

Umschlag f. 112.

Adolf Diesterwegs

Ausgewählte Schriften

herausgegeben

von

Eduard Langenberg.

Zweite, durchgesehene Auflage.

Vierter Band.



Frankfurt am Main,
Moriz Diesterweg.
1891.

P. u. R. 1872.

z. fr.

41.2036

Inhalt.

	Seite
I. Lessing als Pädagog. (Jahrbuch 1858.)	1
II. Charakter der wahren Erziehung und des Unterrichts. (Rheinische Blätter. Neueste Folge. I. 1859.)	32
III. Über Autorität. (Jahrbuch 1858.)	39
IV. 1759! (Jahrbuch 1859.)	44
V. Die deutsche Nationalerziehung. (Jahrbuch 1860.)	57
VI. Fünfzehn Theses. (Jahrbuch 1860.)	62
VII. Parlamentsrede, die Regulative betreffend. (Jahrbuch 1861.)	67
VIII. Gedächtnispflege — über alles? (Rhein. Blätter. N. F. VII. 1861.)	93
IX. Über den Formalismus. (Rhein. Blätter. N. F. VII. 1861.)	104
X. Ein Wort über den Materialismus. (Rhein. Blätter. N. F. VII. 1861.)	110
XI. Die elementare Geometrie. (Kommentar zu Diesterwegs elementarer Geometrie. 1861.)	114
XII. Wovon hat sich der Lehrer dieser Zeit zu hüten, und was hat er zu allen Zeiten festzuhalten? (Jahrbuch 1862.)	141
XIII. Bildung, Kultur und Zeitgeist. (Rhein. Blätter. N. F. IX. 1862.)	150
XIV. Chemie in dem Lehrerseminar und in der Volksschule? (Rhein. Blätter. N. F. X. 1862.)	158
XV. Entwicklung und Entwicklungsfreiheit. (Jahrbuch 1863.)	163
XVI. Verteidigung des Schulwesens in der vorregulativen Zeit. Parlamentsrede. (Jahrbuch 1864.)	180
XVII. Konfessionsschule — Simultanschule — Humanitätsschule. (Rhein. Blätter. N. F. XI. 1863.)	197
XVIII. Toleranz. (Rhein. Blätter. N. F. XII. 1863.)	210
XIX. Emanzipation der Schule. (Jahrbuch 1864.)	221
XX. Darstellung der in dem bildenden Unterricht zu befolgenden Methoden. (Jahrbuch 1864.)	234

IV

	Seite
XXI. Aufschwung. (Jahrbuch 1864.)	251
XXII. Einige Bemerkungen über das Schulwesen unseres Staates. (Jahrbuch 1864.)	253
XXIII. Bemerkungen zur Organisation des Schulwesens. (Rhein. Blätter. N. F. XIII. 1864.)	261
XXIV. Die Meisterschaft in der Lehrkunst. (Rhein. Blätter. N. F. XIV. 1864.)	272
XXV. Schutz den Polizisten der Natur. (Rhein. Blätter. N. F. XIV. 1864.)	282
XXVI. Lessings Nathan. (Jahrbuch 1865.)	289
XXVII. Die richtige Methode des Forschens und Lehrens. (Jahrbuch 1864.)	323
XXVIII. Eine pädagogische Homilie. (Rhein. Blätter. N. F. XV. 1865.)	334
XXIX. Ein Wort über Akkommodationen. (Rhein. Blätter. N. F. XV. 1865.)	354
XXX. Kleine Aufsätze. (Rhein. Blätter. N. F. XV. 1865.)	358
XXXI. Worauf es im Erziehungsunterricht wesentlich ankommt. (Rhein. Blätter. N. F. XV. 1865.)	370
XXXII. Eine kurze Betrachtung über Fortschritt und Rückschritt. (Rhein. Blätter. N. F. XV. 1865.)	377
XXXIII. Die „freie Schule im freien Staat“. (Rhein. Blätter. N. F. XV. 1865.)	380
XXXIV. Dank und Gruß. (Rhein. Blätter. N. F. XVII. 1866.)	384
XXXV. Prinzipien zur Gestaltung der Zukunftsschule. (Rheinische Blätter. N. F. XVII. 1866.)	390

I.

Lessing als Pädagog.

„Humanität sei ewig unser Ziel.“
Goethe.

Was ein Mann wie Lessing über Religion und ihre Anwendung gedacht und niedergeschrieben hat, ist nicht bloß für seine Zeit wertvoll und beachtenswert gewesen, sondern behält seinen Wert für alle Zeiten. Nach unserm Bedünken war er seinen Zeitgenossen ein halbes oder ganzes Jahrhundert voraus; ja, die große Mehrzahl unseres Volkes ist noch nicht bei ihm angekommen. Er lebte, wie Schillers Posa, als „Bürger derer, welche kommen werden“, ein Vorläufer künftiger Jahrhunderte. —

Ehe wir speziell zu dieser Darstellung übergehen, müssen wir daran erinnern, von welcher Art und Geistesbeschaffenheit dieser Mann war, welche Stellung er unter den Größen der deutschen Nation einnahm. Wir stellen seine Charakterbeschaffenheit in einzelnen Sätzen auf, deren Wahrheit, wie wir hoffen, immer mehr und mehr allgemein anerkannt und von erleuchteten Menschen nicht bestritten wird. —

Lessing war von Natur im Besitz ganz ungewöhnlicher Gaben. Schon von dem Schüler in Meissen sagte man: er sei ein Pferd, das doppeltes Futter verlange.

Angestrengte Ausbildung derselben machten ihn zum Kenner des Altertums, zu einem Menschenkenner, wie es wenige gegeben hat, zu einem Gelehrten im umfassenden Sinne des Wortes (zum Theologen, Philosophen, Kunstkenner, Dichter u. s. w.) und zum

ersten Kritiker seiner und unserer Zeit; vor und nach ihm hat ihn keiner darin übertroffen.

Sein Streben war zunächst auf allseitige Ausbildung seiner selbst (die körperliche nicht ausgeschlossen: auf der Universität in Leipzig lernte er zur Überwindung der Ungelenkigkeit fechten, tanzen, reiten und schwimmen) gerichtet; demnächst auf die Einwirkung seiner Zeitgenossen, in Kunst und Wissenschaft, zuerst negativ, dann positiv. Negativ in der Überwindung falscher Richtungen, in der Beseitigung veralteter Vorstellungen in der Kunst wie in der Religion, in der Vernichtung pedantischer Regeln, in der Bekämpfung des Aberglaubens und der Roheit, sowie der Gegner seiner Bestrebungen; positiv in der Aufstellung richtiger Vorstellungen und Methoden, in der Beförderung der Aufklärung, der Toleranz und der Humanität.

Im ganzen achtzehnten Jahrhundert kam ihm kaum einer (Kant) gleich an Umfang des Wissens und der Gelehrsamkeit, keiner an kritischem Scharfsinn und der Verstandeskraft überhaupt, keiner an Unererschrockenheit, Mut und Tapferkeit in Verteidigung seiner Grundsätze; unererschrocken warf er alles über Bord, was er zum mutigen Segeln nicht brauchen zu können meinte; er wollte die durch Herkommen und Vorurteile aller Art gedrückte und gelähmte Nation befreien; er war der Heros der Aufklärung in dem „Jahrhundert der Aufklärung“.

Lessing war ein Feind der Systeme, die den Menschen einschüren, ein Feind der Regeln des Herkommens, dieser „Krücken der Schwachen“. Er ging der Erfahrung der Natur nach und respektierte nur die Regeln der Natur. Er folgte dem Grundsatz, nichts auf Treu und Glauben anzunehmen, sondern alles zu untersuchen. Er anerkannte keine andern Grenzen der Forschung als die Grenzen der Natur. Sein Beispiel lehrte andere, eigene Wege zu suchen.

Er war überhaupt ein Feind jeder Art von Beschränkung, er strebte daher nach Unabhängigkeit der Lage, in der Überzeugung, welch' großen Einfluß dieselbe für die freie Bewegung und Entwicklung des Geistes habe.

Er war ein Freund der Natur und jeder Art von Natur-

lichkeit, darum ein Feind der Empfindsamkeit, der Sentimentalität und der Schwärmerei, trotzdem aber oder eben deswegen ein Mann von Gefühl und Gemüt.

Er war ein Mann, wie Goethe von ungewöhnlichen, sich selbst getreuen Menschen sagt: eine „Natur“, eine antike Natur.

Er bekämpfte die tote und geisttötende starre Rechtgläubigkeit seiner Zeitgenossen, kämpfte für die Rechte der Vernunft „gegen die wüsten Vorstellungen der Theologen“, aber mit derjenigen Schonung des Herkömmlichen, wie die Wahrheitsliebe gestattete.

Er suchte und fand das Wesen der Religion in dem praktischen Christentum.

Das Streben nach Wahrheit ging ihm über alles, er ging darin auf; er opferte ihm sein ganzes Dasein. Er befolgte den erhabenen Grundsatz:

„Nicht die Wahrheit, in deren Besitz der Mensch ist oder zu sein meint, sondern die aufrichtige Mühe, die er angewandt hat, hinter die Wahrheit zu kommen, macht den Wert des Menschen. Denn nicht durch den Besitz, sondern durch die Naturforschung der Wahrheit erweitern sich seine Kräfte, worin allein seine immer wachsende Vollkommenheit besteht. Der Besitz macht ruhig, träge, stolz.“ Die großen Gaben des Verstandes und der Vernunft brachte er zu Ehren; er ist das leuchtende Vorbild des Rationalismus für alle Zeiten*.

Er verteidigte das Recht eigentümlicher, eigenartiger Entwicklung; er behauptete die Pflicht der Treue gegen die dem Menschen anerschaffene Natur; er anerkannte auch in andern das Recht individueller Entwicklung, überordnete aber sich selbst wie jedem andern das Streben nach der Wahrheit.

Lessing war bei aller Entschiedenheit im Kampfe für die Wahrheit und bei dem Vertrauen auf die Festigkeit seiner Überzeugungen ein Mann der ehrenhaftesten Bescheidenheit. Er erklärte es für Verkennung, wenn man ihm dichterisches Talent

* „Der Rationalismus ist tot“ hören wir bereits seit einem Vierteljahrhundert verkündigen. Und doch könnte er nur durch die ratio getötet werden, d. h.: der Totengräber wäre identisch mit der Leiche. Ist sie nun, da sie in dem vermeintlichen „Totengräber“ leibhaftig fortlebt, wirklich tot? —

zuschrieb, und er versichert, daß er, ungleich dem Genie, „alles durch Druckwerk und Röhren aus sich herauspumpen oder herauspressen“ müsse. Keinem seiner Zeitgenossen wäre es so leicht gewesen als ihm, sich zum Haupte einer Schule aufzuwerfen; aber er war ein Feind der Coterien und Cliques, auch der litterarischen.

Als Gegner war er furchtbar. Im Dienste der Wahrheit und Überzeugung, mit berechnender, ruhiger Überlegung, gebrauchte er gegen seine Gegner die Waffen der Dialektik, der Satire und des Spottes. In seinen Streitschriften gegen die Klotze und Göze, deren Namen zu Spottnamen geworden, findet man jetzt noch ein Arsenal der schärfsten Waffen. Aber in dem Kanon, den er über die Handhabung der Kritik aufstellte, von der er überhaupt mit Recht die schönsten Erfolge für die Auffindung der Wahrheit erkannte (er suchte sie „streitend“, und er meinte daher, des Kampfes um die Wahrheit könne nicht zu viel sein), entdeckt man die Besonnenheit und Charakterstärke des Mannes:

„gelinde gegen den Anfänger; mit Bewunderung zweifelnd, mit Zweifel bewundernd gegen den Meister; abschreckend und positiv gegen den Stümper; höhnisch gegen den Prahler, und so bitter wie möglich gegen den Kabalenmacher.“ — Kurz: Lessing war — im Sinne Goethes — ein Mensch, ein ganzer Mensch, ein ganzer Mann, ein ganzer Kämpfer. — — —

Diese Andeutungen reichen für den Kenner des Lessingschen Geistes und Charakters hin, um sich sein Bild in Lebendigkeit vorzustellen, reichen hin für alle die, welche das, was Fr. Schlegel, Schick, Danzel, Guhrauer, Schwarz u. a. über ihn gesagt, gelesen haben; da ich aber für Personen schreibe, bei welchen diese Voraussetzung nicht überall zutrifft, so ergehe ich mich noch in einigen Ausführungen, mit Benutzung einiger Stellen von andern, namentlich von Schwarz.

Lessing war ein echter, wahrer Protestant; man braucht nur die Züge seines Charakters zu summieren, und man hat ein Exemplar des Protestantismus vor sich. Seines Charakters! Denn von der schiefen und gemeinen Meinung wird man sich doch wohl befreit haben, daß man durch die Annahme des Glaubens-

bekennnisses der Protestanten ein Protestant werde. Das Wesen des Protestantismus ist Charakter. Man kann dies von Lessing lernen.

Haß der Knechtschaft des Geistes — Abneigung gegen die Beherrschung der Menschen durch Tradition, Autorität und blinden Glauben — Neigung, selbst zu prüfen, zu untersuchen und zu forschen, dem in der Prüfung Bestandenen zu trauen und es zu verteidigen — Lust zu Abwehr und Angriff, negative und positive Polemik — also Mut, Selbstvertrauen, Liebe zur Erkenntnis aus Gründen und freie Bewegung im Denken und Leben; das sind die Kerneigenschaften, die den protestantischen Geist, den protestantischen Charakter ausmachen. Ihm geht die Wahrheit über alles; für sie scheut er den Kampf nicht, ihr opfert er alles.

So war, dachte und lebte Lessing. Man nennt ihn deshalb einen echten, wahren Protestanten.

„Er war in nichts Dogmatiker, und nie vielleicht hat es einen Menschen gegeben, der so sehr wie er vor „überlieferter Wahrheit“ auf der Hut gewesen, so sehr wie er das prüfende und analysierende Urteil an alles gelegt, was er zu seinem geistigen Eigentum erhob. In dieser Unerbittlichkeit des prüfenden Geistes, der keine äußeren Schranken anerkennt, mit welcher Autorität sie auch umgeben sein mögen, war er ein echter Protestant, ja recht eigentlich der Repräsentant des fortgebildeten, über das Luthertum und den Alt-Protestantismus hinausgehenden Protestantismus.“

„Die Wahrheit an sich hat keinen Wert, sie ist noch gar nicht, was sie sein soll; sie wird es erst durch das Subjekt, durch dessen lebendige Zuneigung, durch sein schlechthin freies und unendliches Wahrheitsstreben.“

„Lessing war durchaus nicht ein systematisierender Philosoph, durchaus nicht ein Freund des synthetischen Konstruierens von oben herab; er war durchaus Analytiker. Er ging überall von der Wirklichkeit, von einem gegebenen Falle aus, und von dieser Einzelheit erweiterte er durch Kombination den Kreis, gewann allgemeine Gesichtspunkte, leitende Gesetze, scharfe Begriffs-Unterscheidungen. Er übte die analytisch-heuristische

Methode, das Steigen in die frische Gebirgsluft hinein gewährte ihm hohen Genuß, verschaffte ihm das Vollgefühl elastischer Lebenskraft.“ Gerade, setzen wir hinzu, wie Baco, wie Schleiermacher, wie David Strauß, wie der Tübinger Baur, wie alle in der geistigen Erregung und Bewegung, in der individuellen Entwicklung und in der selbständigen, eigentümlichen Kraft und Gestaltung ihre Freude, ihren geistigen Genuß findenden Menschen, die als solche geschworne Feinde toter Überlieferung und mechanisierender Dressur sein müssen — gerade wie alle Lehrer und Erzieher, in welchen ein selbständiges Leben entzündet ist, und die es darum nicht lassen können, in ihren Zöglingen und Schülern das Fünkchen ureigentümlichen Lebens zu entzünden und zu nähren, wie beispielsweise Pestalozzi, Wilberg, Fr. Fröbel und mit ihnen alle namhaften und nicht namhaften wirklichen Erzieher und Lehrer.

„Geht es einmal ans Aufklären, dann“ — dies war Lessings Maxime — „nur keine Halbheiten, keine Fälschereien, kein Gebräu von Bibelglauben und Vernunft. Das Recht der Vernunft steht bei Lessing nicht niedriger, sondern viel höher als bei jenen Aufklärern; nicht deshalb, weil er den Glauben, sondern weil er die Vernunft durch sie gefährdet, durch ihre theologischen Beimischereien verunreinigt sieht. Lieber Philosophie und Theologie ganz getrennt, wie in früheren Zeiten; dort herrsche die Vernunft, hier Wunder, Offenbarung, Mysterien, oder — wenn einmal ausgeräumt werden soll, dann herrsche die Vernunft, der Geist der Prüfung ganz und unbedingt. Im Grunde ist also Lessing viel radikaler als die Aufklärer (die Berliner Aufklärungs-Clique), weil er viel bewußter und schärfer als sie ist, weil er das Recht freier Prüfung durch nichts beschränkt wissen will. Ja, er ist eigentlich das, was sie sein wollten — er ist der große Aufklärer des achtzehnten Jahrhunderts.“

„Freilich ist er nur ein Litterat, nicht Theologe von Fach und Beruf, nur ein Flugblätter-Schreiber, nur ein Polemiker, der kaum ein paar Jahre lang die theologische Welt in Bewegung und Aufruhr gesetzt hat — und dennoch ist er mehr

wert, als das ganze Heer zünftiger Theologen, gläubiger wie ungläubiger, hat er fruchtbareren Samen ausgestreut in den Geistesacker seiner Zeit, als in den damaligen theologischen Kreisen zu finden war („Wenn das Salz dumm wird, womit soll man salzen“?) durch

unübertreffliche Geistes-Gesundheit, unübertreffliche Geistesklarheit. Er ist der durchdringendste Verstand der ganzen Zeit. Er ist zugleich über platte Verständigkeit weit erhaben. Er steht auf einer Höhe, auf welcher die Gegensätze der Zeit, schale Aufklärung und unklare Glaubensphantasterei überwunden und ausgehöhlt sind. Er steht auf dieser Hochwacht ganz allein.“

„Die Verbindung des Wissens mit dem Charakter, die ethische Kraft, welche das ganze Geistesleben durchzieht, gehört zu dem Eigentümlichsten und Besten des Lessingschen Wesens. Er ist darin ein wahrer Heros, ein die Wahrheit nicht allein wissender, sondern auch mit der ganzen Kraft der Persönlichkeit für sie eintretender und kämpfender Held“ — besonders in Vergleich „mit den theologischen Zuständen der Gegenwart von der traurigsten Art, da der tiefere Wahrheitsinn, das individuelle Wahrheitsbedürfnis, das wissenschaftliche Gewissen, so sehr erschlaft ist und völlig verloren zu gehen droht.“

„Vielleicht soll der Wahrheitsinn so weit aussterben im Protestantismus, daß nicht mehr gefragt wird: was ist für mich wahr, durch alle Kräfte meines forschenden und prüfenden Geistes als wahr erkannt und bewährt? — sondern was ist herkömmliche Wahrheit, von der kirchlichen Autorität festgestellt für alle Zeiten?“ —

Zu seinen Lebzeiten existierte ein deutsches Volk, aber noch weniger als heute eine deutsche Nation. Einige Hundert Fürsten und Dynasten regierten und herrschten mit absoluter Gewalt, nur zu oft mit Willkür; deutsche Art und Sitte, deutsche Sprache und Litteratur wurden von den Großen und Vornehmen verachtet; an den Höfen herrschte französisches Wesen und Unwesen; dem deutschen Bürger fehlte der Sinn für Nationalität und Eigentümlichkeit, worüber man sich nicht zu verwundern hat, da

von Einheit, deutscher Politik und nationalem Streben nichts zu verspüren war; Lessing durfte in seinem Jugenddrama einen Mann (freilich einen Bedienten) sagen lassen: „ich bin nur ein Deutscher“; aber er fühlte tief diese Schmach, er verachtete die Sucht nach fremdem Land und die Ausländerei, und er setzte seine ganze Kraft ein, den französischen Aftergeschmack zu verdrängen und die nationalen Eigentümlichkeiten zu heben und zu verstärken. Er ist als der Wiedererwecker deutschen Nationalgefühls, deutscher Selbstachtung, deutscher Litteratur und edler Sprache zu nennen, und von ihm, wie von Fichte, könnten die Pädagogen die Idee der Erziehung zu nationaler Eigentümlichkeit wieder lernen.

Es war aber nicht das Höchste, wonach er strebte. Die große Gesinnung für Menschenwert überhaupt, für allgemein-menschliche Kultur ging ihm, wie später den übrigen deutschen National-Heroen, darüber; er drang überall auf die Ausbildung und Wertschätzung der individuellen und nationalen Eigentümlichkeit, aber er ordnete sie dem Sinn für Humanität im weitesten Sinne des Wortes unter; das Individuelle und Nationale achtete er nur, wenn es sich zum Rein-Menschlichen verklärte und idealisierte. Auf ihn und Rousseau kann man die Idee der reinen Menschenbildung, welche die Pädagogen des letzten Drittels des vorigen Jahrhunderts begeisterte, zurückführen, die Idee, welche nicht, wie heutzutage wieder behauptet wird, ihren Zögling in hohle und abstrakte Wüsten hineintreibt, die Beachtung der Individualität und Nationalität nicht ausschließt, sondern sie verklärt und erhebt. Ein exklusives Sachsen- oder Preußentum hatte in seinem Bewußtsein so wenig eine Stelle, wie die Befangenheit in einem ab- und ausschließenden Bekenntnis. Der Mensch, der freie, mit bewußter Selbstbestimmung handelnde Mensch, der wahre und wirkliche Protestant, war sein Gedanke und bestimmte sein Streben; er war ein Apostel der Freiheit und Befreiung, nicht bloß ein theoretischer, sondern auch ein praktischer; denn er bewährte seine Grundsätze durch sein Leben. Darum schöpft der deutsche Pädagog, nach wie vor, aus ihm und Kant und Schiller die Ideale seines Denkens und Strebens, die ihn von jeder Art von

Engherzigkeit und sklavischer Nachahmung befreien. Die Vertiefung in die Werke und in das Leben Lessings ist darum für jeden, der sich an einer nationalen und erhabenen menschlichen Großnatur hinaufranken will, von unschätzbarem Werte. — Diejenigen, welche ihn verstehen, schöpfen aus ihm in der Betrübniß der Zeiten die Hoffnungen für die Zukunft. — —

Mit dem Bisherigen ist es vorerst genug. Wir nähern uns daher nunmehr spezieller Lessings pädagogischen Ansichten, deren Darstellung sein Bild noch etwas genauer ausmalt.

