sich freilich wenig lernen, wenn nicht das eine — nicht, wie groß die Arroganz dieser Kuppler ist, denn die ist weltbekannt — sondern, wie grenzenlos ihre Ignoranz ist. Ohne dies kostbare Besitztum würden sie nicht anstehen, sich tagtäglich bei dem Andenken an Pestalozzi zu bekreuzen und den Urheber des Prinzips in die Hölle zu verdammen. Die Tiefe des Verständnisses der Dogmatiker geht beispielsweise daraus hervor, daß einer ihrer Machthaber von dem verderblichen und finsternen Geist der Pestalozzischen Schule geredet hat. „Verderblich“, in ihrem Sinne nämlich, es sei; aber „finster!“ Pestalozzi und Finsternis! Wie muß es in dem Kopfe dieses Debütanten aussehen! —

- b) die selbstthätige Arbeitsübung für die ganze Jugendzeit*;
- c) den (Pestalozzischen) Anschauungsunterricht — von der Sache zum Worte — den real-formalen Unterricht;
- d) den Fortschritt von dem einzelnen Fall zum allgemeinen Gesetz und zur praktischen Regel, vom einzelnen zum allgemeinen, von dem Konkreten zum Abstrakten, von der sinnlichen Auffassung zum Denken, von der Vorstellung zum Begriff — mit einem Worte: entwickelnd=heuristisch, psychologisch=genetisch;
- e) von dem Unterrichte ausgehende, in ihm selbst liegende disziplinierende Kraft, nämlich nicht so, daß Erziehen und Unterrichten als zwei voneinander getrennte Thätigkeiten betrachtet werden, sondern so, daß die durch den Unterricht hervorgerufene Thätigkeit des Schülers der unmittelbar erziehende, stärkste Faktor der (Selbst-)Erziehung ist und wirkt — entwickelnd=erziehender und bildender Unterricht; demnach
 - nicht dogmatisch** —
 - nicht systematisch —
 - nicht abstrakt*** —

* Die Mehrzahl der Stunden (Lektionen), welche die Schüler in einer guten Schule empfangen, sind Arbeitsstunden. Man arbeitet überhaupt nicht bloß mit den Händen, sondern auch mit dem Kopfe. Die Kopfarbeit ist in der Schule die Hauptarbeit. Durch die Arbeit wirkt die Schule praktisch. Dieses vielfach mißbrauchte Wort (bei manchen Lehrern lautet der allüberall wiederkehrende Refrain: „nur recht praktisch“) darf aber nicht so verstanden werden, als bestehe der „praktische“ Unterricht wesentlich in der (mechanischen) Aneignung der im Leben unentbehrlichen Fertigkeiten und in gedächtnismäßigem (Wort-)Wissen und Hersagen; der wirklich praktische Unterricht besteht hauptsächlich in der Befähigung, sich in den verschiedenen Lagen (geistig und körperlich) helfen zu können, was (man merke es sich!) nicht möglich ist ohne die Entwicklung der Anlagen oder, wie man sich auch ausdrückt, ohne formale Bildung. Bloße Praxis ist ganz unpraktisch; die wahre Praxis ist die auf Erkenntnis ruhende Fertigkeit. —

** „Wer einmal Kritik gekostet hat, den ekelte auf immer jedes dogmatische Gewäsche an“.
Kant.

*** „Nicht abstrakt!“ — Was haben wir nicht alles hören müssen — hören müssen den Vorwurf, unsere Unterrichtsweise sei „abstrakt“ und zwar diesen Vorwurf hören müssen von denjenigen, die nichts kennen und können und wollen, als durch Worte belehren! Wo steckt denn unsere

nicht positiv mitteilend —
nicht materialistisch —
nicht abschließend —
nicht einbannend und fesselnd, sondern befreiend —
nicht prädestinierend, weder standes- und fachmäßig,
noch kirchlich-konfessionell (keine Bildung ad hoc).