Wenn man weiß, wie ein Mensch gelebt hat, so kennt man seinen Charakter; aus dem Leben erschließt man die Beschaffenheit des Charakters; dieser ist, abgesehen von äußeren Schicksalen, der Bestimmer (*creator et rector*) von jenem.

In gleicher Weise ist man befähigt und berechtigt, aus den bekannt gewordenen Grundsätzen, Richtungen und Strebungen eines Mannes auf seine pädagogischen Maximen einen Schluß zu machen. Denn was er als redlicher Mann zu denken und zu fördern für richtig und pflichtmäßig erachtet, dazu will er die Jugend erzogen wissen. Die Lebensgrundsätze bestimmen und erzeugen die Idee der Pädagogik.

Auf Lessing angewandt, kann also der, welcher sein Leben und seinen Charakter kennt, seine pädagogischen Grundsätze im ganzen und großen mit voller Sicherheit aufstellen; ein Mann seiner Art ist konsequent. Ohne daß er selbst sich darüber auszusprechen braucht, kann man sagen: das hat er gewollt, das hat er nicht gewollt, weil er jenes hat wollen müssen, dieses nicht hat wollen können. Er selbst sagt einmal in betreff solcher inneren, durch die Überzeugung entstandenen zwingenden Nötigung: „ich freue mich, daß ich müssen muß“, während er in betreff äußerer Dinge den Grundsatz hegte: „der Mensch muß nicht müssen“. Beide, dem Wortlaute nach einander aufhebende Aussprüche reichen hin, sich den Charakter des Mannes zu konstruieren: seine Unabhängigkeit von äußerer Beeinflussung und die Treue gegen innere Überzeugung. Obige Data über letztere reichen daher hin, seine pädagogischen Grundsätze, gleichsam *a priori*, zu konstruieren.

Leider ist dieses nicht bei allen, die über Erziehung gedacht und geschrieben haben, der Fall. Es existieren pädagogische Gedanken und Systeme von (sogenannten) Protestanten, die mit protestantischen Grundsätzen so gut wie nichts gemein haben, ihnen vielmehr direkt widersprechen. Der Protestantismus enthält das Prinzip der freien Untersuchung und Prüfung, welches die Existenz der Selbständigkeit und geistigen Freiheit voraussetzt. Unsere Litteratur, auch die der neuesten Zeit, weist aber von (sogenannten) Protestanten Erziehungsbestrebungen auf, welche, ausgeführt, das direkte Gegenteil der Selbständigkeit und freien Selbstbestimmung erzeugen würden. Wer das Prinzip der Autorität zum Herrscher und Beherrscher machen will, mag Protestant heißen, er ist es nicht.

In den Ansichten, die der Mensch über Erziehung äußert, spiegelt er sich ab, aber nur der aufrichtige Mensch, nicht derjenige, welcher sich durch äußere Einflüsse die Grundsätze diktieren läßt. Kennt man die pädagogischen Ansichten eines redlichen Mannes, der nur ausspricht, was er denkt und für richtig erachtet, so kennt man den Mann. Erfährt man, daß er anders spricht, als er denkt, so kennt man freilich auch den Mann. Wunderbar genug ist nun das Schauspiel, welches die pädagogische Litteratur darbietet. Man sollte in Zeiten der Kultur von gebildeten Männern, wenn nicht in allen Einzelheiten, so doch im ganzen, Übereinstimmung der Ansichten erwarten; statt derselben gewahrt man aber die größte Verschiedenheit, und jeder preist seine Ansicht als die richtige, als die beste. Alle aber schreiben doch für Wesen derselben Art, welche dieselbe Natur, dieselbe Bestimmung haben, für Menschen dieser Erde. Es ist sehr wunderbar. Eine Mehrheit und eine Mannigfaltigkeit von Faktoren muß hier zusammenwirken. Die verschiedenen Zeiten, in welchen die Autoren gelebt haben, bilden den ersten Faktor; die Verschiedenheit der Nationen, denen sie angehören, den zweiten; Konfession, Kirchenglaube, Stellung zur Religion den dritten. Abgesehen von anderen Verschiedenheiten (Stand, Vermögen &c.), sind diese drei als die Hauptfaktoren zu betrachten. Sie erklären jenes Schauspiel.

Eine Pädagogik des 19. Jahrhunderts kann und wird nicht mit einer aus dem 12. oder 16. übereinstimmen; eine chinesische oder eine russische Pädagogik wird von der eines Schweizers oder Nordamerikaners differieren; ein Katholik wird anderes verlangen, als ein Protestant. Und innerhalb derselben Konfession wird der starre Lutheraner andere Forderungen stellen als der auf Selbständigkeit mehr Wert legende Anhänger Calvins u. s. w., u. s. w.; ja, die Verschiedenheit der Weltanschauung und der Stellung zu ihr wird bei Männern von im ganzen gleicher Bildung wesentliche Differenzen erzeugen. Eine Pädagogik von Wieland würde die Glückseligkeitslehre, eine von Schiller die Richtung nach dem Idealen, eine von Goethe das Streben nach Universalismus nicht vergessen. In den Gedanken über Pädagogik spiegelt sich der Mensch. So auch Lessing, und ebenso, um praktischer Erzieher und Lehrer zu gedenken, Durstch und Kellner, Palmer und Zeller, Gräfe und Curtman, Bormann und Stiehl, bis hin zu Körner, Fölsing und Kalcher. Man lernt große und kleine, selbständige und unabhängige, frei und sklavisch denkende, man lernt Personen kennen, die sich ihrer Unabhängigkeit, andere, die sich ihrer Gebundenheit freuen und rühmen; man lernt Konsequenz und zugleich auch Wandlungen kennen, die man gar nicht erwartet hätte; man fühlt sich angezogen und abgestoßen, je nachdem, gehoben und gedrückt, je nachdem, für Sittlichkeit, Selbständigkeit, Mut und Überzeugungstreue, Freiheit im Denken und Thun und andere hohe Dinge ergriffen und befeuert, oder durch Wahrnehmung des Strebens nach Abhängigkeit von Machthabern verschiedener Art abgeschreckt oder auch erbittert; hier erblickt man das Festhalten an den Grundsätzen, welche unser Volk und unsern Staat groß und berühmt gemacht haben, dort einen vollständigen Abfall von denselben, den Versuch und den Rat zum Stillstand oder zu radikaler Umkehr; dort belebt uns die Hoffnung auf fortschreitende Entwicklung und eine bessere Zukunft, hier beschleicht uns der lähmende Zweifel an fruchtbarer Einwirkung und der Redlichkeit der Urheber verderblicher Maßregeln, alles je nachdem. Was Wunder, daß bei solchen Verhältnissen die

Korporation der Lehrer und Erzieher in sich zerrissen und gespalten ist! Was Wunder, daß darum alle, die nur von der Selbständigkeit im Denken und Thun Heil erwarten, nicht müde werden, zur freien Prüfung der entgegengesetzten Vorschläge aufzumuntern, was Wunder, daß Menschen dieser Art auf Lessing als auf einen Pharus der freien Entwicklung und des protestantischen Geistes hinweisen!

Es fehlt, wie jedermanniglich bekannt, nicht an gewichtigen Stimmen, die dem praktischen Schullehrer dieser Tage oder auch für alle Zeiten („zur Sicherung des Heils der Kirche und des Staats“) die Befähigung zu vorurteilsfreier Beurteilung der Dinge und zu freier Selbstbestimmung absprechen und ihn von diesem Standpunkte fern zu halten sich anstrengen und darum jetzt noch, wie zu Olims Zeiten, das Bedürfnis einer vollgültigen Autorität für ihn verkündigen. Wohlan, es sei! Welcher Autorität soll der Lehrer in paedagogicis folgen? Soll er sich einen von den vorgenannten oder, damit er allen Richtungen gerecht werde, sie alle zugleich wählen, oder den Mann, in dem sich der Verstand eines ganzen Jahrhunderts konzentrierte, den echten Repräsentanten des wahren Protestantismus*, den „Ritter vom Geist“, der welches Unwesen in Kunst und Litteratur über die Grenzen des Vaterlandes verscheuchte und im Kampfe für Geistesfreiheit gegen die Scharen der Schwarzröcke und Ruten und die lutherischen Päpste unter der Anführung des Hamburger Zionswächters Melchior Göze die siegreichen Schlachten schlug?

Ich denke, die Autorität dieses einen und einzigen wiegt Duzende der jetzt Lebenden auf, und die Schwere seines Namens auf die eine, die der Gegner auf die andere Wagschale gelegt, schnellt diese wie leichte Federflaumen in die Höhe. Schon zu seinen Lebzeiten, in dem ruhigen Jahrzehnt der 70er Jahre fand man die ersten Männer der Nation auf seiner Seite, und in der Sturmperiode des ersten Jahrzehnts des 19. Jahrhunderts, als es galt, den preussischen Staat zu regenerieren, standen die Männer des

* Obige Prädikate „echt“ und „wahr“ wären nicht beizufügen gewesen, wenn es keinen falschen Protestantismus und keine unechten Repräsentanten des Protestantismus gäbe.

Geistes und der Kraft, ein Fichte, Stein und W. v. Humboldt, wieder zu ihm. Soll einmal eine deutsche Autorität gelten, so ist keine merkwürdigere zu finden als Lessing.

Was man für eigene Charakterfestigkeit und Überzeugungstreue, für alle Tugenden eines mannhaften Mannes von ihm lernen kann, geht aus der Betrachtung seines Lebens, geht schon aus obiger Skizze hervor; sie enthalten, wie gesagt, die Atome und Wurzeln seiner Gedanken über die Art der Erziehung des werdenden Geschlechts. Es ist zu bedauern, daß er sich nicht veranlaßt gesehen, sie im Zusammenhange aufzustellen, wir würden in ihnen den Kanon protestantischer Pädagogik besitzen; wir müssen uns daher damit begnügen, zu betrachten, was er gegeben hat, zerstreut hier und da. Aber auch dieses ist wertvoll und bedenkenwert, auch in dieser Zeit, und wir gehen nun dazu über.

Diese berühmte Abhandlung Lessings „über die Erziehung des Menschengeschlechts“, welche Fr. Schlegel ein „unsterbliches Werk“ nennt, enthält nicht, wie man nach der Überschrift vermuten sollte, des Verfassers Ansicht über die Erziehung des Menschen durch Menschen, sondern über die Erziehung des Menschen durch Gott, durch die „Offenbarung“, über das Wesen, die Absichten und den Einfluß derselben. Daraus folgt, daß wir in ihr keine direkten Vorschriften für unser Thun und Lassen finden werden, was wir natürlich, da Winke dieser Art und Tendenz in Lessings Werken überhaupt nur zerstreut und gelegentlich vorkommen, sehr bedauern. Indessen ist die Ausbeute für die Kenntnis der Lessingschen Erziehungsgrundsätze, die sich aus einer näheren Betrachtung seiner „Erziehung des Menschengeschlechts“ ergibt, doch keineswegs gering, wie es auch nicht anders sein kann, da er die Absicht der Offenbarung, als des Planes der Erziehung des ganzen Menschengeschlechts, mit der Absicht der Erziehung des einzelnen Menschen parallelisiert, ja beide Tendenzen für identisch erklärt. Dürfen wir daher in der „unsterblichen“ Abhandlung keine vollständige Darstellung der pädagogischen Grundsätze Lessings, noch weniger ein System der Erziehung — von Systemen war er, wie oben be-

richtet, überhaupt kein Freund* — erwarten, so treten doch wichtige Momente seiner Pädagogik deutlicher hervor, auf die wir daher nunmehr unser Augenmerk richten.

1) „Erziehung giebt dem Menschen nichts, was er nicht aus sich selbst haben könnte; sie giebt ihm das, was er aus sich selbst könnte, nur geschwinder und leichter.“

Durch diesen Satz wird die Erziehung des Menschen als ein natürlicher Prozeß, als Entwicklung der Anlagen auf natürlichem Wege durch ihr zu Grund oder in der Menschennatur liegenden (ihr immanenten) Triebe und Strebungen dargestellt, und der absichtlichen Erziehungsthätigkeit die Rolle einer Naturhilfe angewiesen. Der Gedanke einer Verdorbenheit der menschlichen Natur** und die aus ihm entstehende wüste Vorstellung einer Umkehrung derselben findet sich nicht in Lessings Geist. Erziehung ist ihm Unterstützung und Förderung des Triebes und Dranges nach freier Entwicklung, des naturgemäßen Entwicklungsprozesses.

2) „Bemunftwahrheiten können als unmittelbare geoffenbarte Wahrheiten eine Zeitlang gelehrt werden, um sie geschwinder zu begreifen und sie fester zu gründen.“

„Die Ausbildung geoffenbarter Wahrheiten in Bemunftwahrheiten ist schlechterdings notwendig, wenn dem menschlichen Geschlechte damit geholfen werden soll; sie wurden geoffenbart, um Bemunftwahrheiten zu werden. Sie waren gleichsam das Facit, welches der Rechenmeister seinen Schülern voraussetzt, damit sie sich im Rechnen einigermaßen darnach richten können. Wollten sich die Schüler an dem vorausgesetzten Facit begnügen, so würden sie nicht rechnen lernen und die Absicht, in welcher der gute Meister ihnen bei ihrer Arbeit einen Leitfaden gab, schlecht erfüllen.“

* Seine Ansicht ist aus dem einen Ausspruch zu erkennen:

„Ich habe noch immer die besten Christen unter denen gefunden, die von der Theologie am wenigsten wußten.“ —

** Die „Erbünde“ ist nach ihm nichts anderes, als die überwiegende Sinnlichkeit in dem ersten Lebensstadium, d. h. die Unmöglichkeit, in denselben moralischen Gesetzen zu folgen.

In diesen wenigen Sätzen steckt eine ganze Summe pädagogischer Maximen.

a. Man darf dem zu erziehenden Menschen (dem Kinde) Wahrheiten mitteilen, zu deren Auffindung er die Kraft noch nicht besitzt.

b. Es dürfen keine „Wahrheiten“ sein, die er niemals zu begreifen imstande ist.

c. Mitgeteilte, nicht selbst erworbene Wahrheiten müssen begriffen, müssen in „Vernunftwahrheiten“ ausgebildet werden; sonst verfehlt die antizipierende Mitteilung ihren Zweck, die Mitteilung würde schaden, statt zu nützen, würde die Entwicklung der Vernunft unmöglich machen.

d. Die Mitteilung solcher Wahrheiten hat den Zweck, daß sie schneller begriffen, fester begründet werden. Wo dieses nicht der Fall ist, wo man befürchten muß, daß sie das Begreifen verzögert, daß sie die Thätigkeit der Vernunft schwächt, wie es offenbar bei der Mitteilung aller an und für sich unbegreiflichen „Wahrheiten“ der Fall ist, da muß sie unterbleiben.

e. Lessing spricht in betreff dieser Mitteilung von „können“, sie ist gestattet, Gründe sprechen nicht unbedingt dagegen, er sagt nicht, daß sie geschehen müsse. Aus der Gesamtbeschaffenheit seines Geistes geht hervor, daß er dieses vorzeitige Anlehren unterlassen, wenigstens keinen besonderen Wert darauf legen würde; er macht der herkömmlichen Gewohnheit eine Konzession oder Akkommodation, ohne sie als eine zu beachtende Regel aufzustellen; der Accent liegt in dem Verlangen der Ausprägung aller mitgeteilten Wahrheiten in Vernunftwahrheiten.

f. Sein Hauptgedanke ist der: nichtbegriffene Sätze, auch wenn sie Wahrheiten enthalten, nützen dem Menschen nichts, sondern sie schaden — das ist seine Meinung, wie man aus dem vom Rechenmeister hergenommenen Beispiel erkennt. Die „mitgeteilten“ Wahrheiten müssen vom Geiste so bearbeitet werden, daß sie als selbsterworbene anzusehen sind und den gleichen Wert, den gleichen Einfluß wie diese, haben. Was den Menschen bilden soll, muß sein Eigentum, muß durch eigne Kraftanstrengung sein geistiges Eigentum geworden sein. Es kommt auf die Bildung

einer festen Überzeugung an. Überzeugt wird man nicht durch passive Annahme geschener Mitteilung, sondern durch selbstthätige Auffassung innerer Gründe. Man kann auf das Zeugnis anderer etwas annehmen oder glauben, als historische Wahrheit annehmen; diese Annahme ist aber eine äußerliche Thätigkeit, sie hat nicht den Wert innerer, selbsterworbener Erkenntnis, die allein den Menschen selbständig regiert und dirigiert. —

Durch diese summarisch aufgezählten Grundsätze bricht Lessing den Stab über das Anlehren unverstandener Sätze, die auch niemals verstanden werden können; über das vorherrschende Anlehren solcher Sätze an die unreife Jugend, die erst in reiferem Alter, obendrein nur möglicherweise, begriffen werden können; über das dabei vorherrschende passive Verhalten der Schüler überhaupt; über die Unbesorgtheit der Lehrer, ob ihre Schüler das innere Wesen der Sache ergriffen haben, ob dieselben die Worte bloß nachsprechen, oder ob der Inhalt zu ihrer Überzeugung geworden ist, so daß er nun als ihr bleibendes Eigentum angesehen werden kann; bricht den Stab über die Herrschaft des Buchstabenglaubens, des Memorier- und Lippenwerkes in den Schulen und in den sogenannten Kinderlehren.

Daß der große Mann sich in obigen Thesen affommodierte, geht aus dem Beispiel des Rechenmeisters hervor. Er wußte ohne Zweifel so gut wie wir, daß ein tüchtiger Rechenlehrer, der es auf wirkliche Recheneinsicht und -kunst, auf Bildung durch die Zahlenlehre abgesehen hat, seinen Schülern kein Facit vorsetzt, keine Rechenregelvorschrift und keinen Rechenknecht in die Hand giebt, um sie dadurch, wie er fälschlich meinen würde, vor Irrwegen zu bewahren, sondern daß der Rechenmeister die Schüler ihrem Nachdenken über gestellte Aufgaben überläßt, die Auflösung aus inneren Gründen produzieren läßt, zu deren Kontrolle es keines Facits bedarf. Lessing gab das Äußerste zu, um zu zeigen, was bei alledem notwendigerweise geschehen müsse, und worauf es allein ankomme.

3) „Ein Volk, in diesem heroischen Gehorsam gegen Gott erzogen (es ist die Rede von den Israeliten und ihrer Erziehung durch die strenge Führung und Gesetzgebung des Moses), sollte

es nicht bestimmt, sollte es nicht vor allen andern fähig sein, ganz besondere göttliche Absichten auszuführen? — Laßt den Soldaten, der seinem Führer blinden Gehorsam leistet, nun auch von der Klugheit seines Führers überzeugt werden, und sagt, was dieser Führer mit ihm auszuführen sich nicht unterstehen darf!“ —

Mit allen vernünftigen, das Kind und den Zweck der Erziehung (die Anbildung der Thatkraft und Energie auf sittlicher Grundlage) kennenden und anstrebenden Pädagogen preist Lessing hier die Bedeutsamkeit und den Wert des strengen Gehorsams, des unbedingten und instinktiven in der ersten Lebensperiode, in welcher das Kind nach sinnlichen Antrieben handelt und nach dem Willen der Natur nicht anders handeln soll; aber preiset er darum den blinden Gehorsam an und für sich? Wünscht er nicht, daß der zum unbedingten Gehorsam, wie es nicht anders sein kann, verpflichtete Soldat sich von der Klugheit seines Führers überzeuge, damit er desto tapferer, mit Zustimmung seines Kopfes, nicht als blinde Maschine kämpfe und streite? Und wodurch anders kann er diese „Überzeugung“ gewinnen, als durch die Einsicht in das verständige, die Mittel dem Zwecke anpassende Thun des Führers? Wie die frühe Mitteilung von Wahrheiten die Vernunft leiten, später die Vernunft diese Mitteilung erklären soll, so soll nach Lessing der Wille des Kindes durch die Autorität des Vaters geleitet, diese Autorität aber später durch die Einsicht in diese vernünftige Führung in ihrer Vernünftigkeit erkannt werden. Darin liegt die Forderung, daß nichts geschehe, was der Vernunft widerspricht.

Man frage sich, ob in dieser Vorschrift Verstand und Weisheit liegt! —

4) „Ein Elementarbuch für Kinder darf nicht bloß dieses oder jenes wichtige Stück der Wissenschaft oder Kunst, die es vorträgt, mit Stillschweigen übergehen, von dem der Pädagog urteilte, daß es den Fähigkeiten der Kinder, für die er schrieb, noch nicht angemessen sei. Aber es darf schlechterdings nichts enthalten, was den Kindern den Weg zu den zurückbehaltenen wichtigen Stücken versperre oder verlege. Vielmehr müssen ihnen alle Zugänge zu denselben sorgfältig offen gelassen werden, und

sie nur von einem einzigen dieser Zugänge ableiten, oder verursachen, daß sie denselben später betreten, würde allein die Unvollständigkeit des Elementarbuches zu einem wesentlichen Fehler machen.“

Diese Vorschrift enthält folgende Grundsätze:

a. Der Lehrstoff muß den jedesmaligen Fähigkeiten der Kinder angepaßt, die Auswahl und Anordnung desselben, sowie die Methode der Behandlung, muß nach ihrer Befähigung bemessen werden. Wir Lehrer nennen diesen Grundsatz den Grundsatz der psychologischen, subjektiven Methode. Vom lernenden Kinde soll nicht in despotischer Weise verlangt werden, daß es sich nach dem einmal so oder so gestalteten Stoffe disponiere und richte, sondern Stoff und Methode sollen sich nach ihm richten. (Es hat nicht an Lehrern der neueren Zeit gefehlt, welche diesen Grundsatz der Kategorie des „verwüstenden Subjektivismus“ unterstellt haben.)

b. Bei allem Lehren ist das Augenmerk darauf zu richten, daß es den natürlichen Fortschritt des Lernenden befördere, daß nichts denselben erschwere oder hemme; es darf folglich nichts Falsches gelehrt werden.

Nach diesem Grundsatz beurteile man die herkömmliche Belastung des Wortgedächtnisses der Kinder mit größtenteils unverstandenen Memorierstoffen, die dadurch veranlaßte Abstumpfung des Anschauungsvermögens, der Wißbegierde, der Lernlust und der geistigen Beweglichkeit des Kindes; beurteile danach die, nicht bloß historische, sondern zur Annahme in gläubiger Ergebenheit stattfindende Mitteilung von Meinungen über astronomische, geologische und andere Naturgegenstände, die später, wenn die durch wissenschaftliche Forschung zutage geförderte Wahrheit eingesehen werden soll, wieder verlassen werden müssen; beurteile danach das Verfahren exklusiver Glaubenslehrer, welche den Schülern einreden, daß sie die Wahrheit empfangen und haben, alle andere aber groben Irrlehren anhängen, ich sage, urteile nach obigem Grundsatz, ob den Schülern durch die angedeuteten, bekannten Verfahrensweisen der Weg zu Toleranz, Humanität und Liebe gebahnt, oder derselbe ihnen erschwert und verlegt wird! —

5) In § 43 und ff. redet Lessing im Unterrichte den „Vorübungen, Anspielungen und Fingerzeigen“ das Wort. Unter

Vorübungen versteht er Hindeutungen auf spätere Erlebnisse; „eine Anspielung nenne ich, was bloß die Neugierde reizen und eine Frage veranlassen sollte; einen Fingerzeig nenne ich, was schon irgend einen Keim enthält, aus welchem sich die noch zurückgehaltene Wahrheit entwickeln läßt. In solchen Vorübungen, Anspielungen, Fingerzeigen besteht die positive Vollkommenheit eines Elementarbuches.“

Diese Bemerkungen sind selbst nichts weiter als Anspielungen und Fingerzeige; aber sie sind deutlich genug, um zu erkennen, was für Unterrichtsweisen der Verfasser schätzt. Er ist der Ansicht, daß der Lehrer künftige Dinge im voraus anzudeuten, darauf hinzuweisen, darauf anzuspielen habe, wozu natürlich gehört, daß er den gesamten Lehrstoff stets vor Augen habe und beherrsche; die Lehrweise soll so geordnet werden, daß der augenblicklich behandelte Stoff die Momente des darauffolgenden enthalte; er verlangt, daß sich die folgenden Wahrheiten aus den vorhergehenden entwickeln lassen und entwickelt werden; d. h. um es schulmeisterlich auszudrücken: Lessing empfiehlt das kombinatorische, induktive und katechetische Verfahren, mit einem Worte: die heuristische Methode.

Solches geschah in den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts. Lessing war — ja, wer war er doch? — er war Lessing, das sagt genug. Wie steht es jetzt, drei Vierteljahrhunderte nach ihm, in betreff der eben besprochenen didaktischen Regeln mit uns, wie mit denjenigen, welche Regeln und Vorschriften zu geben haben und sich erdreisten, im Widerspruch mit allen Ergebnissen der deutschen Pädagogik dergleichen zu geben? — sind wir fortgeschritten? —

Was soeben über ihn gesagt wurde, werde noch durch einige specielle Aussprüche von ihm bestätigt.

Dem Menschen — meint er — darf kein Schatz werter sein als die Wahrheit. Nach ihm zu graben, ist das würdigste und wichtigste Geschäft, und darum — meint er — ist es eine der wichtigsten Pflichten, die in der Jugend angelernten Sätze zu untersuchen und, wenn sie die Prüfung nicht bestehen, zu beseitigen.

„Wozu“ — fragt er — „die Untersuchungen, wenn sich über die Vorurteile unserer ersten Erziehung kein dauerhafter

Sieg erhalten läßt? wenn diese nie auszurotten, sondern höchstens in eine kürzere oder längere Flucht zu bringen sind, aus welcher sie wieder auf uns zurückstürzen? Nein, nein, einen so grausamen Spott treibt der Schöpfer nicht mit uns. Wer daher in Bestreitung aller Arten von Vorurteilen niemals schüchtern, niemals laß zu werden wünscht, der besiege ja dieses Vorurteil zuerst, daß die Eindrücke unserer Jugend nicht zu vernichten wären. Die Begriffe, die uns von Wahrheit und Unwahrheit in unserer Kindheit beigebracht werden, sind gerade die allerflachsten, die sich am allerleichtesten durch selbsterworbene Begriffe auf ewig überstreichen lassen, und diejenigen, bei denen sie in einem späteren Alter wieder zum Vorschein kommen, legen dadurch wider sich selbst das Zeugnis ab, daß die Begriffe, unter welchen sie jene begraben wollen, noch flacher, noch feichter, noch weniger ihr Eigentum gewesen, als die Begriffe ihrer Kindheit.“

„Warum fehlt es in allen Wissenschaften so sehr an Erfindern und selbstdenkenden Köpfen? Diese Frage wird am besten durch eine andere Frage beantwortet: Warum werden wir nicht besser erzogen? Gott giebt uns die Seele; aber das Genie müssen wir durch die Erziehung bekommen. Ein Knabe, dessen gesamte Seelenkräfte man, so viel als möglich, beständig in einerlei Verhältnissen ausbildet und erweitert; den man gewöhnt, alles, was er täglich zu seinem kleinen Wissen hinzulernt, mit dem, was er gestern bereits wußte, in der Geschwindigkeit zu vergleichen, und achtzuhaben, ob er durch diese Vergleichung nicht von selbst auf Dinge kommt, die ihm noch nicht gesagt worden; den man beständig aus einer Scienz in die andere hinüber sehen läßt; den man lehrt, sich ebenso leicht von dem Besonderen zum Allgemeinen zu erheben, als von dem Allgemeinen zum Besonderen sich wieder hinabzulassen: der Knabe wird ein Genie werden, oder man kann nichts in der Welt werden.“

Wie hoch er das eigene, selbständige Denken schätzte, geht daraus hervor, daß er aus diesem Grunde selbst die „Kezerei“ verteidigte.

„Das Ding, das man Kezer nennt, hat eine sehr gute Seite. Es ist ein Mensch, der mit seinen eigenen Augen wenigstens hat sehen wollen. Die Frage ist nur: ob es gute Augen gewesen,

mit welchen er selbst hat sehen wollen. Ja, in gewissen Jahrhunderten ist der Name Kezer die größte Empfehlung."

Summa: der Haupt- und Kerngedanke der großen Abhandlung ist kein anderer als der, daß die Offenbarung als Erziehungsmittel der Menschheit aufzufassen, d. h. als naturgemäße, von innen heraus wirkende, unaufhörlich fortschreitende Entwicklung zu betrachten sei.

Mit den pädagogischen Ideen hängen die religiösen auf das innigste zusammen. Jene sind in der Regel die Resultate von diesen. Die Religion beschäftigt sich mit den höchsten Ideen; sie sind daher von Einfluß auf die pädagogischen. Mit der Religion ändert sich jedesmal die Pädagogik. Menschen auf verschiedenen religiösen Standpunkten können sich daher nicht zu einerlei Pädagogik bekennen. Kennt man die religiösen Grundsätze eines Mannes, den Inhalt seines Glaubens über die unsichtbaren Dinge und seine Meinung über die Art der Entstehung ihrer Kenntniss, so kann man daraus, wenn anders der Mann konsequent ist, auf seine dirigierenden pädagogischen Grundsätze einen sicheren Schluß machen. Der Autoritätsglaube diktiert das Autoritätsprinzip in der Erziehung; der Vernunftglaube begünstigt oder erheischt das eigene Prüfen und Forschen in Sachen der Religion. Wer die Religion als gegeben betrachtet, wird sie auch seinen Schülern geben; wer sie als ein Produkt des menschlichen Geistes und des geschichtlichen Fortschrittes der Menschheit betrachtet, wird ihren rationalen Inhalt aus dem menschlichen Geiste zu entwickeln sich bemühen. So bedingt und bestimmt die Art des religiösen Glaubens eines Menschen nicht nur den Inhalt der Religion, sondern auch die Form und die Methode des Religionsunterrichts. Der Leser braucht, um sich diese Verschiedenheit zur Anschauung zu bringen, nur an die oft von mir dargestellten Gegenätze:

Autorität und freie Forschung — Supranaturalismus und Rationalismus — Katholizismus und Protestantismus u. s. w. zu denken. Ja, selbst auf die Disziplin hat die religiöse Weltanschauung entschieden Einfluß. Wo das Autoritätsprinzip unbedingt herrscht, da ist man in der Erziehung nicht bloß dem Gehorsam der Kinder, sondern auch dem blinden Gehorsam

und der despotisierenden Strenge hold, wie die Schulgeschichte an den alten „Orbilen“ und „Schlagarten“ beweist; wo man sich zur Vernunft- und Humanitätsreligion bekennt, da freut man sich, wenn das Kind aus Einsicht in die Vernünftigkeit der ihm gegebenen Vorschriften und des Erziehers überhaupt gehorcht, und man ist einer humanen Behandlung zugethan. Kurz: die Religion eines Menschen übt auf seine pädagogischen Grundsätze und Verfahrensweisen den entschiedensten oder entscheidendsten Einfluß aus.

Wir fragen daher auch noch nach der Religion Lessings, und was daraus für die Pädagogik, die er für die richtige hielt, folgt. Wir wollen seinen „Nathan“ aufschlagen. Es genügt, einige Sätze aus demselben auszuziehen.

„Der Christen Stolz ist: Christen sein, nicht Menschen?“ —

„Sind Christ und Jude eher Christ und Jude als Mensch? Ach, wenn ich einen mehr in euch gefunden hätte, dem es genügt, ein Mensch zu sein!“ —

„Viel tröstender war mir die Lehre, daß Ergebenheit in Gott von unserm Wähnen über Gott so ganz und gar nicht abhängt.“ —

„Ein (echter) Mann bleibt da nicht stehen, wo der Zufall der Geburt ihn hingeworfen; oder wenn er bleibt, bleibt er aus Einsicht, Gründen, Wahl des Besseren.“ —

„Wie Geld in Sack, so strich' man Wahrheit ein?“

„Ihr (Nathan, der Jude) seid ein Christ, ein bess'rer Christ war nie.“ —

Ich breche ab. Diese einzelnen Sätze sollen nur als einzelne Töne das große Konzert des „Nathan“ in dem Leser wach rufen. Denn ich setze voraus, daß das Werk, welches Gervinus für die schönste Frucht der theologischen Streitigkeiten Lessings und nebst dem „Faust“ für das edelste Produkt deutsch-nationalen Geistes erklärt, von jedem Lehrer gelesen und genossen worden. Einfache Menschennaturen hat es von jeher entzückt und gehoben. Die Parabel von den drei Ringen, obgleich dem Stoffe nach entlehnt, ist ganz des Lessingschen Geistes würdig; sie enthält seine Grundansicht und Überzeugung.

Man kann es kurz sagen:

Lessing suchte das Wesen der Religion nicht in den Dogmen, am wenigsten in denjenigen, welche dem Menschen durch Verständnis und Einsicht nicht angeeignet werden können; Lehrsätze, die er nicht in Vernunftsätze auflösen konnte, erachtete er für der Seele schädlichen Ballast; er erklärte die Religion für den einzelnen Menschen als die für ihn beste, welche die edelsten Früchte erzeugt; er selbst war kein Symbolgläubiger, er bekannte sich zu keiner Konfession, mit Schiller „aus Religion“; er unterwarf sich nicht blind der „gegebenen Wahrheit“, er achtete keine „gesetzte Autorität“, er meinte, das Forschen habe einen höheren Wert als das Erforschte; er respektierte die Selbständigkeit und Freiheit des menschlichen Geistes, darum die „subjektive“ Religion und Religiosität; die Religion Lessings war die Religion der Aufklärung, der Vernunft und Humanität. Das Christentum war ihm die Religion der Menschheit, oder die Menschheitsreligion war ihm das Christentum. Gott fürchten und Recht thun war sein praktisches Christentum. Er verlegte die Religion aus dem Kopfe der Orthodoxen in das Herz der Menschen, die Menschenliebe war ihm der Kern und das Wesen der Religiosität, und man kann in strenger Wahrheit, wenn man die Totalität seines Lebens und Strebens ins Auge faßt, die mitgeteilte Aussage des Klosterbruders über Nathan („Ihr seid ein Christ, ein bess'rer Christ war nie“) auf ihn anwenden.

Was aus Lessings religiösen Grundsätzen für den Religionsunterricht folgt, brauche ich dem Leser nicht weiter zu sagen. Was sich bei einem so konsequenten Manne mit ihnen nicht verträgt, das will er auch nicht; er kann andere nur zu dem erzogen wissen wollen, was er für wahr hielt, und in der Weise, die er, seinen Grundsätzen gemäß, für die richtige erachtete. Die Leser mögen sich daher selbst fragen:

ob ein Lessing die ausschließende Konfessions-, oder die einschließende Humanitätsschule und alles das, was mit jener oder dieser harmoniert, ins Leben gerufen oder verworfen haben würde.

Über einen Mann wie Lessing kann man nicht genug nachdenken, man kann sich auch über ihn nicht so aussprechen, daß man nichts mehr über ihn zu sagen hätte.

Ich glaube nicht, daß irgend einer ihn ausgelernt hat. Und das steht fest: wer ihn gar nicht kennt, nichts von ihm gelesen hat, ihn ganz beiseite liegen läßt, versäumt es, seinen Geist aus einer der reinsten (deutschen) Quellen zu erfrischen und seinen Charakter an einem der erhabensten Musterbilder hinaufzuranken.

Lessings Schriften enthalten richtig Gedachtes, und aus ihnen lernt man — was weit mehr ist — das Denken, indem der Verfasser die Gedanken so produziert, wie sie entstehen.

Ich begnüge mich damit, einige Schlußbetrachtungen der vorstehenden Skizze anzureihen.

Der Einfluß der Zeit, in der ein Werk, es gehöre zu einer Gattung, welche es sei, entsteht, auf es selbst, ist so bekannt und einleuchtend, daß es namentlich über den Zeiteinfluß auf pädagogische Werke nur weniger Worte bedarf. Soll ja gerade die Jugend dieser Zeit erzogen werden; folglich müssen die Ideen über ihre Erziehung derselben entsprechen, und das ist nur dann möglich, wenn der Autor die Bedürfnisse und die Ideen der Zeit begriffen und gewürdigt hat. Es fehlt zwar nicht an Beispielen von Anforderungen an die Erzieher und an Ratschlägen für sie, welche eher für vergangene Jahrhunderte als für Gegenwart und nächste Zukunft passen; aber dann gehen sie auch mehr oder weniger spurlos vorüber. Wer in die Zeit eingreifen will, muß sich an die bewegenden Faktoren derselben anschließen. Zu den bewegendsten Faktoren aber gehören die Meinungen und Ideen der Zeitgenossen. Aus der Zusammenstimmung pädagogischer Vorschläge mit ihnen erklärt sich die günstige, aus ihrem Widerstreit mit ihnen die ungünstige Aufnahme, welche das urteilsfähige Publikum neuen Ideen zuteil werden läßt. Ja, aus der Beschaffenheit einer Zeit läßt sich nur manche pädagogische Erscheinung begreifen.

Man denke z. B. an Rousseaus Emil. Ohne die Verschrobenheit und Unnatur in dem Leben und Treiben seiner Zeitgenossen wäre der geniale Mann zur Schöpfung dieses „Natur-evangeliums“ nicht gekommen; nur in ihnen finden die zahlreichen Paradoxieen seiner Gedanken, nur in dem Abscheu gegen

jene Verschrobenheit in dem besseren Teile der Gesellschaft findet der ungeheure Beifall, der dem Emil zuteil wurde, seine Erklärung.

Man denke an Basjedow, seine Grundsätze und seine Werke! Den Gelehrtenschulen seiner Zeit hing ein pedantischer Zopf im Nacken; an Anstalten, welche den intelligenten Bürger bildeten, fehlte es; der starren Anhänglichkeit an den Buchstaben war man müde; die Zeitgenossen lebten in dem Zeitalter der Aufklärung und Humanität: nur aus diesen und ihren verwandten Momenten läßt sich das Streben Basjedows und der, jetzt uns in Staunen versetzende Beifall seiner Zeitgenossen begreifen.

Man denke an die pädagogischen Ideen der großen Staatsmänner in Preußen nach dem Jahre 1806! Dieselben hatten ihren Ursprung in den Verhältnissen der traurigen Zeit, müssen aber, zur Verhütung der Wiederkehr trostloser Zeiten, ewig festgehalten werden.

Man denke endlich an die drei preussischen Schul-Regulative des Jahres 1854! Sezen sie nicht die Geschichte der unmittelbar vorhergehenden Jahre voraus? Wären sie in den Jahren 1807 bis 1813 möglich gewesen? Daß ich damit ihre Zeitgemäßheit nicht behaupten will, brauche ich wohl nicht erst zu sagen. Ich will nur die Behauptung erläutern, daß die Zeitverhältnisse auf die pädagogischen Werke, die in ihr entstehen, einwirken, und daß ohne deren Berücksichtigung weder ihre Entstehung, noch ihr Wert gehörig zu würdigen ist. Es giebt allgemeine Grundsätze und Ideen, die in allen Zeiten ihre Geltung behalten, es sind diejenigen, welche in der Erkenntnis der Menschennatur, insoweit sich diese gleich bleibt und überall dieselbe ist, ihren Grund haben; aber die Pädagogik überhaupt ist kein unverwüßliches granitenes Haus, kein Mausoleum, sie geht mit der Zeit, soll mit ihr gehen, soll den Bedürfnissen der Zeit entsprechen. Was nicht gemäß ist, was es nicht mehr ist, was es noch nicht ist: das nimmt die Zeit nicht an, sondern geht darüber zur Tagesordnung fort. Die Pädagogik ist eine feste und eine bewegliche Wissenschaft zugleich. Ihr erster und oberster Grundsatz heißt Naturgemäßheit, ihr zweiter Zeitgemäßheit. Das Naturgemäße ist auch stets

das Zeitgemäße oder sollte es wenigstens sein; das Zeitgemäße (das bestimmten Richtungen einer Zeit Gemäße) ist aber nur zu oft das Naturwidrige gewesen. Kleine Geister pflegen nach dem, was im Augenblicke die Gunst der Mächtigen genießt, zu spekulieren; die tüchtigeren Menschen aller Zeiten haben sich stets an das Bleibende und Ewige gehalten.

Wer Lessing für einen Mann der Vergangenheit, nicht für einen Mann der Gegenwart hält, nicht für einen, der vor allen in dieser Zeit zu hören ist, kennt weder ihn selbst, noch die Gegenwart. Er ist ein Mann aller Zeit; denn er hat die richtigen Prinzipien erkannt und ins Licht gestellt. Darum verdient er, hoch auf den Leuchter gestellt zu werden. In ihm hatte sich noch mehr als in Schleiermacher der protestantische Geist der Freiheit infarniert — die Gewissensfreiheit, die Freiheit des Kultus, die Unabhängigkeit des Glaubens von menschlichen Autoritäten, die Freiheit des Individuums, das Recht jedes Menschen auf Anerkennung und Duldung in Glaubenssachen, das Recht der freien Forschung im Dienste und in der der Menschennatur eingefleischten Begier nach Wahrheit und Überzeugung, die Freiheit nach Wissenschaft, ihre Selbständigkeit und ihre Unabhängigkeit (auch der Pädagogik) von Glaubensbekenntnissen, Kirchenbeschlüssen und Autoritäten irgend einer Art. Nach Lessing ist die Religion Sache des Individuums, die sich naturgemäß ändert mit seiner Kultur. Die Dogmen sind Ausdruck der religiösen Weltanschauung ihrer Zeit und stehen, wie jede menschliche Ansicht, unter dem Gesetze des Flusses in der Geschichte. Es giebt auf Erden keinen Richter, der die „Wahrheit“ in unfehlbarer Weise auszulegen berufen wäre. Glaubens- und Kirchenbann und die Anrufung des weltlichen Armes zum Schutz der „ewigen Wahrheit“ sind Ausgeburten hierarchischer Gelüste. Einem Menschen den Stempel des Unglaubens aufzudrücken, ihn für einen „Angläubigen“ zu erklären, ist Annahmung und Geistesdespotismus. Autorität und Freiheit sind unvereinbare Gegensätze. Die Religion ist kein Dogmenglaube, sondern ein Lebensprinzip, das unter der höchsten Mannigfaltigkeit der Formen gedeihen kann, ja in jedem wirklich religiösen Menschen eine eigentümliche Gestalt annimmt; sie ist das tiefste, bewegendste

Seelenelement, eine Urkraft, ein Prinzip. Die Orthodoxie ist daher ein Traum, ein die freie, beglückende Entwicklung beengender Bahn — ist das größte Hemmnis wirklicher, freier Religiosität und steht in ihrem Werte oder Unwerte dem Staatskirchenregimente gleich, welches den „Irrtum“ oder den „Dissensus von den anerkannten Kirchen“ für einen Fehler oder ein Verbrechen erklärt und bestraft, die Religion wie eine Sache der Politik und der Polizei behandelt. Wer es weiß und fühlt, was Religion ist, und was er an ihr hat, verlangt Freiheit des Glaubens und des Kultus von der Staatsgewalt; sie bezeichnet das Verhältnis des Menschen zu Gott, nicht das des Bürgers zum Bürger. Von einem wirklichen Kulturstaat erwartet man nicht die Zurücksetzung derer, die von dem anerkannten Kirchenglauben abweichen. Er huldigt den Grundsätzen der christlichen Moral, worin alle Parteien und Sekten miteinander übereinstimmen; sie bildet die Basis menschen- und kulturwürdiger Gesetzgebung, die keine bevorzugte Kirche kennt. Prinzipiell hat die Religion mit der Politik nichts zu schaffen. Wo Freiheit der Religion und des Kultus herrscht, ist jeder Mensch, jede Religionsgesellschaft autonom. Nur an den Grundsätzen der Moral ist der Staat beteiligt, und sein Schutz tritt für die Forderung ein: dem Kaiser zu geben, was des Kaisers ist, und Gerechtigkeit zu üben gegen alle.

Das alles kann man von Lessing lernen, und wenn er das alles nicht ausführlich darthut: es folgt aus den Grundsätzen, die er verteidigte, aus dem protestantischen Prinzip der Freiheit in religiösen Angelegenheiten. Er war im vorzüglichsten Sinne des Wortes der Mann der Wahrheit und der Wahrheitsforschung und ein Kämpfer für Wahrheit und Überzeugung, wie Deutschland seit einem Jahrhundert keinen zweiten gehabt hat. Er war ein Mann, der den Kampf liebte, in der Überzeugung, daß man die frei und lebendig machende Wahrheit leidend nicht empfangen könne, daß sie nur durch Kampf um sie lebendig in die Seele dringe, daß, in der Religion wie in der Politik, die Kräfte des Menschen nicht erstarken durch den ererbten Besitz, sondern durch den Kampf, daß die heiße Liebe zur Wahrheit den Menschen fest und groß mache. Ihn durchglühte die Über-

zeugung, daß der Mensch die Wahrheit finden könne, er strebte nach nichts anderem in reiner Liebe zur Wahrheit — er ist daher nach Friedrich des Großen Ausspruch (in der berühmten Kabinettsordre über den Philosophen Wolf) ein Mann, der Achtung verdient für alle Zeiten. So groß die Zahl seiner Gegner war, er zweifelte nie an dem endlichen Siege der Wahrheit — auch eines der Merkmale, woran man die Überzeugungstreue und den Charakter religiöser Menschen erkennt.