Um die Summe aller pädagogischen Weisheit oder das eine, einzige Prinzip wahrer Menschenerziehung noch einmal mit einem Worte zu nennen: Entwicklung, natürlich: freie Entwicklung. Unsere sogenannten Pädagogen wollen die Menschenatur korrigieren — korrigieren durch ein System, in das sie den Zögling einbannen. Das ist der Grundirrtum, der Grundfehler, aus dem all ihr verkehrtes Thun fließt; so wie in staatlichen Verhältnissen dies der Grundirrtum ist, wenn man es versucht, eine Staatsform einzuführen oder festzuhalten, welche den Kulturverhältnissen der Nation nicht oder nicht mehr entspricht. Alles gesunde Dasein, alle gesunden Zustände, folglich alles Glück ruht auf der freien Entwicklung der Individuen wie des gesamten Volkes. Was der Grundsatz der religiösen Freiheit Friedrichs des Großen, die selbst die Wirksamkeit der Jesuiten mit einschloß („bei mir kann jeder nach seiner Façon selig werden“), für die Erwachsenen war, ist das Prinzip der freien Entwicklung für die Jugend. Das systematische Einbannen, willkürliche Hemmen und Machen ist der pädagogische und politische Grundirrtum, oder, wenn man will, das radikalste Verbrechen, weil ein Vergreifen an der Natur des Individuums und des Volkes. Der wirkliche Erzieher schwärmt für kein fertiges System, weder für eine Berufsart oder Profession, noch für eine Konfession, noch für eine Staatsform (Konstitution). Er mißt den Wert einer jeden nach dem Grade, in dem sie freie

Abstraktheit? Etwa in der Anschauung, oder in der Entwicklung des Gesetzes aus dem einzelnen konkreten Falle (der Induktion), oder in der praktischen Thätigkeit und Arbeit? Man werfe doch nur einige Blicke in unsere Sprach-, Rechen-, Formenlehr-, astronomischen und andere Unterrichtsbücher, oder bedenke, warum wir die Kindergarten-Idee verteidigen, die Notwendigkeit der Arbeit ins Licht zu stellen suchen u. s. w., und urteile dann! — Alles freilich vergebens, solange man die „Diener am Worte“ für die besten Schulleiter hält. —

Entwicklung begünstigt. Er schwärmt, weil er jede Individualität, d. h. Naturbestimmtheit, respektiert, für keine Spezialität, keine Uniform, weder für die weiße, noch für die schwarze, weder für die Schwarzweiße, noch für die schwarzgelbe, obgleich ihm, als Individuum, die eine mehr zusagt als die andere. Freie Entwicklung — dabei bleibt es. Einen Menschen nach Willkür für die eine oder die andere Spezialität prädestinieren und präformieren ist — Verbrechen am Seelenleben des Menschen.

3. Die Ziele der Lehrerbestrebungen für alle Zeiten.

1) Selbständigkeit der Pädagogik (die Anthropologie einschließend) als Wissenschaft.

So wenig wie einer andern Wissenschaft dürfen ihr von irgend einer Seite her Voraussetzungen, Lehrsätze, Dogmen, denen sie sich zu fügen habe, aufgenötigt werden; sie muß gegen jeden Zwang protestieren.

2) Selbständigkeit der Didaktik als Anwendung der Theorie der Pädagogik auf die Praxis des Unterrichts.

Aller Unterricht ist daher sowohl nach der Verteilung, Abstufung und Anordnung des Inhaltes (des Lehrganges), wie nach dessen praktischer Behandlung (der Methode) nach den Regeln der Didaktik einzurichten. Wenn es daher auch zulässig (wie herkömmlich) ist, daß ein Lehrstoff der Schule vorgeschrieben wird, so ist es doch schlechthin unzulässig, daß sich die Vorschrift auch über den Lehrgang und die Methode erstreckt. Die Bestimmung darüber gebührt den Pädagogen.

3) Erziehung und Bildung der Jugend zur Selbständigkeit und freien Selbstbestimmung, auf dem Grunde sittlich-religiöser Motive und Grundsätze, durch Herausarbeitung aller Kräfte in Selbstthätigkeit und Anstrengung.