Wir teilen Lessings Überzeugung: die Duldung steigt in Progression mit der wahren Religion, dem wahren Christentum. Alle Menschen sind zum Ergreifen der wahren Religion, der wirklichen Religiosität berufen, aber nicht alle in derselben Weise; auch schließt keiner von denen, die sich im Laufe seines Lebens fortbilden, ab, noch weniger einen aus.

Diese Überzeugung ist die Grundlage der wahren Humanität. Die Gleichheit in allen Beziehungen ist weder ein Ziel der Natur, noch darf sie ein Ideal der Pädagogik werden. Die Verschiedenheit und Mannigfaltigkeit darf in keiner Beziehung der Nivelliersucht weichen. Die innere Ungleichheit ist in der Natur wie in der Weltgeschichte gegründet. Nach Lessing haben alle dasselbe Ziel: Bervollkommnung, aber auf verschiedenen Wegen. Alle sind darum, ungeachtet der bestehenden und unausrottbaren Ungleichheit, Brüder. Diese Ansicht führt zu Liebe, Duldung und Geduld. Um die innere Ungleichheit zu vermindern, arbeiten wir an der allgemeinen Kultur, ohne sie vernichten zu wollen. Nach Lessing sind die, welche wir hinter uns erblicken, „unsere schwächeren Mitschüler“, aber unsere Mitschüler und Genossen. Diese religiöse Idee der Humanität ist das Prinzip des „Nathan“, das Christentum der Vernunft als praktische Humanität, vermöge welcher sich nicht nur alle Anhänger einer positiven Religion, sondern alle Menschen als Brüder betrachten.

Die Idee oder der Begriff der Menschheit ist ein überwältigender, fast allmächtiger; wem er fehlt, ist jedenfalls ein beschränkter, meist auch ein persönlich- oder national-egoistischer Mensch. Die Verbreitung dieses Begriffs ist darum das souveränste theoretische Mittel der Kultur, des Zweckes der Geschichte.

Eine der wichtigsten und tiefsten Unterscheidungen, welche

Lessing machte, war die, wovon heute viele noch nichts wissen, die Unterscheidung der „Religion Christi“ von der „christlichen Religion“. Wer nie davon gehört hat, denke darüber nach, ehe er weiter liest, und wenn er gelesen hat, denke er weiter! Der Unterschied eröffnet einen Blick in die Geschichte der Vergangenheit und Gegenwart.

Lessing erklärt sich darüber so:

„Die Religion Christi ist diejenige Religion, die er als Mensch selbst bekannte und übte, die jeder Mensch mit ihm gemein haben kann, die jeder Mensch um soviel mehr mit ihm gemein zu haben wünschen muß, je erhabener und liebenswürdiger der Charakter ist, den er an sich von Christo als bloßen Menschen macht.“

„Die christliche Religion ist diejenige Religion, die es für wahr annimmt, daß er mehr als Mensch gewesen“ u. s. w., die der abstrahierende Verstand im Laufe der Jahrhunderte in Glaubensbekenntnissen, Symbolen und symbolischen Schriften verfestet hat, deren Anhänger sich in Parteien und Sektenerspaltet haben, die sich bis auf den heutigen Tag abschließend, wo nicht feindlich, einander gegenüberstehen und die Bewahrung der „Religion Christi“, die thätige Menschenliebe, nach Möglichkeit erschweren oder unmöglich machen. —

Nach Mitteilung dieser Ansichten plagen wir uns nicht weiter, einzelne, die Pädagogik speziell treffende Aussprüche des großen Mannes aufzufinden. Enthalten nicht die Grundsätze, die er sein Leben lang verteidigt und gelebt hat, die Regeln für alle wahre Menschenerziehung? Die Grundsätze der freien Entwicklung gemäß der angeborenen Individualität und Nationalität, der Unterordnung der Nationalität unter die Idee der Menschheit, der freien Forschung auf allen Gebieten geistiger Thätigkeit, der Freiheit der Religion und der Religion der Freiheit! Stecken nicht in diesen Prinzipien die höchsten Ziele, wohin es die Menschheit bringen kann und soll, darum die höchsten Regeln der Pädagogik und zugleich der richtige Maßstab für Erziehungsvorschriften irgend einer Art? Für den, der diese Grundsätze billigt und durch sein eignes Leben be-thätigt, bedarf es keiner speziellen Pädagogik (wenn auch einer

speziellen Didaktik), und Lessing hatte nicht nötig, eine Pädagogik zu schreiben, um kund zu thun, welche Ziele er ihr setzen werde. Wer diese Pädagogik gelebt hat, hat nicht nötig, sie zu schreiben. Lessings Leben und Streben war eine praktische Pädagogik im Dienste eines lebenslangen Kampfes für Aufklärung, Selbständigkeit und Freiheit, sowohl der Nation und der Menschheit, wie des Individuums. Wenn (nach Goethe) „ein Mensch sein“, heißt: „ein Kämpfer sein“, so hat im ganzen achtzehnten Jahrhunderte keiner einen größeren Anspruch auf dieses Ehrenprädikat als Lessing. Seitdem der 22jährige Jüngling in der Vossischen Zeitung als Feuilletonist aufgetreten war, war sein geistiges Leben ein ununterbrochener Kampf für die Ideale seines Kopfes und seines Herzens.

Wie es dem großen Manne bei der Ausübung dieser Grundsätze erging, kann der Menschenkenner leicht erraten.

Von den orthodoxen Zionswächtern angeklagt und verfolgt, kam er fast bis zu seines Lebens Ende nicht aus den Fehden und Streitigkeiten heraus; man bedrohte ihn mit dem Reichsfiskal, und die Fortsetzung des Streits mit jenen Theologen wurde ihm verboten. Den Hengstenbergen, den Umkehrern der Wissenschaft, den Feinden der Aufklärung und freien Entwicklung ist der Name Lessing bis diesen Tag ein Wort des Schreckens, sein „Nathan“ ein Werk religionsloser oder irreligiöser Gesinnung, der Verleugnung des Christentums. —

Ein Stahl erdreistet sich, ihn spottweise Sankt-Lessing („Guer St. Lessing“) zu nennen. Die deutsche Nation hat leider kein lebhaftes Mannesgefühl für ihre großen Männer und ihre Ehre. Träte ein Engländer öffentlich mit einer ähnlichen Äußerung hervor und spräche z. B. von einem Sankt-Shakespeare, so wäre einem solchen ein Platz an dem Pranger der öffentlichen Meinung gewiß, nach Wahrscheinlichkeit hätte er sich bei jedem Spaziergange der Hezpeitsche zu getrösten.

Fr. Schlegel sagt: „Er war rechtschaffen und freimütig, er mußte gehaft werden.“ Später fügt er hinzu: „Wie ist er zu bewundern, daß er nicht den Mut verloren, daß er sich nicht, kalt verachtend das entartete Geschlecht, in Stillschweigen zurück-

zog, sondern auf eine bessere Nachwelt vertrauend immer thätig blieb. Für uns hat er gelebt und geschrieben; so laßt uns denn auch in seiner Gesinnung weiter leben, dem gleichen Berufe folgend, fortsetzen, was er nur anfangen konnte, und was keiner vollenden wird!“ —

Ich habe nur noch die Mahnung hinzuzufügen: möchten sich die Menschen dieser Zeit die einschneidende, empfindliche Wahrheit merken: „man kann sich ebenso gut eine fremde und vergangene Wahrheit andenken und ankonstruieren wie anempfinden“ — eine angelogene „Überzeugung“ aneignen — und großer Gott, muß ich denken, wie ist es möglich, daß es nach einem Lessing, der gezeigt hat, wie so wenig alle Eigenschaften, die den Wert des Menschen ausmachen, von unserem „Wähnen über Gott“ abhängen, und nach seinen großen Zeitgenossen, die darin vollkommen mit ihm übereinstimmten, noch Menschen den Wert anderer nach dem Glaubensschema, das man ihnen in der Jugend vorgeschrieben und eingeübt hat, beurteilen können? Wie ist es möglich, daß ein Jahrhundert nach ihm einer sich noch darauf was einbilden kann, daß er im Alter der Unmündigkeit den römisch-katholischen oder den lutherischen oder den Heidelberger Katechismus gelernt und nachgesprochen hat? Sollte man nicht daran verzweifeln, daß die Menschen jemals vernünftig werden? Denn wenn einer imstande ist, die Menschen von dieser traurigsten aller Beschränktheiten zu kurieren, so ist es Lessing. Was der nicht vermag, vermag gewiß kein anderer. Eben darum haben aber auch alle Parteihäupter und Sektierer keinen Menschen so gefürchtet und gehaßt, als diesen Staaroperateur und Seelenarzt, zu seinen wie noch — zu unserer Schande — zu unseren Lebzeiten; aber eben darum glänzt er an dem Gedankenhimmel seiner Freunde wie kaum ein anderer Stern, dessen Glanz so lange dauern wird, als eine deutsche Nation existieren, als Kultur, Bildung und Humanität auf der Erde geschätzt werden wird! Verdient nach dem größten auf Erden noch einer den Namen eines Befreiers, so kein anderer in höherem Maße als Lessing. —

II.

Charakter der wahren Erziehung und des Unterrichts.

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.

Zhrer 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 klar-gedachten Gründen handelt, die rationale genannt werden.

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 Verfahrensweise.

* Der dogmatische Zwang der einen in ihrer abrichtenden, mechanischen, einbannenden, geistfesselnden Weise — und die verweichlichende, unmännliche, verhimmelnde, pietistische, romantische und romanisierende Natur der andern.

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 Gemüths-, 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. Wohnte diese ihnen bei, so würden wir nicht das Unerhörteste der in den letzten Jahren zu vernehmen gewesenen Unerhörtheiten (Gemüthsdufesei, 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 zusammenkuppeln, was kann anders dabei herauskommen als — ein Wechselbalg. „Bergieb 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 wegsetzt, ist so sicher wie $2 \text{ mal } 2 = 4$; aber sie 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

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 kultur-historische 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;

Besitztum würden sie nicht anstehen, sich tagtäglich bei dem Andenken an Pestalozzi zu bekreuzen und den Urheber des Prinzips in die Hölle verdammen. Die Tiefe des Verständnisses der Dogmatiker geht beispielweise daraus hervor, daß einer ihrer Nachhaber von dem verderblichen und finsternen Geist der Pestalozzischen Schule geredet hat. „Verderblich“, in ihrem Sinne nämlich, es sei; aber „finster“! Pestalozzi und Finsterniß! 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 Vorstellung zum Begriff — mit einem Worte: entwickelnd-
heuristisch, psychologisch-genetisch;
- e) von dem Unterrichte ausgehende, in ihm selbst liegende disziplinerende 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 überall 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 Freiheit. —

** „Wer einmal Kritik gekostet hat, den ekelt 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 Summa 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 Menschen- natur korrigieren — korrigieren durch ein System, in das sie den Zögling einbannen. Das ist der Grundirrtum, der Grundfehler, aus dem all ihr verkehrtes Thun fließt; sowie 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 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-, Formlehr-, 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!

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, oder 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.

III.

Über Autorität.

1. Wer die Menschen zur Selbständigkeit bestimmen, folglich die Jugend dazu erziehen will, ist himmelweit davon entfernt, große Dinge und Menschen klein machen, der Jugend die hohe Meinung von ihnen rauben zu wollen. Im Gegenteil: er will sie darin bestärken, aber er will sie nicht veranlassen, darum auf eigene Meinungen und Urteile zu verzichten. Letzteres steht nach allem Bisherigen fest, und mit ihm verträgt sich vollkommen das erstere. Der wahre Erzieher kennt und befolgt folgende Grundsätze:

a) „Der Seligkeiten göttlichste ist der Glaube an menschliche Vortrefflichkeit.“

„Die schönste Freude guter Menschen ist, sich dem Besseren vertrauend ohne Rücksicht hinzugeben.“

b) „An Menschen glauben, an fremde und eigene, durch sein Inneres ein Fremdes ehren, das ist's, worauf das Leben und die Ehre ankommt.“

c) Wer weiß, daß der junge Mensch vorzüglich durch Aufschauen zu einem größeren Menschen innerlich wächst und sich erhebt, daß, wie Jean Paul sagt, „der hohe Mensch nur an einem hohen reift“, daß derjenige klein bleibt, der von Menschen klein denkt, wird dem Knaben und Jüngling gewiß nicht die hohe Meinung vor und von

Menschen, d. h. nicht die Bescheidenheit und Demut und mit ihnen nicht das Gefühl, auch etwas Tüchtiges werden zu können, rauben wollen. „Entweder große Menschen oder große Zwecke muß der Mensch vor sich haben, sonst vergehen seine Kräfte, wie dem Magnet die feinigten, wenn er lange nicht nach den rechten Weltecken gelegen.“

2. Die Gewöhnung an passiven Gehorsam, an blinde Unterwürfigkeit gegen die Befehle der Oberen, kurz an Autorität, ist eine treffliche Schule für den Despotismus gegen Untergebene und für den Knechtsinn vor Gebietern.

Der Vorhof zu diesem „Gläubigmachen“ ist nichts anderes als das Dumm machen.

3. Nicht die Personen sind das Höchste, sondern die objektiv gültigen, aus der richtigen, gesetzmäßigen Quelle stammenden Gesetze, subjektiv die Pflicht, Summa die Vernunft. Bei jenen darf man daher nicht stehen bleiben, sondern muß über sie (die Personen) hinaus auf die Gesetze und die Idee der Pflicht hinweisen. Diese sind für den vernünftigen Menschen die Autoritäten, welchen auch die Personen unterworfen oder unterstellt sind. Die Vernunft fordert dieses, die Gesetze des Staats sollen regieren, große Regenten erklären sich auch an sie gebunden, stat pro ratione voluntas ist der Grundsatz der Tyrannen, die Vernunft soll herrschen — im Leben wie in der Gesinnung und im Verhalten des Individuums.
4. Wer es auf nichts Höheres anlegt als auf Gehorsam gegen Autoritäten, bleibt bei legalem Handeln stehen, statt auf sittlich = freie That zu dringen. Die legale (äußerlich gesetzmäßige) Handlung verhält sich zu sittlicher Gesinnung und That wie der Gehorsam auf Autorität zu sittlich = freier Selbstbestimmung, welche das Ziel der Erziehung ist. Die bloße Gesetzmäßigkeit ist sittliche Knechtschaft. Wohin jene führt, zeigt China in lehrreichem Exempel. Das chinesische Volk ist dadurch, daß höhere Antriebe nicht in Bewegung gesetzt wurden, das servilste und kriechendste aller Völker geworden. Der Gehorsam gegen äußere (gegebene) Gesetze darf nichts weiter

sein als die Vorstufe des unmündigen Menschen, von der er zur sittlichen und geistigen Mündigkeit hinaufsteigt.

5. Die Nichtanerkennung irgend welcher Autorität in der Wissenschaft, d. h. die rücksichtslose Freiheit der Forschung nach der Wahrheit ist die Sittlichkeit der Wissenschaft. Die Frage nach dem Nutzen oder Schaden des Wahren („stiftet es nicht Schaden, wenn das oder das bekannt und für wahr gehalten wird?“) kommt in der Wissenschaft gar nicht auf, hat für den Forscher gar keinen Sinn. Wollte er auf sie eingehen und sie, oder irgend eine andere Rücksicht im Auge behalten, so wäre seine Unbefangenheit, diese notwendige Bedingung der Forschung, angegriffen, seine Position eine falsche.

Daraus folgt, daß Systeme, welche auf Autorität fußen und solche fordern, mit der Wissenschaft nicht das Geringste zu schaffen haben, und sie mit ihnen nicht. Eine unüberbrückbare Kluft trennt sie voneinander. Der Standpunkt des „Gläubigen“ ist nicht der der Wissenschaft, und der wissenschaftliche Forscher kann nicht auf dem Standpunkte des Glaubens stehen.

6. Die Autorität oder der Glaube an Autoritäten ist die eigentliche Ursache der langsamen Fortentwicklung der menschlichen Dinge, sogar des Stillstandes und des Rückganges. Autorität und freies Forschen und Denken sind unverträgliche Dinge. Wer zu jener aufschaut und sich ihren Sprüchen und Orakeln unterwirft, hat auf freies Denken, d. h. auf Denken überhaupt (denn ein unfreies wäre kein Denken) verzichtet. Vom Denken aber hängt aller Fortschritt, das Erkennen des Schlechten und Unwahren und das Erkennen des Wahren und Guten ab. Dieses aber muß dem Willen, dem förderbaren Willen vorhergehen. Wer das Wahre und Gute nicht erkennt, kann es auch nicht erstreben. Der Fortschritt in der Erkenntnis des Wahren und Richtigen und die Möglichkeit, dasselbe zu wollen und zu erstreben, hängt daher von der freien, uneigennütigen und rücksichtslosen Forschung, folglich von der Vernichtung der Herrschaft der Autorität, der Be-

herrschaft der Menschen durch sie, ab. Damit ist man zwar noch nicht ins Fortschreiten eingetreten, aber die unerläßliche Bedingung zu demselben ist geschaffen. Wer daher die Autorität an die Spitze stellt, ist der prinzipielle, selbstbewußte Feind der Entwicklung und des Fortschritts, ist der geborne Umkehrer und Reaktionär. —

7. Kommt endlich die Rede auch auf die Autorität des Lehrers in der Schule, so haben wir darüber folgende Grundsätze auszusprechen:

- a) Die oberste Autorität ist das Gesetz, die festgestellte Ordnung, welcher auch der Lehrer unterworfen ist. Der Lehrer ist der Verkündiger, der Ausleger, der Anwender des Gesetzes, der objektiven Autorität.
- b) Die oberste Pflicht des Schülers ist der Gehorsam gegen dieselbe, welcher — im Notfalle — erzwungen wird. Ohne strengen Gehorsam ist keine tüchtige Charakterbildung — das höchste Ziel der Erziehung — möglich.
- c) Durch persönliche Tüchtigkeit — im Wissen und Denken, wie im Wollen und Handeln und in pädagogisch-didaktischer Virtuosität u. s. w. — wird der Lehrer dem Schüler eine persönliche (subjektive) Autorität. Er legt es darauf nicht an*; aber als naturgemäße Folge ist sie gut. Ohne die genannten Eigenschaften ist das Bestreben nach subjektiver Autorität eitel und vergeblich. Die objektive Autorität muß aber unter allen Umständen aufrecht erhalten werden. Dieselbe ist jedoch nicht Zweck, sondern Mittel, Erziehungsmittel für Schule und Leben, und zwar ein so notwendiges und dringliches, daß der Lehrer mit Goethe sprechen darf: „Ich will lieber eine Ungerechtigkeit begehen, als Unordnung dulden.“ —

* „Je mehr einer darnach strebt, durch Gewalt auf andere zu wirken, desto deutlicher zeigt er, daß er Vernunft und Liebe, wodurch allein der Mensch gelenkt werden soll, nicht anzuwenden weiß.“

d) Der souveränste Faktor der erziehenden Autorität — der Erzeugung der objektiven wie der subjektiven — ist der sittliche, männliche Charakter des Lehrers, der ihn für die Jugend zum Vorbild macht, zu dem sie hinaufschaut, die den freien Gehorsam erzeugt. „Ist Gehorsam im Gemüte, wird nicht fern die Liebe sein.“ (Goethe.)

IV.

1759!

Als Deutscher das Jahr 1859 erleben und — nicht an Schiller denken, ist unmöglich. 1859 ist das erste Säkularjahr seiner Geburt.

Das Denken an Schiller führt zum Sprechen über ihn. Aber da fühlt man, wenn man auch nur dem gewöhnlichen Hörer oder Leser genügen will, die Schwierigkeit. Auch der, der sich im Besitz des ganzen Reichtums der Sprache wüßte, würde seine Armut empfinden.

Und was gilt es hier?

Um einen Mann, der unter den Größen der Wissenschaft und Kunst in der vordersten Reihe zu finden ist, da er in Wissenschaft und Kunst die genialsten Produkte zutage förderte; um einen Mann, der als Dichter von keinem derer, die der vaterländische Boden erzeugt hat und in deutscher Zunge gesungen haben, übertroffen worden ist; um einen Mann, der den Glanz und die Pracht seiner Muttersprache in einer Weise zu handhaben und darzustellen verstand, wie keiner vor und bis heute nach ihm; um einen Mann, der die höchsten Eigenschaften des Deutschen: Gemühtiefe, Idealität, Streben nach allem menschlich Großen und Erhabenen in sich zur Vollendung gebracht hatte; um einen Mann, der sein ganzes Leben hindurch den Kampf für Geistesfreiheit und Ausbreitung der Humanität über den ganzen Erdbkreis kämpfte; um einen Mann, der in dem Fleiß und in der Beharrlichkeit seines Strebens, wie in der Reinheit seines sittlichen Charakters als Vorbild aller strebenden und edlen

Menschennaturen dasteht; um einen Mann, der alle, die für große Erscheinungen Sinn haben, jung und alt, Knabe, Jüngling, Mann und Greis, Frau und Jungfrau, für die höchsten Güter des Lebens, für alles, was groß und erhaben heißt, zu begeistern befähigt ist; um einen Mann, den die ganze deutsche Nation wie keinen zweiten im Herzen trägt, und dessen Name von allen kultivierten Völkern der Welt mit Bewunderung und Ehrfurcht genannt wird — wer muß genannt werden, wenn man einen Namen sucht, dessen Inhaber alle diese und andere hohen Eigenschaften und Herrlichkeiten in sich vereinigt, wer anders als

Schiller!

Friedrich Schiller!

(meinetwegen) Friedrich von Schiller!

Das sonst so verführerische Wörtchen konnte ihm nicht schaden; er blieb, obgleich von Fürsten mit ihrer Freundschaft „beehrt“, seinem Ursprunge treu: dem Volke. — Welcher „Deutsche“ diesen Namen ohne Hochgefühl, ohne Bewunderung und Verehrung aussprechen kann, der nenne sich keinen Deutschen; wer sich niemals, weder als Jüngling noch als Mann, von seinen Gedanken gehoben, von seinen Meisterwerken ergriffen und veredelt fühlte, der zählt nicht mit zur Menschheit; wer daher bis dahin seinen Hunger und Durst nach edler Geistesnahrung und belebender Erfrischung nicht an den Reichtümern und Schätzen, die er in reichster Mannigfaltigkeit darbietet, stillte, der eile nachzuholen, was er zu seinem Schaden bis dahin versäumt hat! Ein Schaden dieser Art ist schwer zu reparieren.

Denke man sich, um zu ermessen, was wir an ihm besessen und besitzen, das, was Schiller geschaffen und der Nation geleistet hat, ausgestrichen aus der Kulturgeschichte des verflossenen Jahrhunderts — welche Lücke! Erwäge man, was er tausend und aber tausend Menschen geworden ist, noch ist und hoffentlich in alle Zukunft werden wird — und man wird inne, was wir diesem einen Manne zu verdanken haben, und das Gefühl des Stolzes, daß er einer der unsrigen ist, die edle, veredelnde und süße Empfindung der Bewunderung und der Verehrung wird nicht fern sein.

Was für Gestalten zaubert dieser einzige Mann vor unsern erstaunten Blick!

Willst du die personifizierte schaffende Kraft und Gewalt eines Menschen leiblich lebendig vor dir sehen, betrachte den Wallenstein! Willst du die göttliche Begeisterung für des Vaterlandes Ruhm und Ehre schauen, blicke auf die Jungfrau von Orleans! Willst du dich an dem Kampf um dieselben unsterblichen Güter, um die Vertreibung der Zwingherren von dem Boden der Väter erquicken, labe dich an dem Tell! Willst du dich emporheben durch den Anblick des Todesmutes und des Kampfes auf Leben und Sterben um Volks- und Glaubensfreiheit, so lies die Geschichte der Befreiung der Niederlande von Despotismus und Pfaffenregiment! und den dreißigjährigen Krieg mit der Heldengestalt Gustav Adolfs! Willst du erfahren, wie ein echter Mann, als edler „Frauenlob“, das weibliche Geschlecht von seiner idealen Seite auffaßt, um dich daran zu erheben, so genieße die betreffenden Darstellungen unsers Dichters! Willst du dich erquicken an der Pracht deutscher Sprache, greife zu der Braut von Messina! Hast du Sinn für inhaltsvolle Poesie in erhabener Schilderung der Vorgänge im Menschenleben, genieße das Gedicht, dem kaum eins in allen Sprachen der Welt zu vergleichen sein dürfte, das Lied von der Glocke!

Doch wo wollt' ich enden, wenn ich es versuchen möchte, wenn auch nur andeutend auf die Mannigfaltigkeit und den Reichtum der Schöpfungen unsers ersten und eigentlichen Nationaldichters hinzuweisen?

Er war — möge dies eine Wort alles sagen — dem deutschen Boden entwachsen, ein echt- und urdeutscher Mann, ein ganzer Mann, ein edler Mensch, ein erhabener Charakter. Dies letztere will mehr als alles andere sagen; es verleiht dem Großen und Schönen, das er gedacht und dargestellt, die Würde und Weihe und stempelt ihn im umfassendsten und höchsten Sinne des Wortes zum Vorbild und zum Erzieher seines Volkes, zu einem Pädagogen, wie vor und nach ihm kaum ein zweiter auf seine Nation gewirkt hat. Kein Wunder, daß er darum auch von keiner Menschenklasse mehr im Herzen getragen und verehrt wird

als von denen, die sich, in Vergleich mit solcher Größe und Wirksamkeit, im bescheidensten Sinne des Wortes Lehrer und Pädagogen nennen. Wer ein deutscher Lehrer und Erzieher sein will, muß Schiller kennen; ihn kennen, heißt ihn verehren und lieben. Jetzt, wo man für wenig Geld den ganzen Schiller erwerben kann, hat sich keiner mehr zu entschuldigen, wenn er ihn nicht besitzt. Mit ihm betritt der edelste Gast die Schwelle des Hauses, den heimatlichen Herd, und ein Ehrenplatz ist ihm sicher. Wer ihn den werdenden Lehrern vorenthält, beraubt sie des edelsten Genusses und des Strebens nach den idealen, höchsten Gütern der Menschheit; wer ihn verschmäht, „der stehle weinend sich aus unserm Kreise!“ —

So oder in ähnlicher Weise zu denken und zu sprechen, können wir nicht umhin, in dem Jahre 1859, in dem sich alle Kreise, in welchen Bildung zu Hause ist und Begeisterung herrscht oder anzubahnen ist für den edelsten der Deutschen, zu einer würdigen Feier des Säkularfestes seiner Geburt rüsten. Es ist ein Fest der ganzen Nation; das Geburtsjahr und der merkwürdige Tag seiner Geburt (nicht, wie einige angaben, der 11., sondern der 10. November) darf nicht ungefeiert vorübergehen; die deutschen Lehrer dürfen nicht die letzten sein, die daran teilnehmen. Dazu aufzufordern, das ist einer der Zwecke dieser Zeilen.

Aber noch in speziellerer Weise können und werden die Lehrer seiner gedenken. Schillers Schriften sind reich an pädagogischen Gedanken, nicht im engeren, sondern im weiteren Sinne des Wortes. Aus ihnen ließe sich leicht eine reichhaltige Blumenlese zusammenstellen. Das nicht gerade ist der Vorwurf der Fortsetzung dieses Aufsatzes, aber wir wollen doch der pädagogischen Ansichten und Gedanken Schillers gedenken, nicht um sie zu erschöpfen, sondern um unserm Bedürfnis genug zu thun. Wie kein Deutscher, wie ich zu Anfang sagte, das Jahr 1859 vorübergehen lassen darf, ohne sich Schillers dankbar zu erinnern, so darf es auch ein „Pädagogisches Jahrbuch für 1859“ nicht versäumen, pädagogisch von ihm zu reden. Was wir an ihm und seinen Werken haben, sagt uns die Beantwortung der Frage: wer und was unser Schiller war.

Ein Dichter und ein Denker, Geschichtschreiber und Philo-

foph, Dramatiker und Ästhetiker, alles dieses, was sonst vereinzelt in einiger Vollendung schon einem Menschen Bedeutung verleiht, ist in ihm in höchster Potenz vereinigt, zu einer Einheit zusammengeschmolzen, die ihn den universalsten, vollkommensten, reichsten Menschen an die Seite stellt, darum ein erhabener Charakter, ja man kann sagen: Alles durch Charakter und aus Charakter, in fleckenloser, reiner Menschlichkeit — sein ganzes Leben hindurch der idealen Richtung zugewandt, begeistert für alles Wahre, Schöne und Gute, für Vaterland und Menschheit, Freiheit und Humanität, einer der edelsten Söhne des Vaterlandes, dessen Zierde und Stolz, die Spuren seiner Heimat an sich tragend, aber frei von Sondergeist und selbst die Nationalität zu edlem Weltbürgersinn verklärend, vor und neben andern großen Deutschen vorzugsweise ein Mann von echtdeutschem, nationalem Gepräge, kurz eben Schiller, das ist genug gesagt, denn es ist das Ganze.

Um seine Bedeutung (ich wiederhole dies) in der Geschichte und Kultur der deutschen Nation zu würdigen, denke man sich diesen einzigen Mann weg — fehlte dann nichts, würde nicht in dem Geistesleben jedes einzelnen wie der ganzen Nation eine trostlose Lücke und Leere entstehen? Würden wir dann nicht den schwungvollsten und idealsten unserer Jugendschriftsteller vermissen? Wer, der auch nur ein Gedicht, ein Drama, einen seiner profaischen Aufsätze (die wohl noch keiner vollständig ausgebeutet hat) gelesen und genossen hat, bekennte nicht freudig, durch ihn veredelt, für alles Wahre, Erhabene und Große gewonnen worden zu sein? Wahrlich, wer die unsterblichen Werke Schillers, der Gegenstand der Bewunderung und Verehrung der ganzen gebildeten Welt, der deutschen Jugend, den deutschen Männern und den deutschen Frauen vorenthalten wollte — er beginge an ihnen einen Raub der verbrecherischsten Art. Wer seinen Geist nähren, sein Herz veredeln, sein Gemüt reinigen, seine Vernunft mit den edelsten Idealen bereichern will, der braucht nur zu den Erzeugnissen dieses Geistes, dieses Herzens, dieses Charakters zu greifen. Wer sich davon nicht ergriffen, sich nicht freudig erregt weiß, daß er als Mensch sich diesem erhabenen Menschen verwandt

fühlt, der stehle sich weg aus der Gesellschaft von Menschen, er zählt nicht mit, denn er darf sich gestehen, er sei ein Barbar.

Ob Schiller für Lehrer noch etwas Besonderes ist und werden könne, ist das noch eine Frage? Es wäre nicht nötig, aber es ist so. Teile der Lehrer, der angehende wie der gereifte, die Begeisterung der ganzen Nation für diesen herrlichen Mann, der, ohne arm zu werden, die Armut von Millionen in Reichtum verwandeln kann; aber lerne er auch speziell als Lehrer von ihm! Nicht bloß, wie alle, die Begeisterung für alles, was groß und menschenwürdig heißt, sondern auch speziell: seine Tapferkeit im Kampfe mit den widrigsten Verhältnissen, die ihm in keiner Periode seines Lebens fehlten, unter welchen seine ökonomische Beschränktheit und seine kränkliche Leibesbeschaffenheit nicht die kleinsten waren (sein Leben war selbst eine Tragödie) — seine Anstrengung* zur Reife der Ausbildung und Vollendung („Perfektibilität“) bis zum letzten seiner Tage — seine Leidenschaft des Schaffenstriebes, denn keine Begeisterung ist ohne Leidenschaft — seine Grundsätze und Prinzipien für wahre menschliche Bildung und Kultur! von ihm, in dem sich nicht bloß die veredelte deutsche Natur, sondern die edle Menschheit selbst offenbart, muß man lernen können, wie man Menschen erziehen und bilden kann und soll. Frage man sich — schmerzlich und wider Willen berührt von den Mißklängen unserer Tage — ob er darauf ausging, seine Zeitgenossen und Nachfahren in die Enge von Kirchensatzungen einzumauern — ob von ihm der Rat herrührt, die Jugend durch Gedächtniswerk zu belasten und niederzudrücken — ob er das Nachsprechen und Nachglauben empfahl — ob er das Uniformieren der Geister für eine pädagogische Aufgabe erachtete! Wie er gelebt, so hat er gedacht und gewollt: zuoberst die Selbstständigkeit des Geistes, die Freiheit im Empfinden, Denken und Wollen, die Selbstbestimmung nach den Grundsätzen der gewonnenen und eroberten Erkenntnis und sittlicher Bestimmung — das Streben nach der Einheit mit dem ganzen menschlichen Geschlecht, nicht mit einer Partei nach der Mahnung der gepriesenen „Bekennnistreuen“, sondern nach der

* „Wenn ich nicht wirke, bin ich vernichtet“ — „rast' ich, so rost' ich.“ —

Forderung der Wahrheitsstreuen und der Treuen gegen redliche Überzeugung, „aus Religion“ — den Grundsätzen huldigend, daß das Denken wichtiger sei, als das Gedachte, daß das Verarbeiten der Stoffe die Hauptsache sei in allem Lernen und Bilden, daß es überall auf die Erweckung der Selbstthätigkeit ankomme, daß das passive Verhalten zu überwinden, die gottgegebene individuelle Natur des Zöglings zu respektieren und auszubilden, der einzelne in eigentümlicher Weise dem Ganzen anzuschließen sei. Überlege man von tausenden seiner Andeutungen und Aussprüche nur noch die folgenden, vergleiche man sie mit dem, was heutzutage als das Resultat pädagogischer Weisheit den Lehrern aufzudringen versucht wird:

Zimmer strebe zum Ganzen, lebe im Ganzen, schließ' an ein Ganzes dich an!

Gieb dem Zögling die Richtung zu freier Entwicklung, handle stets nach dem Bedürfnis seiner Jahre*, und du darfst dich der Vollendung seiner Individualität getrösten!

Das edelste Vorrecht der menschlichen Natur ist, sich selbst zu bestimmen und das Gute um des Guten willen zu thun. Wehe dem Bestreben, die Unterjochung des Geistes als die Aufgabe der Erziehung zu betrachten und zu empfehlen!

Religionsunterricht soll man nicht eher erteilen, als bis sich das Bedürfnis dazu in dem Kinde kund giebt**. Jede Verfrühung rächt sich durch naturwidrige Folgen.

Nicht durch Satzungen, sondern durch die Erweckung der Gefühle legt man den Grund zu edler Menschlichkeit.

Das Wesen der Religion liegt nicht im Lehrgebäude, nicht

* Ganz damit in Übereinstimmung sagt Goethe: „Wehe jeder Art von Bildung, welche uns auf das Ende hinweist, statt uns auf dem Wege zu beglücken! Man soll die Jugendblüte nicht zum Vorteil des Greisenalters abstreifen. Jeder Weg ist zugleich ein Ziel.“

** In der Übereinstimmung mit dem einschneidenden, leider nur zu selten beachteten Warnungsworte J. Pauls: „Das bedenket ihr nicht, ihr Fluchlehrer, die ihr den Kindern den Trank früher gebt als den Durst, die ihr, wie einige Blumisten, in die gespaltenen Stengel der Blumen fertige Lackfarben und in ihren Kelch fremden Bisam legt, anstatt ihnen bloß Morgensonne und Blumenerde zu geben“ u. s. w.

im System, nicht in überkommenen Worten, sondern in der lebendigen Unmittelbarkeit des Gemüths.

Die Religion des Menschen muß mit allen übrigen Kräften des Menschen in Harmonie stehen; sie ist etwas Individuelles.

Ein Kind ist ein heiliger Gegenstand, ebenso heilig wie das Sittengesetz.

Alles, was die gesunde menschliche Natur thut, ist göttlich*.

„Religions- wie politische Gesetze sind gleichmäßig verwerflich, wenn sie eine Kraft des menschlichen Geistes fesseln, wenn sie ihm in irgend etwas einen Stillstand auferlegen. Ein Gesetz z. B., wodurch eine Nation verbunden würde, bei dem Glaubensschema beständig zu beharren, das ihr in einer gewissen Periode als das vortrefflichste erschienen, ein solches Gesetz wäre ein Attentat gegen die Menschheit, und keine noch so scheinbare Absicht würde es rechtfertigen können. Es wäre unmittelbar gegen das höchste Gut, gegen den höchsten Zweck der Gesellschaft gerichtet.“

Abolutismus des Staates und Abolutismus der Kirche unterstützen sich gegenseitig. Jener gestattet dem Individuum dem Staate gegenüber in politischen Dingen kein Recht; dieser spricht ihm in religiösen Dingen alle Rechte ab. Beide wollen und thun dasselbe; sie machen den Menschen rechtlos, absolut abhängig. Jener erfindet eine aparte Moral für den Staat, die Staatsräson, und ordnet sie über die Privatmoral; dieser erfindet den Jesuitismus und die Sophistik und tötet dadurch in seinen Anhängern alles Gefühl für Recht und Unrecht. Der Abolutismus der Kirche ist darum der gefährlichere Feind des Menschengeschlechts; er rottet die Wurzel der Sittlichkeit und Religiosität im Namen der Religion aus, Luther nannte darum seinen Inhaber den Antichrist. „Das gemeinsame Ziel des Despotismus und der Priesterherrschaft“ — sagt Schiller — „ist Einförmigkeit, die Geistlichkeit ist von jeher eine Stütze der Tyrannei gewesen. Der bürgerliche Druck macht die Religion notwendiger und teurer, und blinde Ergebung in Tyrannengewalt

* „Der Mensch versteht nichts, als was ihm gemäß ist. Es kommt auch darauf an, daß derjenige, von dem wir lernen sollen, unserer Natur gemäß sei.“ Goethe.

bereitet die Gemüther zu einem blinden, bequemen Glauben, und mit Wucher erstattet dem Despotismus die Hierarchie ihre Dienste wieder.“ —

Vergleiche man damit, was die deutsche Pädagogik bisher wollte, was aber die, welche von „überwundenen Standpunkten“ reden, nicht mehr wollen!

Wird der Leser sich wundern, daß Schiller es für ein Verbrechen an der Kultur der Menschheit erklärte, wenn man auf veralteten Standpunkten stehen bleiben und das festhalten wollte, was früheren Jahrhunderten gemäß war, es jetzt aber nicht mehr ist — darüber wundern, daß er Traditionen und Autoritäten der freien Untersuchung unterstellte — daß er den Glauben an naturwidrige Ereignisse, Wunder und Mirakel für einen Beweis der Unkenntnis der Naturgesetze erklärte — daß er überall, in der Natur wie in der Geschichte, naturgesetzliche Vorgänge erblickte — daß er überall der Freiheit, als das Mittel zu schöner Menschlichkeit und Humanität zu gelangen, sein begeisterndes Wort lieh — daß er den Glauben an Freiheit, Unsterblichkeit und Gottheit als den Inbegriff des menschlichen Glaubens proklamierte — daß er gegen die Befehrsucht eiferte — daß er den Wert der Reformation nicht in neu aufgestellten Symbolen, sondern in der Befreiung von geistlichem Despotismus und in der Eroberung des Rechtes freier, schrankenloser Forschung erblickte und davor warnte, den Geist von neuem in dogmatische Fesseln zu schlagen — daß er alles Positive als ein Mittel ansah, die freie Entwicklung zu beschränken — daß er das Dogma von einem radikalen Hang des Menschen zum Bösen oder der historisch begründeten Erbsünde verwarf — daß er den sogenannten Sündenfall als „des Menschen Abfall von dem blinden Zufall der Natur als erstes Wagstück seiner Vernunft und als ersten Anfang seines moralischen Daseins, folglich als die glücklichste Begebenheit in der Geschichte, als den Anfangspunkt aller menschlichen Vollkommenheit und Bildung“ betrachtete — daß er die Erklärung der Menschheitsgeschichte nach göttlichen Zweckbegriffen als Überhebung und Vermessenheit der menschlichen Vernunft ansah — daß er die edle Menschlichkeit in

die Entfaltung der natürlichen Neigungen, Triebe, Gefühle u. s. w. setzte und als deren Blüte die ästhetische und religiöse Weltanschauung erschauete u. s. w.?! —

Nach obigen Vorderjagen ist man befähigt und berechtigt zu beurteilen, ob Schiller, der Kenner der Weltgeschichte und Psychologie, dem Dogmatismus nach Inhalt und Form, ob er, dem das Denken lieber war als das Gedachte, dem doktrinenellen Materialismus, der jetzt in der Volksschule dominiert, ob er gleich seinem Freunde Goethe ein „Todfeind der Wortschälle“, dem kirchlichen Konfessionalismus in dem Schulunterricht seine Zustimmung erteilt, oder sein Verdammungs-urteil darüber ausgesprochen haben würde. Die Denk- und Gemüthsweise, die Weltanschauung, kurz der Charakter eines Mannes bestimmt auch sein Erziehungsprinzip. Kennt man jenen, so kennt man auch dieses*. Schiller, der Mann der Kraft, Energie und Freiheit, der den Mangel dieser Eigenschaften in seinem Volke so tief fühlte, der Mann der Natur und der Wahrheit, ein Pharus des Lichts, eine helltönende Memnons-säule, ein Hoherpriester des Wahren, Guten, Schönen, kurz Schiller konnte daher nur dem dynamischen Entwicklungsprinzip in der Erziehung der Jugend der Nation die Herrschaft zuerkennen. Thut jetzt ein anderes not? Oder wäre Schillerus redivivus zu ersehnen? Oder ist das Volk ein anderes geworden? — Ohne Zweifel fehlt es nicht an Leuten, welche den Standpunkt Schillers und seiner Zeitgenossen für „überwunden“, seine Ideen für veraltet, seine Bestrebungen für verkehrt, seine Weltanschauung für falsch zu erklären geneigt sind; mögen sie,

* Der Realismus Goethes spiegelt sich, dem Idealismus Schillers gegenüber, auch in seinen Ratschlägen über Erziehung. „Erziehung heißt, die Jugend an die Bedingungen gewöhnen, zu den Bedingungen bilden, unter denen man in der Welt überhaupt, sodann aber in besonderen Kreisen existieren kann.“ Und in „W. Meisters Lehrjahre“ sagt er: „Man kann einem jungen Menschen keine größere Wohlthat erweisen, als wenn man ihn zeitig in die Bestimmung seines Lebens einweiht.“ Schiller dagegen hat in dem Knaben niemals den künftigen Genossen seines Standes, sondern nur den Menschen im Auge. Goethe verkennt jedoch die Berücksichtigung der Individualität und „das Auferbauen von innen heraus“ keineswegs.

mögen sie thun, was sie nicht lassen können; ich bin der Meinung, daß derjenige, welcher den ganzen Schiller (d. h. mehr als seine Gedichte) und das deutsche Volk mit seinen Gelehrten und Priestern kennt, gestehen muß, nicht nur, daß die Nation bei ihm noch nicht angekommen ist, sondern auch, daß es noch Jahrhunderte dauern wird, ehe es den Inhalt des Schillerschen Geistes und Lebens in Saft und Blut verwandelt haben wird. So viel steht fest, daß ein Mann, welcher sich deutscher Bildung rühmt, ohne Schiller gar nicht gedacht werden kann. Und wenn man einen deutschen Knaben oder Jüngling auf einen Mann hinzuweisen hat, aus dem er deutsches Blut in seine Geistesadern hinüberleiten könnte, so ist kein anderer zu nennen, als der Mann, aus dessen Feder keine zweideutige, verführerische Phrase geflossen ist, als der Mann, der, aus dem Volke entsprossen, ganz Volk blieb und die angeborne deutsche Natur zur höchsten deutschen Kultur erzog — der Mann, in dem sich, als einem Genius, die Mängel seines Volkes nicht mehr vorfinden, wohl aber seine potenzierten Tugenden. —

So könnte ich noch lange fortreden, die Pinselstriche (man kann dieses Wort, angeichts der Vollendung des Genius in Schiller, in doppeltem Sinne nehmen!) häufen, ohne nur im Entferntesten der Meinung zu verfallen, als seien damit in würdiger Weise die Leistungen charakterisiert, welche die deutsche Nation und die Welt ihm zu verdanken haben. Man muß ihn genießen, um ihn zu würdigen. Ihn genießen ohne „des Gedankens Blässe“, ohne Kritik*; man muß sich ihm hingeben, um sich veredeln zu lassen, von ihm, von dem sein Freund Goethe sagte:

„Von ewigen und ernstern Dingen
War sein beredter Mund geweiht.“ —

„Hinter ihm, in wesenlosem Scheine
Lag, was uns alle bändigt, das Gemeine.“

Lust, Freude, Teilnahme an den Schöpfungen erhabener Geister ist das einzige Reale, was wieder Realität hervorbringt; alles andere ist eitel und vereitelt nur.

* Aus den wirklichen Kunstwerken lernt man die Kritik, wenn es sein kann, wie aus der Sprache die Grammatik, nicht aus der Grammatik die Sprache.