In allen Anstalten, die nicht einer bestimmten Berufs-, sondern der allgemeinen Menschenbildung dienen, muß daher der formale Zweck vorwalten. Das höchste Ziel dieser Bildung ist der edle, feste Charakter.

4) Erziehung der Jugend in Einheit mit dem ganzen Menschengeschlecht zur Humanität und thätigen, opferungsfähigen Menschenliebe.

Die Absonderung der Kinder nach der Konfession ihrer Eltern

ist darum unzulässig; denn sie erzeugt, wie sie von dem Sondergeist, wo nicht von der Feindschaft und dem Haß, ausgeht, auch nichts anderes als Sondertum und Trennung. Die Jugend soll in gemeinsamen Anstalten ihre Grundbildung empfangen.

5. Sollte Nr. 4 auch jetzt noch nicht zu erreichen sein, so fordert das in ihr angegebene Moment wenigstens eine gemeinsame Schule für die Kinder christlicher Eltern auf dem ihnen gemeinsamen Grunde des Glaubens.

Auf keinem anderen Wege sind Einheit und Einigung, sind gegenseitige Anerkennung, Achtung und edle Toleranz, sind Friede und Freude zu erzielen und unierende Triebe und Gedanken zu verwirklichen. Exkludierende Konfessionschulen erzeugen die Sondertümer, den Hochmut des Besserwissens, die Beurteilung der Nebenmenschen nach Glaubensbekenntnissen, kurz: antichristlichen Geist.

Der Erzieher zur Humanität und zur Gesinnung Christi kennt keine wichtigere Aufgabe, als die: diesen Verirrungen durch alle ihm zu Gebote stehenden Mittel, namentlich praktisch durch Gemeinsamkeit des Jugendlebens, durch Lehre wie durch Beispiel, diesen mächtigsten aller Erziehungsfaktoren, den Boden zu entziehen. Sonderbekenntnisse höher zu schätzen als den gemeinsamen Glaubensgrund und die Liebe, verbietet ihm seine Religion, und Kinder für Sonderkirchen vorzubereiten, die Unmündigen zu Sonderbekenntnissen zu determinieren und abzurichten, verbietet ihm sein pädagogisches Gewissen.

Der Bürger ist auf den Menschen zu pflropfen; zur konfessionellen Bestimmtheit mag das Individuum in gereiftem Alter, je nach der Verschiedenheit seiner Natur, seiner Kultur und anderer Momente, von der allgemeinen gemeinsamen Grundlage fortschreiten, nach dem allgemeinen Entwicklungsgesetz der Natur und des Geistes: von weniger bestimmtem Gepräge zu bestimmterer Ausprägung und Individualisierung.

Christ ist mein Name, weil mein Charakter, Katholik mein Beinamen — so in allen Fällen, auch in betreff des einen, allgemeinen Vater- und des speziellen Heimatlandes.

6) Naturgesetzliche Erziehung und Bildung, gemäß den erkannten Gesetzen der nach freier Entwicklung strebenden Menschennatur.

Dieser Grundsatz schließt Belieben und Willkür, auf Autorität sich gründende Erziehungsmaximen, Regeln und Systeme und blind anzunehmende Vorschriften aus und die Pflicht der Erforschung, Anerkennung, Achtung und Berücksichtigung der Individualität des Zöglings und Schülers ein und setzt die psychologische Bildung des Erziehers und Lehrer voraus.

7) Gewissenhafte Sorge des Staates, der Gemeinden (der selbständigen Organe der religiösen und kirchlichen Gemeinschaften) und der Eltern für die Erziehung und Bildung der Jugend und des Volkes als der obersten, wichtigsten und schwierigsten aller Angelegenheiten der Menschen. Darum Achtung des Erzieher- und Lehrerstandes, achtungswürdige Stellung desselben, gründliche theoretische und praktische Bildung und ein der Größe, Wichtigkeit und Schwierigkeit des Berufs entsprechender, die ausschließliche Hingebung an den geistigen Beruf und die Fortbildung sichernder, über die Not und die Sorgen des Lebens erhebender Lohn.