Man greife nicht zuerst nach Biographien über Schiller, sondern nach ihm selbst, d. h. nach seinen Werken! Man lese, studiere, genieße sie alle! Er hat nichts Unbedeutendes geschrieben. Wer nur seine Gedichte, nur seine poetischen Schöpfungen kennt, kennt ihn nur halb, nur einseitig. Seine Geschichtswerke, seine profaischen Abhandlungen sind eben solche Meisterwerke wie seine poetischen.

Erst dann, wenn man ihn selbst in sich aufgenommen, ist es an der Zeit nachzusehen, was andere über ihn gesagt haben, wie er gelebt hat, und wie es ihm ergangen ist — erst dann kommt, wenn anders überhaupt, die Zeit der Kritik. Wer damit anfängt oder sich damit begnügt, das zu lesen, was die sogenannten Litteraturgeschichten über ihn und von ihm berichten, bringt sich um allen Genuß, um allen Gewinn.

Unendlich reich ist unsere Litteratur über Schiller. Niemand hat daher Ursache, darüber zu klagen, daß ihm die Mittel fehlen, sich über Schiller, sein Leben und seine Werke gründlich zu unterrichten.

Daß ihn die Dunkelmänner aller Parteien bei Seite liegen lassen oder hassen, und Schwachköpfe uns mit Katechismusfragen über die Beschaffenheit seines Innern molestieren, indem sie es sich zur Frömmigkeit anrechnen, ihn mit Glaubens- und Gewissensfragen anzugehen und ihn, den Inkommensurabeln, mit ihrem hölzernen Maßstabe zu messen, ist sehr begreiflich; er wird uns darum nur um so lieber, und er wird — man sage, was man wolle! — der Lieblingschriftsteller der deutschen Nation bleiben, und mit Recht rüstet man sich in allen Kreisen, in welchen deutsche freie Männer Geltung haben, zu einer würdigen Feier des Säcularjahres seiner Geburt. Ihr Herz ist sein Grab. Die deutschen Lehrer dürfen und werden nicht zurückbleiben. „Die Stätte, die ein guter Mensch betrat, ist eingeweiht; nach hundert Jahren klingt sein Wort und seine That dem Enkel wieder.“ —

Zum Schlusse wollte ich meinen Lesern und mir dadurch einen Genuß verschaffen, daß ich aus Schillers poetischen und profaischen Werken eine Anzahl von Kernstellen, auch solche, welche

sich speciell auf Pädagogik beziehen*, zusammenstellte. Aber ich bin davon zurückgekommen; jede einzelne Stelle kam mir vor wie ein Stern, herausgenommen aus dem Sternbild, durch welches und in welchem er erst seine richtige Stellung und seine Bedeutung empfängt. Ich will es daher unterlassen, obgleich ich jedem Leser bedeutender Schriften den Rat erteile, Kernstellen aus denselben zu sammeln, deren Wiederlesen besonders dann von Wert ist, wenn sie dem Leser den ganzen Zusammenhang, in welchem sie vorkommen, wieder lebendig vergegenwärtigen. „Allgemeine Wahrheiten oder Sittensprüche, in den dramatischen Dialog eingestreut“ — sagt Schiller selbst — „haben für alle gebildeten Völker einen großen Reiz gehabt. Die Griechen machten davon häufig (fast übertriebenen) Gebrauch.“ Wenn Personen verschiedener Stände sich aus seinen Schriften solche Sammlungen anlegen, so werden sie verschieden ausfallen, aber keine wird leer ausgehen. Das Allgemein-Menschliche ist zwar für alle; aber jeder, der Fürst wie der Bauer, der Minister wie der Soldat, der Kaufmann wie der Lehrer, bekommt sein bescheiden Teil. Wie nach der Erscheinung des „Mädchens aus der Fremde“ geht „Jeder beschenkt nach Haus“.

Über alldem wird dem Leser das große Bild ihres Urhebers nicht verschwinden, wenn auch das Ganze nicht überall vollständig, sondern nur teilweise beleuchtet und illustriert erscheint. Jeder große Mann ist aber und bleibt größer als sein vollkommenstes Werk. „Schiller für immer!“ —

* Dieselben kommen zerstreut vor. Goethe hat sich viel häufiger direkt über pädagogische Angelegenheiten ausgesprochen als Schiller. Selbst seine geistvollen Abhandlungen in den „Briefen über ästhetische Erziehung“ liefern für den praktischen Pädagogen nur geringe Ausbeute. Man muß sich daher, wie wir es oben auch gethan haben, an seine allgemeinen großen Ansichten halten. Er selbst sagt von sich, daß er sich nicht dazu gemacht fühle, im eigentlichen Sinne des Wortes zu lehren. Trotzdem (oder eben deswegen?) ist er im großen Sinne des Wortes ein praeceptor Germaniae. — Für den praktischen Lehrer ist seine Art, die Gegenstände durch Zusammenstellung und Beleuchtung der Gegensätze (Freiheit und Notwendigkeit, Ideal und Wirklichkeit, Natur und Kultur, Vernunft und Sinnlichkeit, Gehalt und Form u. s. w.) zu behandeln, sehr lehrreich. —

V.

Die deutsche Nationalerziehung.

Der im Jahre 1848 zum Bewußtsein hinaufgeförderte Gedanke einer deutschen Nationalschule ist uns in dem Dezennium traurigster Reaktion nicht nur nicht abhanden gekommen, sondern verstärkt worden. Wir dürfen uns das Zeugnis ausstellen, daß wir die ausschließende Konfessionsschule, welche, sie mag es wollen oder nicht (nur zu häufig wollen es — wenn auch nur in geheimegehaltenen Gedanken — die, die sie fordern), durch die prinzipielle Absonderung Zwietracht und Haß, Hochmut und Feindseligkeit erzeugt, nach Kräften bekämpft haben. Unerwartet, wenn auch nicht unverhofft hat uns das Jahr 1859 einen mächtigen Alliierten zugeführt: die im deutschen Volke wieder erwachte Idee der Nationalität, das tiefgefühlte Bedürfnis nach Einheit und Einigkeit! Gottlob! sagen wir. Wie soll aber — sagt es uns, ihr Guten! — innere Einheit und Einigkeit, d. h. wahre und starke Einheit und Eintracht entstehen durch Absonderung und geheime Zwietracht? — „Jeder in seiner Weise!“

Die Staatsmänner werden und mögen, so Gott will, die äußere Einheit herstellen; wir Pädagogen arbeiten für die innere — praktisch durch das Streben nach gemeinsamer öffentlicher Erziehung aller Kinder des Volkes. Ein grauenhafter Gedanke das — für Ultramontane, und nicht für diese allein, sondern auch für (sogen. protestantische) forciert-lutherische Konfessionalisten und alle Gegner unierender Gemeinsamkeit. Diese eine Thatsache ist lehrreich für alle diejenigen

Lehrer, welche nicht durch das knechtische Geschrei in den servilen (unpädagogischen) Blättern der letzten Jahre betäubt worden sind. Hörte man doch damals aus hundert Kehlen die Behauptung, daß ohne Unterwerfung unter die vor drei Jahrhunderten formulierten Bekenntnisse oder eines derselben kein Christentum, keine christliche Gesinnung, kein christliches Leben denkbar sei! Unsere einsame Stimme war nicht stark genug, diese (unpsychologischen) Helden zum Verstummen zu bringen; aber nun (1859) stellt sich uns die Stimme der Nation zur Seite. Zwar stehen wir auch jetzt noch nicht am Ziele; aber wir nähern uns demselben. „Gut Ding will Weile haben.“ Die Macht der Verhältnisse wird das Resultat erzwingen. Jener große Tag ist zwar noch nicht angebrochen; Mitternacht ist aber vorüber. Deutsche Einheit, nämlich starke und unüberwindliche Einheit ist unmöglich ohne Einigkeit in der Gesinnung, ohne innere Eintracht, die am sichersten begründet wird — nicht durch Worte und diplomatische Schriftstücke, sondern durch Gemeinsamkeit im Leben. Diese nach unserm Teile anzubahnen, darum kämpfen wir für die Nationalschule. In der glücklichen Strömung der Gegenwart nach äußerer Einheit des Vaterlandes erblicken wir eine mächtige Förderung unserer deutsch-nationalen Absichten.

Nach höherer Vorschrift sollen unsere Kinder die biblischen Geschichten „erleben“. Mag es fein oder auch nicht fein; näher liegt es uns, daß sie deutsche Gesinnung erleben. Außerdem — es muß allüberall wiederholt werden — daß sie das Erwachen ihres innern Lebens erleben. Ohne deutsche Gesinnung des Lehrers und ohne freie Selbstthätigkeit desselben, ohne davon ausgehende freie Anregung des jugendlichen Geistes ist weder jenes noch dieses möglich. Nicht bloß durch ein Wort des Prinz-Regenten hat Preußen den Beruf, „moralische Eroberungen zu machen“, sondern diese Bestimmung und Pflicht liegt, wenn der Staat im Fortschreiten erhalten werden soll, in seiner geographischen Situation, item auch in seiner Geschichte, als entstanden durch glückliche Eroberungen und innerlich emporgewachsen durch den protestantischen Geist. Nimmt man hinzu, daß der Mensch überhaupt, wenn er zu Energie und Kraft ge-

langen soll, der geistigen An- und Aufregung bedarf; bedenkt man ferner die Wesenheit der deutschen Natur, die an Überfluß innerer Lebendigkeit eben nicht leidet; faßt man die gegenwärtige Aufgabe des preußischen Volkes, die äußere und innere Einheit des Gesamt Vaterlandes herzustellen; sie dann gegen äußere und innere Feinde zu schützen, im Ablaufe der nächsten Jahrzehnte zu erhalten und zu mehren, ins Auge; begreift man von diesem Gesichtspunkte aus die Erziehung der Nation und sucht die Momente auf, die in sie hineinzulegen sind, wenn sie jenen Anforderungen entsprechen soll: dann wird man befähigt, über die 1854 in Preußen über die öffentliche Schulerziehung und Schulbildung erlassenen Verfügungen ein Urtheil zu fällen und sowohl ihre positiven Fehler und Gebrechen, als auch ihre negativen Mängel zu bezeichnen.

Die von der Strömung der Gegenwart berührten Leser werden sich das, hoffe ich, überlegen, um auch auf dem ihnen angewiesenen Gebiete das ihrige beizutragen zur Erreichung des erhabenen Zieles innerer Eintracht und dadurch äußerer Einheit und Macht. „Jeder in seiner Weise!“ —

Auch die Schule hat die Aufgabe, im Geiste der Kraft und Macht des deutschen Vaterlandes, in nationalem Sinne, zu wirken, wie solches auch namentlich eine der Aufgaben des preußischen Staates ist, dessen Bestimmung nicht darauf hinweist, in Eroberungen durch Waffengewalt groß zu werden. Wer dieses meint, verkennt die Nation und das Wesen derselben. Auch wird der, welcher ihn dazu drängen will, lange warten müssen. Alles ist dagegen: die Situation des Landes, der Geist seiner Bewohner und — glücklicherweise — der Sinn seiner Fürsten. Selbst der Geist seines zur Abwehr ungerechter Angriffe, nicht zum Angriff bestimmten Heeres ist dagegen, eben weil es der Natur seiner Bewohner widerspricht. Die Bestimmung des preußischen Staates ist, soweit ich ihn zu erkennen vermag, die Welt durch geistige Macht und Kraft zu erobern, durch schaffende Macht und Kraft des freigelassenen protestantischen Geistes und die seinem Wesen entsprechenden freien Institutionen. An der Gestaltung der äußeren Einheit und Kraft des Vater-

landes mögen ihn augenblicklich unüberwindliche Schwierigkeiten hindern; an der Entwicklung freier Institutionen hindert ihn keine Macht der Erde. Der freie Geist erobert die Welt — ohne Schwertstreich. Der preußische Staat ist auf moralische, geistige Eroberungen angewiesen. Darin liegt seine Bestimmung, seine Größe. Auch die preußische Schule hat die Aufgabe, in diesem Sinne auf die Volksjugend zu wirken. Dadurch wird sie zu einer national-deutschen Schule. —

Die Konfessionsschule, die Schule der Orthodorie oder der Orthodorieen, war die Volksschule der verfloffenen drei Jahrhunderte, ist noch die Schule der Gegenwart, die National-schule wird die Schule der Zukunft sein, vielleicht erst der fernen Zukunft — ich weiß das nicht, es ist ein Gedanke, „in die Furche der Zeit gesäet“ — aber sie wird kommen — sie kommt gleichzeitig mit der Überzeugung, daß Sittlichkeit, Charakter und alle menschlichen Tugenden von ab- und ausschließenden Bekenntnissen nicht nur nicht abhängig sind, daß diese vielmehr der Bildung derselben widerstreben. Sie kommt mit der Überzeugung, daß der auf unfehlbare Rechtgläubigkeit und göttliche Autorität sich berufende Absolutismus allüberall verderbliche Wirkungen erzeugt und darum nicht nur aus der Politik, sondern auch aus der Schule, wie aus aller Erziehung verbannt werden muß. Die Überlieferung kirchlich-religiöser Bekenntnisse an die Unmündigen ist der Absolutismus in der Schule, welcher den geistigen Despotismus hervorruft — diese schlimmste, verderblichste Art des Absolutismus, weil dieser geistige Knechtschaft erzeugt. Der leibliche, alt-fürstliche, auf Gottes Gnade sich stützende Absolutismus ist dagegen Kinderspiel. Denn „der Mensch ist frei (kann sich befreien) und würd' er in Ketten geboren“. Aber wer den Geist unterjocht, unterjocht zugleich den Leib, was umgekehrt nicht notwendig der Fall ist. Der kirchliche Absolutismus, hervorgetrieben aus dem Glauben an ein allein-seligmachendes Dogma und an Infallibilität einer Doktrin oder gar eines Menschen, gipfelt sich hinauf zu allgemein-geistigem Despotismus, indem er die Herrschaft über alles Wissen und Denken beansprucht und usurpiert. Die absolute Theologie

unterjocht die Wissenschaft. (Man denke an das Kopernikanische Weltssystem, an die Geologie u. s. w.!) Die Großoffiziere und Komture derselben dekretieren, daß nichts gelehrt werden dürfe, was ihr widerspricht. Die Schullehrer sind vielfach die Werbe- und Unteroffiziere der zu bildenden „Glaubensarmeen“. Ihnen wird darum dasselbe Exerzitium vorgeschrieben. Wenn es gelänge, daß von Rußland bis Frankreich und vom adriatischen Meere bis zur Ostsee jeder Sterbliche auf dieselben Fragen dieselbe Antwort mit denselben stereotypen Worten gäbe, so würden sich jene vor Vergnügen die Hände reiben und einander in die Arme sinken. Das nennen sie „Wirken für das Reich Gottes“, des Schöpfers, der kein Haupt, kein Auge, keine Nase, ja kein Blatt dem andern gleich macht. Das ist Jesuitismus* und geistiger Absolutismus, über dessen lange Dauer die aufgeklärtere Nachwelt ebenso erstaunen wird, wie wir über die lange Dauer des Ptolemäischen Systems erstaunen. Wie rottet man ihn aus? Ich sage nicht: allein durch die Schullehrer, aber auch nicht: ohne sie — mit durch ihr Wirken in der National-
schule. Wer es besser weiß, der sage es!

* „Die jesuitische Erziehung beginnt mit der Verneinung der individuellen Eigenartigkeit und Selbstbestimmung.“

H. v. Sybel, Geschichte der Revolutionszeit, I. S. 122.

„Das gemeinsame Ziel des Despotismus und der Priesterherrschaft ist Einförmigkeit.“ (Schiller.) —

VI.

Fünfzehn Theses.

1) Die religiöse Entwicklung und Bildung des Kindes beginnt mit der Anregung und Erweckung religiöser Gefühle in der Anfänger-Schule vorzugsweise durch Gebet und biblische Geschichten.

2) Das religiöse Gefühl wird (abgesehen von der individuellen Haltung des Lehrers, die als Vermittlerin zwischen dem Schüler und dem Gegenstande — dem Subjekt und Objekt — von prinzipialer Wichtigkeit ist) durch die Anschauung religiöser (religiös oder fromm empfindender, denkender oder handelnder) Menschen erweckt.

3) Die Hingebung des Kindes an die Anschauung oder (wenn man will) die Vertiefung in die geschichtlichen Thatfachen ist Bedingung zur Erweckung der Freude an denselben und dadurch zur Erweckung des religiösen Gefühls.

4) Die Vertiefung in die Sache, sage ich — folglich Ablenkung (= Nicht-Hinlenkung, denn das Kind ist von selbst nur aufmerksam auf die Sache), Ablenkung von der Aufmerksamkeit auf das Wort.

5) Die Aufmerksamkeit des Schülers auf das Wort schwächt die Aufmerksamkeit auf die Sache, folglich die Hingebung an dieselbe, also den eigentlichen Zweck.

6) Man darf daher nicht verlangen, daß der Schüler die vorgetragene Erzählung genau in der Form, in welcher der Lehrer sie vorgetragen hat, mündlich wiedergebe. Man thut am besten,

wenn man die Wirkung der Erzählung durch Worte vorerst gar nicht schwächt, dann aber die Schüler in ihrer Weise sich darüber aussprechen läßt, indem es sich von selbst macht, daß sie sich nach und nach mehr und mehr die Darstellungsform des Lehrers (der Bibel) aneignen und prägnante Stellen (Sentenzen, Schlagwörter, direkte Reden) sich merken.

7) Freudige Stimmung der Schüler ist die erste Bedingung der Erreichung des Zweckes der fundamentalen religiösen Belehrung (Anregung); daher muß in ihr jede Art von Zwang sorgfältig vermieden werden. Die Religion ist kein Lerngegenstand, wie die andern Gegenstände der Schulthätigkeit, sondern ist zuunterst (als Grundlegung) Erweckung religiöser Empfindungen und Gefühle (religiösen Lebens) in dem Herzen oder dem Gemüt* der einzelnen Kinder, folglich in eigentümlicher Weise. Wie warme Frühlingsluft die Keime und Knospen der Pflanzen zur Entfaltung veranlaßt, so erweckt die günstige Stimmung in der Religionsstunde die Keime des religiösen Lebens in der Stille. Die Religionsstunde muß für die Schüler ein geistiger Genuß sein.

8) Deshalb ist die zu häufige Wiederkehr der Religionsstunden zu meiden. Tägliche Wiederkehr ohne Wechsel macht sie zur abschwächenden Gewohnheit und stumpft gegen ihre Wirkung ab.

9) Das religiöse Gefühl und das in ihm erweckte Bedürfnis nach Erregung gehört zu den aufstrebenden Kräften der Seele — das Gedächtnis ist eine aufnehmende (rezeptive) Kraft. Beide stehen daher in relativem Gegensatz. Starke, lebendige Erregung des Gefühls drängt das Gedächtnis zurück (in solchem Grade, daß die stärksten Gefühle durch Worte nicht ausgedrückt werden können); Thätigkeit des Gedächtnisses (Auswendiglernen und Hersagen) schwächt oder unterdrückt das Gefühl.

10) Dem Gedächtnis ist daher in aller religiösen Belehrung nur eine sehr untergeordnete Rolle zu gestatten.

11) Religiöser Stoff darf dem Schüler nicht mit Zwang auf-

* Religiöse Gefühle sind die einzelnen Erregtheiten der Seele, welche kommen und gehen; die durch sie erzeugte religiöse Grundbeschaffenheit (als bleibende Eigenschaft) ist das religiöse Gemüt.

genötigt werden. Religiöse Entwicklung und Bildung ist aufstrebende Thätigkeit; aller Zwang verdriest, schwächt und lähmt.

12) Nicht von allen Schülern darf die Aufnahme einer gleich großen Menge religiösen Stoffes gefordert werden; wahrhafte religiöse Bildung ist individueller Natur.

13) Religiöser Stoff in prosaischer Form darf nicht auswendig gelernt werden; zulässig ist nur das Erlernen von Stücken in poetischer Form (deren Rhythmus und Reim das Behalten erleichtert) und ausnahmsweise von einzelnen klarsicheren, normalen Stellen (Sprüchen u. dgl.). Das Auswendiglernen der „biblischen Geschichten“ ist daher nicht zu dulden.

14) Soll das Auswendiglernen den kindlichen Geist nicht belästigen und schwächen, sondern ihn nähren und stärken,

- a) so darf es nur in solcher Ausdehnung geschehen, daß überschüssige, freie Kraft übrig bleibt (das Gegenteil wäre schon schädliche Überbürdung);
- b) es darf nur geschehen mit freudiger Heiterkeit der Seele, mit Lust; folglich
- c) nur an Stoffen, welche die Fassungskraft (die Auffassung mit Verstand, Gemüt 2c.) nicht übersteigen, und folglich
- d) darf der dem Gedächtnis zu überliefernde Stoff nie als Ballast wirken.

(Ballast für den Geist ist nicht nur jedes Übermaß von Stoff, sondern auch jeder die Fassungskraft des individuellen Geistes überragende Stoff. Der Geistesballast wirkt auf den Geist, wie das Übermaß materiellen Stoffes auf den Magen — wie hier die leibliche, verschwindet dort die geistige Verdauungskraft.)

15) Die Nichtbeachtung oder Geringsachtung der eben aufgestellten Grundsätze erzeugt folgende traurige, den Zweck der religiösen Bildung vernichtende Wirkungen:

- a) Schwächung (Lähmung) der geistigen Kraft;
- b) Überdruß und Abneigung;
- c) mechanisches Auswendiglernen nach dem Wortschall;
- d) Lippen- und Plapperwerk in dem nur zu bekannten, unausstehlichen, sinn- und verstandlosen Kirchen- und Schulten

(wie er, leider nur zu häufig! sowohl in evangelischen wie in katholischen Schulen und Kirchen gefunden wird);

- e) blindes Nachsprechen — selbst des Widersprechendsten und Absurdesten (*credo quia absurdum est*); überhaupt
- f) geistige Beschränktheit und Unmündigkeit mit ihren weltbekanntesten traurigen, teilweise schrecklichen und furchtbaren, sicherlich unevangelischen und unprotestantischen Folgen. (Haß der Aufklärung, Intoleranz und Keßermacherei, Fanatismus und Roheit jedweder Art.)

Religiöse Bildung ist das Fundament aller wahren Bildung; religiöse Roheit (Roheit in religiösen Dingen) ist die Grundursache jeder andern Art von Roheit und Barbarei. Das Auswendiglernen unverstandener, vielleicht unverständlicher (unverstehbarer) Lernmassen bannet den menschlichen Geist ein, legt ihm Fesseln an, unterjocht ihn und verhindert nach Möglichkeit die Entwicklung individuell freier, mit der ganzen Bildung des Menschen harmonisierender, folglich wahrer religiöser Überzeugung, d. h. ruiniert das Fundament wirklicher Religiosität. —

Der grundsätzlich dogmatische Unterricht der Jugend wird von der rationellen, naturgesetzlichen oder psychologischen Pädagogik verworfen. Die religiösen Stimmungen und Gesinnungen sind aus den Anregungen des religiösen Gefühls und den sittlichen Erkenntnissen zu entwickeln; sie mit dem geoffenbarten, übernatürlichen Dogma grundsatzmäßig zu verknüpfen und künstlicher Weise (logisch ist es nicht möglich) aus ihm abzuleiten, ist unnatürlich und wegen der möglichen Folgen (da der Glaube an das dem religiösen und sittlichen Leben zu Grund gelegte Fundament, an das Dogma — und dann mit ihm das darauf gesetzte Gebäude verloren gehen kann) gefährlich und zerstört wegen jener künstlichen Zusammenschweißung die natürlich-gesunde Beschaffenheit des Charakters, führt zur Verschrobenheit. Was wir an die Stelle des prinzipiell dogmatischen Religionsunterrichts gesetzt wissen wollen, wird dem klar, der etwas von der geschichtlichen Entwicklung weiß, wenn wir ihm die Männer nennen, die nach unserer Ansicht auf dem richtigen Wege waren:

Salzmann, Eberhard v. Rochow, Gruner,
Diesterweg, Ausgew. Schriften. 2. Aufl. IV. 5

Wilberg u. a. — Michael Sailer, Christoph Schmidt, v. Wessenberg, Hoogen u. a.

Der richtigen, tief religiös bildenden Anregung des religiösen Gemütslebens dieser Männer gegenüber wandeln die offenbarenden Dogmatiker der Gegenwart auf einem Irrwege, indem sie auf den Wortglauben an das konfessionelle Dogma dringen, dadurch zwar Bekenner des Kirchenglaubens erzeugen, aber über diesen sterilen Außerlichkeiten den Anbau lebendiger Religiosität verabsäumen. Wo das Wort dominiert, da verfliegt der Geist. —

VII.

Parlamentsrede, die Regulative betreffend.

Meine Herren! Die Wichtigkeit des Gegenstandes legt mir den Wunsch auf die Zunge, daß es Ihnen gefallen möge, die jetzt beginnende Debatte über denselben nicht vorzeitig abschneiden zu wollen, sondern jedem, der darüber ein Wort zu sagen hat auch das Wort zu gönnen; denn es gilt nicht bloß Tausenden von Personen, sondern es betrifft die Grundbildung unserer National-Erziehung — eine wahre Volksache — ich meine daher, daß es einem Volksause geziem, auf dieselbe gründlich einzugehen.

Die drei sogenannten preussischen Schul-Regulative haben ein großes Zerwürfniß in unserer Nation veranlaßt — ein Zerwürfniß, von dem ich gewünscht hätte, daß es durch energische Anträge von seiten der Unterrichts-Kommission hätte beseitigt werden mögen, und als ich vor einiger Zeit die Unterrichts-Kommission aufforderte, mit dem Bericht nicht länger zurückzuhalten, so hoffte ich, daß dies der Fall sein werde. Nachdem ich aber die — ich muß gerade herausagen — etwas schwächlichen letzten Anträge der Unterrichts-Kommission gelesen habe, ist diese Hoffnung auf eine schnelle Beseitigung des Zerwürfnisses in mir geschwunden. Jene Zerwürfnisse sind, wie bekannt, eine Folge der von dem Minister v. Raumer erlassenen Schul-Edikte. Merkwürdigerweise behauptet die Unterrichts-Kommission, daß, wenn man die Schul-Edikte jetzt zurücknähme, dadurch Unordnung und Verwirrung in das Land und in die Schule gebracht würde. Aber, meine Herren, die Schul-Edikte sind ja eben die Ursache

dieser Zerwürfnisse; wenn man die Ursache aufhebt, so hört bekanntermaßen auch die Wirkung auf.

Vor dem Erlaß jener Edikte hat man von Unordnung in der Volksschule, so viel ich weiß, nichts verspürt. Die Zerwürfnisse sind ganz ähnlicher Art wie diejenigen, die durch die sogenannten Konkordate herbeigeführt worden, die deswegen nicht eigentlich Konkordate, sondern Diskordate genannt werden sollten. Die preussischen Schul-Regulative sind in ihrer Wirkung nichts anderes als die preussischen Konkordate. Ohne weiter darauf einzugehen, muß ich meine Ansicht dahin aussprechen, daß diese preussischen Schul-Regulative verfassungswidrig entstanden sind, indem drei ganz bestimmte Artikel der Verfassung ihnen widersprechen, einmal der Artikel 24, welcher anordnet, daß der Religions-Unterricht in den öffentlichen Schulen von der Kirche geleitet werden solle — der Unterrichts-Minister und der Ober-Kirchenrat sind aber nicht die Kirche. Es widerspricht ihnen der Artikel 26, der das Unterrichtsgesetz fordert, und ganz direkt mit deutlichen Buchstaben der Artikel 112, welcher verlangt, daß es bis zum Erlaß des Unterrichtsgesetzes bei den bisherigen Anordnungen bewenden solle. Aus diesen Gründen schließe ich, die Regulative sind verfassungswidrig und bestehen nicht zu Recht. Es wäre daher, nach meiner Meinung, vom jetzigen Staats-Ministerium beim Antritt seiner Regierung zu erwarten gewesen, daß sie von demselben sofort aufgehoben worden. Ich gehe darauf nicht ein, weil ich hoffe, daß ein juristisch geschultes Mitglied dieses Hauses den Beweis für die ausgesprochene Ansicht gründlich durchführt.

Ich muß es, dem Gegenstande immer näherrückend, sehr bedauern, daß wir es in dieser Angelegenheit nicht bloß mit der Hinterlassenschaft des Herrn von Raumer und seines Regierungskommissars, sondern auch mit dem gegenwärtigen Herrn Kultus-Minister zu thun haben. Mit Staunen und Bedauern habe ich mit vielen intelligenten Menschen die Verfügung des Herrn Ministers vom 19. November v. J. gelesen, habe mit Bedauern wahrgenommen, daß sich der Herr Minister auf seiner Schul-Inspektionsreise nicht von unparteiischen Schulmännern, d. h.

von solchen, die bei der Sache nicht beteiligt sind, hat begleiten lassen. Deren Begleitung würde wenigstens von vornherein ein größeres Vertrauen zu den Resultaten dieser Reise erweckt haben. Es ist nun aber einmal nicht geschehen. Ich kann leider jene Verfügung nicht ganz mit Stillschweigen übergehen, weil der Herr Minister auf die darin mitgetheilten Thatsachen seine Überzeugung von der Trefflichkeit der Schul-Regulative gründet; ich habe es nur mit Erstaunen wahrgenommen, daß der Herr Minister in dieser Verfügung Thatsachen anführt, woraus das, was er daraus abzuleiten geneigt ist, eben nicht folgt*. Ich muß auf einzelne Beispiele eingehen. Der Herr Minister führt an, er habe in Schulen, wahrscheinlich in Seminarischen, Kinder von fünf bis sechs Jahren gefunden, welche in fünfmonatlichem Unterricht hätten lesen lernen. Das aber haben manche der alten Schulhalter auch schon verstanden; es gehören sogar nur Kunstgriffe dazu, die in der Gewalt des Lehrers ihn ermächtigen, einige Lesefertigkeit den Kindern in vier Wochen beizubringen; aus der angeführten Thatsache folgt darum nichts. Der Herr Minister erzählt ferner, er habe Seminaristen vorgefunden, die es dahin gebracht hätten, daß sechs- bis siebenjährige Kinder aus dem Kopfe ganze Sätze orthographisch richtig hätten niederschreiben können. Soviel haben vor der Existenz der Regulative die Seminarlehrer und ihre Jünger jederzeit zu stande gebracht. Es folgt also daraus wieder nichts. Ich möchte annehmen, wenn junge Seminaristen, die noch nicht ausgelernt haben, Vorzügliches leisten und keine Fehler machen, die aber von angehenden Lehrern zu erwarten sind, daß solche Leistungen mehr durch Routine und Dressur, als auf dem Wege naturgemäßer Entwicklung erfolgen. Man kann, um ein Beispiel zu gebrauchen, auf einem Caroussel reiten lassen, aber auf einem Caroussel lernt man eben das Reiten nicht. Man kann junge Leute so dressieren, daß sie von vornherein in mechanischen Dingen so arbeiten und darin

* „Von so großen Erfolgen zu reden, wie der Herr Kultusminister sie in Schlesien gefunden haben soll, scheint aus mehreren Gründen ganz unstatthaft.“
Ein Pfarrer im „Ev. Schulblatt“.

dasfelbe leisten, was alte Meister leisten. Solches geschieht aber jederzeit auf Unkosten ihrer Individualität.

Der Herr Minister — um noch ein Beispiel anzuführen — hat sich darüber gefreut, daß die Seminare diejenigen Lücken, welche die Aspiranten in betreff des Rechenunterrichts mitgebracht hatten, vollständig ausgefüllt und überwunden haben. Das haben aber die Seminare zu allen Zeiten vermocht. Ich habe dabei die mir speziell bekannt gewesenen rheinischen und westfälischen Seminare im Auge; die dortigen Aspiranten brachten häufig an Rechenkenntnissen mehr mit, als jegige Seminaristen anderwärts aus den Seminaren mit hinausnehmen. Kurz, aus den Thatfachen, die der Herr Minister anführt, folgt, nach meinem Bedünken, nichts für die Vortrefflichkeit der Regulative*. Ja, ich muß es gestehen, auf mich hat die ganze Verfügung vom 19. November 1859 den Eindruck gemacht (es ist mir diese sich mir aufdrängende Wahrnehmung wahrlich nicht angenehm gewesen), daß dem Herrn Minister die Einrichtungen und die Leistungen der Altensteinschen Seminare unbekannt geblieben seien, und denselben Eindruck hat auch die Thatsache bei mir hinterlassen, daß es die Ministerial-Herren über sich gewonnen haben, das Lob der jegigen Seminare auf Kosten der Altensteinschen im hohen Herrenhause sich gefallen zu lassen und keinen Einspruch dagegen zu erheben. Die Herren erwarten doch von der Geschichte gewiß auch Gerechtigkeit. Ich habe eben schließen müssen: dem Herrn Minister sind die früheren Einrichtungen unbekannt geblieben; ich halte ihn daher, da ihm nur eins der zu vergleichenden Glieder bekannt gewesen, zu einem vollgültigen, überzeugenden Vergleiche über das Ehemals und das Jetzt nicht für berechtigt. Es bleibt deshalb, da jene Verfügung keine Überzeugung hervorbringt, nichts übrig, meine Herren, als daß Sie mir (auf möglichst kurze Zeit) zu einem Einblick in die Be-

* „Das nenne ich stark schließen!“ Friedericus rex. Derselbe schrieb auch 1779 in einem Briefe an den ihm gleichgesinnten großen Minister v. Zedlig: „Wer am besten räsonnieren (vernünftig nachdenken) kann, wird immer am weitesten kommen, besser als der, der nur falsche Schlüsse zieht.“ —

stimmungen der Regulative folgen. Das hohe Herrenhaus hat sich merkwürdigerweise dieses Einblickes überheben zu können geglaubt; es hat aber nichtsdestoweniger über den Wert der Regulative abgeurteilt und abgestimmt. Einzelne Mitglieder der betreffenden Kommission erklärten, daß sie es nicht für notwendig erachtet, die Regulative selbst zu studieren, um über ihren Wert zu entscheiden; trotzdem haben die hohen Herren bestimmt formulierte Erklärungen erlassen. So dürfen wir es nicht machen. Vor dem beabsichtigten Einblick muß ich noch bemerken, daß wir (ich und meine Gesinnungsgenossen) nicht erwarten, daß unsere Gegner (die Verteidiger der Regulative) uns den Vorwurf machen, als hegten wir die Absicht, die Grundlage des Volksschul-Unterrichts, das religiöse Fundament, zu unterminieren; wir erwarten nicht, daß man uns, wie es in dem anderen Hause geschehen, vorwerfen wird, unsere Polemik habe in der Sympathie mit K o n g e und den Reformjuden ihren Grund — eine Bemerkung übrigens, womit die hohen Herren die größtmögliche Schmach über einen Menschen und seine Richtung ausgesprochen zu haben vermeinen — wir erwarten ferner nicht, daß man uns, wenn wir die Notwendigkeit der Entwicklung der Denkkraft betonen, vorwirft, als wollten wir die Schüler zur R ä s o n n i e r- und Kritischer sucht erziehen; wir erwarten nicht, daß man, wenn wir verlangen, daß mehr Realunterricht in den Schulen vorkomme, daraus den Schluß ziehe, als wollten wir ein Vieles- oder Allerlei in die Schule einführen, was einer unserer Grundsätze uns direkt verbietet. Wir erwarten die Wiederholung dieser in dem Herrenhause, besonders durch den Mund des Erfinders der „Umkehr“, laut gewordenen Vorwürfe und Anklagen hier nicht; solche Vorwürfe sind ebenso leicht zu machende und ebenso leicht zurückgebende, und unmöglich hier zu widerlegen. Sollten sie dennoch hier erhoben werden, so werde ich wenigstens auf dieselben nicht antworten, ich werde ferner auch nicht antworten, wenn einer von Ihnen auf die große Masse der Petitionen für die Regulative und auf die geringe Anzahl der Petitionen gegen dieselben hinweisen und daraus den Beweis der Zustimmung der Nation zu den Regulativen herleiten wollte. Wenn Sie einen Einblick in diese Petitionen

thun könnten, so würden Sie erfahren, in welcher Weise jene zustande gekommen sind. Diejenigen, die hier auf dieser Seite (der linken) liegen mögen — ein großer Stoß Akten — sind zum großen Teil durch Agitationen zustande gekommen; ein bedeutender Teil derselben läuft bei dem Abgeordneten für Nau-gard, dem Herrn Blandenburg, ein,

(Widerspruch links)

derselbe hat diese auch übergeben, sie sind daher wahrscheinlich auch von ihm ausgelaufen;

(Weiterkeit)

in betreff des Regierungsbezirks Königsberg laufen die meisten zusammen bei dem Konsistorialrat Weiß, der bekanntlich in seinem Schulfreund die Lehrer für die Regulative zu haranguieren pflegt. Ein paar Schock dieser Petitionen sind wörtlich gleichlautend, zum Teil gedruckt; an ihrer Spitze stehen (fast durchgängig) Rittergutsbesitzer, Kirchenpatrone, Schulpatrone, Landräte, Superintendenten, Diakonen, Presbyter, Pastoren*, und nach dem diese Männer unterschrieben haben, hat man auch die Lehrer da-

* Daß unsere gewöhnlichen Pastoren für die Regulative sind, darüber wird sich doch niemand wundern, welcher bedenkt:

daß der hochgebietende Herr Minister es so haben will — der Mann, welcher Pfründen zu vergeben, Superintendenten und Schulinspektoren zu erneuen, zu Orden vorzuschlagen hat u. s. f.; außerdem bedenkt:

- 1) daß die Regulative nicht bloß das religiöse Fundament legen, sondern alles das vorschreiben und fordern, was an Kindern bis zum 14. Lebensjahre bisher nur in Verbindung mit den Pastoren, jetzt allein durch die Lehrer geleistet werden soll;
- 2) daß die Reg. den kirchlich-konfessionellen Unterricht befehlen, also unsern kirchlich-konfessionell gesinnten Pastoren vorarbeiten, von welchen jeder die Zahl der Bekenner seines Glaubensbekenntnisses, das er für das beste, oder auch das einzig wahre und allein seligmachende erachtet, zu mehren trachtet;
- 3) daß die Reg. den weltlichen (profanen) Unterricht beschränken, der so leicht den Glauben und die Anhänglichkeit an das „Heilige“ erschüttert und schwächt, das Dichten und Trachten nach dem Weltlichen, die materialistische Richtung fördert und von der Straße abführt, die da heißt die „richtige“;
- 4) daß die Reg. eine so einfache und simple Lehrweise vorschreiben, zu deren Beurteilung und Ausübung es des Studiums der Pädagogik bedürftig ist.

mit beehrt, sie auch unterschreiben zu lassen. Meine Herren! Was ist das? Kann es etwa der gewöhnliche Lehrer, der solchen Männern untergeben ist, wagen, da der Inhalt der Petitionen behauptet, die Gegner der Regulative seien die Feinde des Christentums, der Religion, auch des Volkes und des Königs, dieselben gingen mit den aller schlimmsten Anschlägen in dem Kopfe schwanger, sie suchten alles Bestehende in Zweifel zu ziehen und umzustürzen; — ich frage, kann ein Lehrer, wenn einer seiner Vorgesetzten ihm eine solche Petition zur Unterschrift vorlegt, es wagen, dem Vorgesetzten das Dokument zurückzugeben und die Unterschrift zu verweigern? Heißt das nicht, die Lehrer wie Knechte behandeln, sie zur Heuchelei verführen, zu einem Laster, welches hundert Verfügungen nicht wieder gut machen? Auf den Petitionen der anderen Seite fehlen Über- und Unterschriften jener Art; man findet Namen von Leuten meist aus den unteren Ständen, aus dem unteren Beamten-, dem Bauern- und Bürgerstande der größeren und kleineren Städte, und die Namen von Lehrern. Ich behaupte, daß das Gewicht eines solchen Mannes, wenn er gegen die Ansicht und den Willen seines Revisors und unmittelbaren Vorgesetzten seine Überzeugung dahin ausspricht, daß er die Regulative für schädlich erachte, in meinen Augen

gogik, Didaktik und Methodik, welches die Lehrer nur aufzublähen geeignet war, gar nicht bedarf;

- 5) daß die Reg. den Schulinspektoren die schreckliche Mühe, über den Lektions- oder gar den Lehrplan ihrer Schulen nachzudenken und dieselben alljährlich zu revidieren, abnehmen, indem sie sich nur an die amtlichen Vorschriften, die sie jeder Verantwortlichkeit entheben, zu halten brauchen (welche Gelegenheit dadurch dem Wollenden geboten wird, einen nach etwas mehr freier Bewegung dürstenden Lehrer einzubannen, ist anderwärts bemerkt worden);
- 6) daß die Reg. den Lehrerstand in die engen Grenzen seines Gesichtskreises und seiner Abhängigkeit, „wie es sich gehört“, zurückweisen und damit aller „Überhebung“ und „Verstiegenheit“ desselben in dem Grade ein Ende gemacht haben, daß der Pfarrherr den Schuldiener in jeder Beziehung übersteht.
- 7) Ein einziger dieser 6 Gründe, die sich noch leicht vermehren ließen, reicht vollkommen hin, um die obengenannte Thatsache zu begreifen und das Benehmen der Pastoren zu verstehen. —

mehr gilt, als das Gewicht von Hunderten auf der entgegengesetzten Seite. Ich will dem Herrn Minister vertrauen, daß er, nachdem er diese offenbaren Agitationen kennen gelernt hat, uns die Zusicherung geben werde, daß er solche verderbliche Manöver nicht dulden und geneigt sein werde, solchen Leuten, sie mögen sein, was sie wollen, das Handwerk zu legen, und sie tüchtig auf die Finger zu klopfen.

(Weiterkeit.)

Hier liegt die Merkwürdigkeit vor

(Unruhe links)

(meine Herren, es thut mir leid, daß ich nicht schon aufhören kann, aber ich muß Ihre Aufmerksamkeit, jedoch nur kurze Zeit noch, in Anspruch nehmen), es liegt hier die Merkwürdigkeit vor, daß diejenigen Personen, welche von den Regulativen gar nicht betroffen, deren Kinder nach den Regulativen nicht erzogen werden — denn Personen der Klassen, die ich oben genannt habe und an der Spitze der Petitionen stehen, schicken ihre Kinder nicht in die Volksschulen — wollen, daß die Regulative fortbestehen, während diejenigen, die von den Regulativen betroffen werden, erklären: nein, wir wollen sie nicht. Das ist doch ein ganz abnormales Verhältnis.

Nach diesen Bemerkungen gehe ich zu einer kurzen Darstellung über, um Sie zu einem Einblick in das Wesen der Regulative zu veranlassen. Das wird mir glücklicherweise leicht gemacht, indem die Herren der Regulative erklären, daß das dritte Regulativ die Norm abgeben solle auch für die Bildung der Lehrer. Wir brauchen uns also nur einen Blick zu verschaffen in das dritte Regulativ und werden dadurch leicht Ein- und Überblick über das Ganze gewinnen. In demselben heißt es an der Spitze, daß die kirchlich-christliche Religion die Basis sein solle für den gesamten Volksunterricht, und somit werden wir sofort auf die Mittel, dieses zu bewirken, hingewiesen. Der Memorierstoff rückt uns direkt auf den Hals. Wir haben zwar schon in der vorigen Session davon und darüber gesprochen, aber ich muß, da derselbe einen Kernpunkt ausmacht, doch noch einmal auf ihn eingehen. Es fragt sich also sofort: was sollen

die Kinder lernen? Sie sollen biblische Geschichten frei erzählen lernen; ihrer 80—150 sind in den gewöhnlichen biblischen Geschichtsbüchern enthalten; in dem von den Regulativen empfohlenen Werke von Zahn ihrer, wenn ich nicht irre, 170. Diese Geschichten soll jedes Kind in der Bibelsprache nach der lutherischen Übersetzung frei erzählen können. Der Herr Minister hat in dem mehrfach angeführten Erlaß das Auswendiglernen dieser biblischen Geschichten direkt verboten, indem er erklärt, das sei „Verführung“ zum Bösen. Sehr richtig, und jeder erfahrene Pädagoge wird das zugeben; aber leider ist das andere Gebot stehen geblieben. Was sollen die Kinder nun machen? Es wird von ihnen verlangt, daß sie die Geschichten frei erzählen nach dem Bibelwort; was bleibt den armen Schafen da übrig? Sie lernen sie eben auswendig, auch dann, wenn man es ihnen bei Strafe zehnmal verbietet. Sie sollen sie nicht auswendig lernen, denn das sei Verführung zur Sünde, aber sie können eben nicht anders; es bleibt daher dabei, sie lernen sie auswendig. — Nun kommen die Sprüche. Der Herr Minister hat sie reduziert auf 180. Dieses Maß ist nicht zu hoch, eher das Gegenteil — auch ich lege Wert auf Erlernung von schönen Sprüchen — aber warum gerade 180, warum nicht 280, warum nicht 380, oder warum nicht 80? Das Schulkollegium in Koblenz hat ihre Zahl auf 150 normiert. Ja, meine Herren, wo kein Prinzip entscheidet, da entsteht der Zwiespalt, die Unzufriedenheit, das Zerwürfniß. Warum 180? fragt man mit Recht. Kein Mensch kann sichere, grundsatzmäßige Antwort darauf geben. Dem Herrn Minister scheint es so zweckmäßig; aber einem andern scheint es nicht zweckmäßig, er meint, 280 oder eine andere Zahl genüge besser. Der eine ist hier so berechtigt oder so unberechtigt wie der andere. Solche Spezialitäten sind Fehler; darauf darf sich ein allgemeines Reglement nicht einlassen; sie gehören nicht hinein, sie erzeugen sofort Unmut und Zwietracht. Gleich hier will ich eine Bemerkung einschleichen, in der Frage: ist es wohl denkbar, daß ein spezieller Lehrplan passend sein könne für alle preussischen Volksschulen von Tilsit bis nach Saarbrücken;

ich frage, ist dies denkbar? Nein, das ist nicht denkbar*. Nehmen Sie, meine Herren, ein pommersches Sanddorf, und sehen Sie zu, was den Leuten dort gefällt! Wenn dieselben unerhörtes Auswendiglernen lieben, wohl an, und warum auch nicht? Wer dumm bleiben will, dem muß es auch erlaubt sein, dumm zu bleiben. Versetzen Sie sich dagegen nach der Grafschaft Mark, wo die Hochöfen sprühen, die Schloten glühen und die Hämmer pochen, da haben die Leute ganz andere Ansichten, andere Bedürfnisse. Ein Kind dort lebt in einer ganz anderen Welt, und die Eltern verlangen andere Dinge von demselben und für dasselbe. Wie könnte demnach ein spezieller Lehrplan für alle Schulen in gleicher Weise sich eignen? Das kann nur zu Zerwürfnissen führen, und ist es nicht auch, ich möchte sagen etwas Unerhörtes, daß man den Leuten, welche die Schule erhalten und die Lehrer aus ihren Taschen bezahlen, gar keinen Einfluß auf die Schulen ihrer Kinder einräumt? Das ist nach meiner Meinung wirklich etwas Horrendes in einem Verfassungsstaate, wo die einzelnen Gemeinden nach Selbstregierung, d. h. nach selbständiger Handhabung ihrer Angelegenheiten mit Recht streben.