(Angesichts dieser, den großen Zweck durch entsprechende Mittel sicherstellenden Forderungen muß der Blick auf die realen Verhältnisse der Gegenwart durch die Hoffnung erheitert werden, daß eine Zeit kommen werde, die nicht unterlassen wird, über diese Zustände ein scharfes Gericht ergehen zu lassen, fußend auf der Überzeugung der kommenden Geschlechter, daß der Grad der Bildung, wie der Kultur und der Unkultur und Roheit, überhaupt sich bemessen lasse nach dem Grade, als den gestellten Forderungen Genüge geschieht, oder nicht geschieht.)

8) Oberleitung des Erziehungs- und Unterrichtswesens durch theoretisch und praktisch durchgebildete Schulmänner aller Kategorien — Inspektion über die Schulen und Leitung der Lehrer in allen Kreisen durch Sach- und Fachkundige.

Die erste Forderung ist in den meisten Kulturländern in höherem Maße befriedigt als die zweite, welche als eine der wesentlichsten Bedingungen, an welche das Gedeihen der Schule geknüpft ist, angesehen werden muß. In dieser Beziehung nimmt die deutsche Volksschule eine Ausnahmestellung ein, die man in keinem anderen Zweige menschlicher Thätigkeit wieder vorfindet. Die Forderung selbst hat nicht in Abneigung und Haß gegen einen anderen Stand, sondern in dem Wunsche, das Gedeihen

der Sache zu fördern, ihren Grund. In welchem Stande man die höhere Sach- und Fachkunde und die aus ihr stammende Liebe zum Gegenstande vorfindet, aus dessen Gliedern wähle man die Inspektoren der Schule und die Leiter der Lehrer! Die in dieser Beziehung wahrnehmbare Mangelhaftigkeit erklärt die so häufige Verrückung des eigentlichen Zieles der Schulen und die Verirrungen auf dem Wege zu demselben.

9) Korporative Organisation der Lehrer ein und derselben Kategorie — zum Schutz und zur Belebung der freien Bewegung ihrer Glieder innerhalb der Grenzen ihrer Bestimmung (oder Aufgabe) — zur Entwicklung des sachlichen Fortschritts von unten auf und von innen heraus — zur Gestaltung der Einrichtungen, welche die Belebung der Glieder untereinander und ihren geistigen Fortschritt sichern.

Wie in jedem von der Natur angeordneten Organismus jedes Glied als thätiges Organ eine bestimmte Funktion ausübt, so hat auch in wohlgeordnetem Gesellschaftsorganismus jeder Stand seine Funktion zu verrichten in derjenigen Selbständigkeit und freien Bewegung, welche der Zweck des Ganzen gestattet und die innere lebendige Thätigkeit des Organs fördert. Von außen kommende Antriebe zur Thätigkeit sind willkommen; aber die wahren lebendigen Antriebe müssen von innen stammen. Man braucht die edleren Triebe der Menschennatur nur walten zu lassen und die Strebungen nach gesellschaftlicher Vereinsthätigkeit nicht zu hindern — und es gestalten sich die Einrichtungen zu belebendem Fortschritt und zur Fortbildung der Glieder von selbst. In den selbständigen, freien Vereinen sind die Gedanken der Menschen besser als in der Isolierung, und die Vereine bieten die schönste Gelegenheit, die in der Stille gereiften Gedanken und die gelungenen Versuche der Einzelnen zur Kenntnis aller zu bringen und ihrer Prüfung vorzulegen. Je weiter der Umfang des Gebietes der freien Bewegung ist, desto mehr entwickeln sich die lebendigen, schaffenden Kräfte, desto glücklicher fühlen sich die Strebenden. Je enger man dagegen den Kreis der Thätigkeit zieht, je mehr man die Menschen isoliert: desto mehr verkümmern die Gedanken, desto unglücklicher fühlen sie sich. Wer seine Gedanken nicht mitteilen will oder nicht darf, ist auf dem besten

Wege der Verdummung. Wer die Freiheit der Bewegung und Entwicklung nicht liebt, ist gewiß kein glücklicher Erzieher oder Lehrer. Und wer den Trieb nach Vereinigung der Berufsgenossen nicht in sich verspürt und es nicht schmerzlich empfindet, wenn dieser Trieb unnatürliche oder gar unübersteigliche Hindernisse findet, kann manches sein, nur kein die Keime der Menschennatur zur fröhlichen Entwicklung anregender Lehrer.

10) Unterstützung der Witwen und Erziehung der Waisen verstorbenen Lehrer.

Das ist eine pflichtmäßige und ehrenvolle Aufgabe für den Lehrerstand selbst. Er unterstütze die Witwen und Glieder seines Standes, er sorge für die Erziehung der hinterbliebenen Kinder, indem er sie in guten (Lehrer-)Familien unterbringt oder Erziehungsanstalten (Pestalozzi-Stiftungen) übergibt. Für keinen Mann der Erde ist doch der Gedanke, seine eignen Kinder der Armut, dem Elend und der Noth, „der rauhen Wirklichkeit zum Raube“, überlassen zu müssen, bitterer als dem Manne, der sein Leben der Erziehung fremder Kinder, besonders der Kinder der Armen, gewidmet und seine Kräfte diesem würdigen Berufe aufgeopfert hat, ohne im Stande gewesen zu sein, ihnen die Mittel zur Erziehung hinterlassen zu können. Soll jenes grausamste aller Lose, die den armen Menschen treffen können, ihm beschieden sein, soll in dieser Beziehung noch in der Sterbestunde ein Schwert sein Herz durchschneiden?

Das sei ferne! Was dem Einzelnen nicht möglich war, ist möglich durch Vereinigung der Kräfte, ist schon wirklich hier und da. Es geschehe allüberall!

Diese zehn Forderungen stellen nach meinem Bedünken die wesentlichen Bedingungen auf, von deren Anerkennung und Realisierung das Gedeihen der öffentlichen Erziehung und Bildung der Jugend der Nation und die glückliche Wirksamkeit der Lehrer des Volkes abhängt; die ihnen entsprechenden Nebenbedingungen ergeben sich von selbst. Jene Hauptbedingungen nennen die Ziele des Strebens der Erzieher und Lehrer für alle Zeiten.

Wege d
 Entwic
 Lehrer.
 genossen
 wenn die
 findet, f
 zur fröh
 10) 6
 Waife
 Da
 Lehrerft
 Standes
 indem e
 ziehung
 Mann d
 Armut,
 Raube",
 fein Leb
 der Arn
 aufgeop
 zur Erzi
 aller Lo
 ſchieden
 ein Sch
 Da
 möglich
 da. Es
 Di
 wejent
 Realifier
 der Jug
 des Vol
 gunge
 nener
 Lehrer

8
 7
 6
 5
 4
 3
 2
 1
 19
 18
 17
 16
 15
 14
 13
 12
 11
 10
 9
 8
 7
 6
 5
 4
 3
 2
 1
 Centimetres
 Inches
TIFFEN Color Control Patches
 © The Tiffen Company, 2007
 Blue
 Cyan
 Green
 Yellow
 Red
 Magenta
 White
 3/Color
 Black

Bewegung und
 er Erzieher oder
 ng der Berufs-
 rzlich empfindet,
 gliche Hindernisse
 r Menschennatur
 rziehung der
 aufgabe für den
 id Glieder seines
 liebenen Kinder,
 bringt oder Er-
 iebt. Für keinen
 nen Kinder der
 Wirklichkeit zum
 m Manne, der
 ders der Kinder
 würdigen Berufe
 hnen die Mittel
 enes grausamste
 nnen, ihm be-
 er Sterbestunde
 möglich war, ist
 wirklich hier und
 m Bedünken die
 nerkennung und
 ng und Bildung
 mkeit der Lehrer
 Nebenbedin-
 bedingungen
 rzieher und