180 Sprüche! Viele dieser Sprüche bestehen aus mehreren Versen. Wenn man dieselben zählt, so sind es ihrer ungefähr 300 bis 350. Rechnen Sie dazu 100 bis 170 biblische Geschichten! — Nun kommen die Sonntags-Evangelien. Von diesen heißt es in den Regulativen — und der Herr Minister

* Auch ist es nicht denkbar, daß die Verschiedenheit der Meinungen je gehoben werde. „Und was schadet diese Verschiedenheit? Man Sorge nur, was man so leicht kann, für Verträglichkeit und Eintracht unter den Menschen, die Eintracht unter den Meinungen ist unnötig, ist unmöglich, ja würde (wenn sie unglücklicherweise möglich wäre) sogar schädlich sein.“

Berl. Monatschrift 1791.

** Überhaupt ist es in geistigen Dingen mit einer so detaillierten Vorschrift eine mißliche Sache: den geistig freieren Menschen genieren sie, und den zur Unfreiheit sich neigenden versenken sie in toten Mechanismus. Auch ist, wenn der letztere ohne feste Vorschrift hier oder da irrlichteriert, dieses Übel geringer, als wenn er stocksteifer Pedant wird, in welcher Form der „Schulmeister“ zum Spott der ganzen Welt geworden ist.

hat dies bestätigt — daß die Kinder dieselben — es sind einige 60 — buchstäblich auswendig lernen sollen. Es hat einer die Verse derselben gezählt — es sind deren 995. Diese 995 Verse mit den 300 bis 350 Spruchversen machen etwa 1300 Bibelverse! Die Sonntags-Episteln sind den Kindern erlassen. Doch sollen sie den Wortlaut derselben verstehen. Bloß den Wortlaut verstehen heißt: sie nicht verstehen*.

* Den Verfassern ist der — ich muß sagen — in betreff des Einflusses auf Bildung unermessliche Unterschied zwischen Kenntniss und Erkenntnis gänzlich verborgen; sie kennen und wollen nur jene, diese lassen sie außer acht. Kenntnisse lassen sich mittheilen, von dem, der sie besitzt, auf den, der sie nicht besitzt, übertragen; jener teilt sie mit, dieser nimmt sie an, und wenn jener dann noch etwas thun will, so forscht er nach, ob der Acceptierende auch mit den Worten die richtige Vorstellung verbindet, und wenn er es so nicht findet, so hilft er nach. Das Wesen seiner Methode ist Mitteilung, Dogmatismus, gleichviel, ob die Mitteilung aus seinem Munde oder aus einem Buche erfolgt. Je runder und vollendeter die Form dieser Mitteilung, je gewichtiger dem Lehrer der mitgeteilte Inhalt erscheint: mit desto mehr Befriedigung schaut er auf sein Thun, desto höheren Wert legt er auf seine Arbeit. Das Höchste, was er erstrebt, ist Mitteilung gediegener Inhalts in vollendeter Form, Verständnis des Inhalts und Annahme der Form — fertiger Stoff. Daß man nun sowohl Kenntnisse und wörtliches Verständnis verbreitet, aber keine Erkenntnis und folglich keine Bildung erzeugt, liegt auf flacher Hand. Gesezt, man verbreitet in jener dogmatischen Weise ganz freisinnige (sog. liberale) Ansichten; wird der Inhaber dadurch freisinnig? Durchaus nicht; man erlebt es ja alle Tage, daß derjenige, aus dessen Munde man nur liberale Ansichten gehört hat, zu den illiberalsten Handlungen fähig ist. Er hatte Kenntnisse, keine Erkenntnis. Erkenntnis findet nur da statt, wo man sich die Einsichten, die Wahrheit, mit eigener Kraft erworben hat. Kenntnisse lassen sich übertragen, Erkenntnis nicht. Erkenntnis ist äußerliches, tradiertes Wissen, es läßt kalt und tot; Erkenntnis ist innerstes Verständnis, es belebt, geht in den Charakter über. Nur muß man nicht glauben, daß das, was man Orthodogie nennt, bloß auf dem Boden der religiösen Buchstabengläubigkeit vorkomme, keineswegs; sie existiert ebenso gut auf den Gebieten der Philosophie, Poesie, Pädagogik, man kann ebenso gut ein orthodoxer Hegelianer, Kantianer, Pestalozzianer sein, wie ein orthodoxer Lutheraner, Calvinianer u. s. w.; wer die Sätze („Wahrheiten“ kann man nicht sagen) anderer adoptiert und nachspricht, ohne sie durch eigenes selbständiges Denken als wahr erkannt zu haben, ist, gleichviel welcher Art seine Kenntnisse sind, ein Orthodoxer, er besitzt ein äußerliches,

Nun kommen die Lieder. Die Kinder sollen 30, höchstens 40 Kirchenlieder auswendig lernen, Kirchenlieder nach alten Texten! Als ich dies zum erstenmale las, glaubte ich, ich könnte nicht mehr sehen. Kirchenlieder nach den alten Texten des 16. und 17. Jahrhunderts, wie sie nicht mehr in den Gesangbüchern stehen! Diese Lieder, so vortrefflich dieselben auch mit ihren apokalyptischen Bildern und ihren herrnhuterischen

kein innerliches Wissen, keine Wahrheit. Die Wahrheit will und muß schlechterdings durch eigne Anstrengung erworben werden. Geschenkt kann sie keinem werden, geschenkt wird sie keinem. Wer dieses einseht und es weiß, nicht weil er es von andern gehört hat und nachspricht, sondern weil er diese Wahrheit aus eigener innerer Erfahrung erkannt hat, wird das völlig Unsinnige und Absurde einsehen, das darin liegt, wenn einer, wie Hr. Dr. Stahl, von gegebenen und zugebenden Wahrheiten redet; der wird eine Abscheulichkeit in dessen Forderung finden, sich der „gegebenen Wahrheit“ zu unterwerfen; der wird einen Blick thun in den Standpunkt des Herrenhauses, das solchen unsinnigen, despotischen, geistvernichtenden Behauptungen „Bravo“ zusauchzt. Der Herr Minister war mit seinem Kommissarius anwesend, ohne daß der eine oder der andere widersprochen hätte. Nach altem lateinischen Sprichwort „stimmt der bei, der nicht widerspricht“. Die Regulative bestätigen diese Annahme; dieselben legen es nur auf Verbreitung von Kenntnissen an; ihr höchstes Dichten und Trachten ist daher auf die Herbeischaffung fertiger Stoffe und darauf gerichtet, den künftigen Lehrern Fertigkeit in der Handhabung dieser fertigen Stoffe anzueignen. Den Hauptwert auf den Erwerb von Erkenntnissen, d. h. auf selbständiges Erarbeiten der Wahrheit, zu legen, fällt ihnen nicht ein, sie stehen durchweg auf orthodoxem Standpunkte, die Jünger sollen in die bestehenden Realitäten hineinwachsen, dieselben adoptieren und fortpflanzen. Kenntnisse annehmen und verarbeiten — und Wahrheit erkennen sind ganz himmelweit voneinander verschiedene Dinge. Jene erzeugen den mitteilenden (dozierenden) Lehrer, auch den wortreichen Schwärzer: diese den unterrichtenden Lehrer. Den Unterschied zwischen beiden kann man auch daran merken: wer bloß Kenntnisse hat, schließt ab, wird fertig; wer sich Erkenntnisse erworben hat, schließt nie ab, wird nie fertig. Wer abschließt und fertig wird, hat nie selbständig zu denken angefangen; wer damit angefangen hat, hört damit nie wieder auf. Was weiter aus diesen Unterschieden folgt, wo die Annäherung, die Herrschsucht, die Intoleranz, die Verdammungswut — die Rechtgläubigkeit — und wo die entgegengesetzten Eigenschaften zu finden sein werden; welche Unterrichts- und Bildungsweise man daher einzuschlagen habe; wohin die didaktischen und methodischen Vorschriften der Herren Stahl und Stiehl führen müssen: ich denke, das sagt jeder sich selbst.

sentimentalisierenden Geschmacklosigkeiten* zu ihrer Zeit gewesen sein mögen, oft abgefaßt in einer Sprache, daß selbst Jakob Grimm darüber zu stolpern fürchten muß — diese Lieder sollen die Kinder lernen und behalten! Was wird davon die Folge

* Ad vocem „Geschmacklosigkeit“ will ich einmal einen andern Mann sprechen lassen: den Bremenschen genialen, unvergessenen Gymnasialdirektor Weber: „Es gilt hierbei (bei der Auswahl der Volksbücher) unendlich wesentlicher eine ästhetische als eine moralische Fürsorge; denn mit der ästhetischen Strenge im Litteraturleben wahrt man die moralische mit; es sind tausend ästhetisch-schlechte Bücher moralisch unschädlich auf ein moralisch-gefährliches, das ästhetisch zu billigen wäre. Ich spreche nämlich hier als Moralist, nicht als Pastor, oder, wenn Ihr das lieber hört, als Theolog. Der Theolog, wie er, leider Gottes! in der Mehrzahl jetzt urteilt und urteilen muß, wenn er „gut angeschrieben“ sein will, erkennt alles für gefährlich, was nicht dumm ist. Aber schon vermöge spezifischer Behaglichkeit, es werde der Priester für den Gott herhalten müssen, sind die Theologen keine unbefangenen Richter dessen, was rein menschlich, sittlich und selbst religiös ist, ohne daß es deshalb theologisch ist. Daher ich von einer solchen Euphorie des pädagogischen und ästhetischen Lehrtums jede theologische Persönlichkeit als solche schlechthin ausschließen würde, wie ich denn auch überzeugt bin, daß unser gesamtes pädagogisches Wirken von aller theologischen Mitwirkung, sei es direkt oder indirekt, entschiedenst befreit werden muß.“ — Ferner: „Es ist leider gewiß, daß die Theologen in den pädagogischen Bestrebungen am meisten unpoetisch verfahren, wofür man einfach auf unsere Gesangbücher hinweisen darf. Hat man bei dem Entschluß, alte Lieder trotz ihrer ästhetischen und sprachlichen Härten und trotz ihrer alten Glaubensanschauungen in die Kreise der Jugend wieder einzuführen, nicht auch auf die Ansichten der Eltern Rücksicht zu nehmen? Kann man die Ohren der Kinder vor dem Gespötte der Eltern verschließen? Gewinnt man so die Herzen der Kinder für Religion?“

„Bei gewissen Formeln und Vorstellungsarten, die zu den Zeiten unserer Väter noch unanständig waren, die aber jetzt den meisten unter unsern Zuhörern — nur Unwissende und Schwache ausgenommen — äußerst anstößig sind, unveränderlich zu bleiben, das wäre die strafbarste und unverantwortlichste Heuchelei.“

Prediger Rosenmüller.

Und Bunsen sagt (Bibelwerk I.):

„Hinsichtlich der veralteten Wörter regt sich jetzt wieder eine leidenschaftliche Blindheit, ihnen durch die Volksschulen ein tröstliches Leben zu verschaffen. Ein neues Mittel, dem Volke die Bibel (und das Gesangbuch) zu verleiden.“

sein? Wenn die Kinder später in die Kirche kommen, so singen sie die Lieder nach ihrem Gesangbuche, die oft ganz anders lauten. Lernen sie nun die neuen noch dazu? Keinesweges. In 10 bis 20 Jahren werden sie daher, da die alten nicht wiederholt werden, keins mehr auswendig wissen. Das muß das Resultat sein. Nehmen Sie aber diesen Summanden zu der vorigen Summe hinzu!

Nun folgt der Katechismus*, und zwar der Lutherische und der Heidelberger Katechismus. Der hier anwesende Herr Regierungs-Kommissar reitet als Steckenpferd auf dem abstrakten Unterricht, will sagen: er nimmt den vermeintlich abstrakten Unterricht der Altensteinschen Schule aufs Korn. Nach seiner Ansicht soll von der allgemeinen Menschenbildung in der Schule nicht die Rede sein; solche anzustreben, sei ein überwundener Standpunkt. Ausbildung der formellen Geistesvermögen durch abstrakten Unterricht käme leider in der Vergangenheit vor, dürfe aber nun nicht mehr vorkommen. Wenn ich mich jetzt nicht erinnerte, daß ich hier nur parlamentarische Ausdrücke gebrauchen darf, so würde ich ein Wort aussprechen, welches der gestrenge Herr Präsident wohl nicht gestatten würde.

(Weiterkeit.)

* Hier ein Wort von unserm Eberhard v. Rochow:

„Wenn mich nicht alles trügt, so ist der frühe Gebrauch der Katechismen in den Schulen, welcher den Verstand der Kinder verwirrt, die schädliche Idee veranlaßt, im Auswendiglernen nicht-verstandener Worte bestehe die Religion, und welcher ihnen daher in der Folge das Religiöse verdächtig und zum Ekel macht, eben die Quelle der so weit herrschenden Immoralität. Ich halte mich zu dieser Äußerung umsomehr berechtigt, da Erfahrung von fast 30 Jahren an Hunderten von Kindern mich belehrte, daß, wenn beim Unterricht junger Kinder eine natürlich näher zum Zweck führende Methode gewählt wird, solche Kinder dann auch im ganzen besser geraten.“ — „Möchte es“ (fügt der Herausgeber der Zeitschrift hinzu) „solcher ehrwürdigen Menschenfreunde mehrere geben, welche ähnliche Unarten, die ihres Alters wegen beinahe für heilig, also für unantastbar gehalten werden, mit unerschrockener Freimütigkeit beleuchten, sie in ihrer Schädlichkeit darstellen und dadurch zu ihrer Reform oder, nach Befinden, gänzlicher Vertilgung die erste Bahn brächen!“ —

Präsident: Dann wäre es ja besser, Sie machten den Versuch gar nicht.

Abgeordn. Diesterweg: Worin besteht, frage ich, der Vorzug der Altensteinschen oder der Pestalozzischen Schule, worin anders, als mit darin, daß wir den abstrakten Unterricht mit der Wurzel ausgerissen haben! Daß wir davon gar nichts mehr wissen, das ist ja eben das Verdienst Pestalozzis; aber trotz dieser weltkundigen Wahrheit behauptet der Herr Regierungs-Kommissar, wir hätten geistige Ausbildung durch abstrakten Unterricht an abstrakten Stoffen angestrebt! Und dabei führt er das abstrakteste aller Schulbücher, das jemals geschrieben worden ist — den Heidelberger Katechismus, der in den Schulen glücklicherweise überwunden, d. h. beseitigt war, wieder ein. Wer denselben jetzt liest und sich nicht entsetzt, wenn er zugleich an ein Kind denkt, das denselben auswendig lernen soll, an dessen Verstand verzweifle ich; denn es ist für die Kinder das furchtbarste aller Bücher, wenn es auch in seiner Art ein Meisterbuch — aber nicht für Kinder — sein mag. Da dasselbe aus den Schulen gewichen war, aber nun wieder eingeführt wird, so deutet dieser Umstand auf die Abneigung des Ministers Raumer gegen die Union hin.

Ich muß, meine Herren, ein Wort an unsere verehrten katholischen Kollegen richten, denn ich weiß nicht, ob sie mit dem Heidelberger Katechismus bekannt sind,

(Ruf: Nein!);

dann gratuliere ich Ihnen, denn wenn Sie damit nicht bekannt sind, dann ist Ihnen ein Kopfschütteln oder auch ein Herzerreißen erspart worden. Der Inhalt dieses Katechismus aus dem sechzehnten Jahrhundert, die Art des Inhalts und dessen Aufstellung sind aus jenen traurigen Zeiten des gegenseitigen furchtbaren Hasses der religiösen Parteien zwar zu erklären, aber nimmermehr zu rechtfertigen. Ich führe Ihnen ein Beispiel an. Bekanntlich besteht ein solcher Katechismus aus kurzen Fragen und langen Antworten, und gewöhnlich sind auch noch Bibelsprüche den Schul-Ausgaben beigemischt, deren eine auch ich in meiner Jugend — nicht zu meinem Vorteil — habe auswendig lernen

müssen. In die Ausgabe, die wir gebrauchten, waren gegen tausend Bibelsprüche eingemischt, die man nebenbei auch mit auswendig lernen mußte. Die achtzigste Frage des Heidelberger Katechismus enthält die Frage nach der katholischen Messe. Wenn Sie die darauf erfolgende Antwort nicht kannten, so möchte ich Ihnen doch lieber die Antwort nicht sagen; denn ich schäme mich, sie auszusprechen, und wenn ich dabei an Pädagogik denke, so tritt mir die Schamröthe in das Gesicht, denn die Antwort lautet: die katholische Messe ist „eine vermaledeite Abgötterei“. — Diese Antwort lernen die Kinder. Solches müssen sie von neuem nach dem Befehl des Ministers von Raumer und seines Kommissarius. Gibt es eine furchtbarere Blasphemie, gibt es ein größeres Vergehen, an dem Seelenleben eines Kindes begangen? Und heißt das für die Eintracht und innere Einheit Deutschlands sorgen, für die Toleranz und gegenseitige Achtung der Bewohner desselben Landes und Stammes? Sie wollen, meine Herren, Deutschland stark und folglich einig gemacht wissen. Vortrefflich; aber wenn Sie es innerlich schwächen dadurch, daß Sie alten verjährten Haß wieder auf die Beine bringen, heißt das im wahren Interesse des Vaterlandes wirken? Ich habe keine Ursache — um das hier beiläufig zu sagen — den Bischof von Mainz zu loben; aber die Anerkennung bin ich ihm schuldig, daß die beiden Katechismen, die er neuerdings eingeführt hat (die von Deharbe), sich gänzlich solcher blasphemischer Ausdrücke enthalten. Der Herr Regierungs-Kommissar schärft wiederholt den Lehrern ein, sie sollten die biblische Geschichte und alle Grundsätze derselben die Kinder erleben lassen — dies ist eines seiner Stichworte. Wie man aber die Kinder die biblische Geschichte erleben lassen soll, das stelle ich Ihnen zum Erraten anheim, wie z. B. die Versuchungsgeschichte Josephs, oder die der drei Männer im feurigen Ofen u. a. Wie sollen sie das erleben? Darauf giebt es nur erkünstelte Antworten. — Aber die Grundsätze kann man doch erleben lassen! Nun wohl! Denken Sie sich den Fall, daß ein Lehrer den Grundsatz obiger Vermaledeuung die Kinder erleben läßt, dadurch, daß er denselben ihnen vorlebt, was doch am eindringlichsten

wirkt, daß er den vertrauensvollen gutmütigen Schafen diesen Grundsatz einlebt, was wird daraus, was kann daraus später werden? Ist das Kind herangewachsen und es sollte — treu den eingefögenen Erziehungsgrundsätzen — es wagen, die obige Katechismusantwort als seine Ansicht in einer öffentlichen Gesellschaft auszusprechen, so hat es sich nach dem § 134 unseres Strafgesetzbuches einer Gefängnisstrafe bis zu drei Jahren zu getrösten. Ist es, frage ich, denkbar, daß eine Behörde in einem paritätischen Staate jene Lehre von neuem auf die Beine und in die Herzen zu bringen sucht? Hoffentlich, denkt mancher, wird der Lehrer so geschickt und einsichtsvoll sein und solche Dinge überschlagen. Aber ich würde ihm wahrhaftig nicht raten, daß er sich unterstände, unter der Aufsicht eines altlutherischen Pfarrers „den heiligen“ Heidelberger Katechismus verbessern oder verstümmeln zu wollen.*

Wenn Sie nun, meine Herren, indem ich manches übergehe, den gesamten Memorierstoff zusammenfassen wollen, so wissen Sie, was die Kinder auswendig lernen sollen; es ist eine Masse oder vielmehr eine Unmasse, es ist der massenhafteste Stoff.** Werden die Kinder das leisten? Heißt das die Kinder zum Denken anleiten, den schwachen Geist der Kinder zur Denkhätigkeit heranreifen lassen, — die Kinder, die oft nicht imstande sind, auch nur einen Teil dieses Stoffes festzuhalten und zu bewältigen? Sie sollen ihn aber festhalten, und er soll ihnen so eingeübt werden, daß sie ihn ihr lebenslang nicht wieder vergessen. Das ist aber unmöglich, meine Herren, ein Kind kann das nicht leisten ohne Schaden an Kopf und Herz, es steht furchtbare Qualen dabei aus, Qualen, die selbst kaum ein Wieland würde beschreiben können. Ich habe wenig Gelegenheit gehabt, im Laufe dieser Session mitzuarbeiten; aber, meine Herren, wenn ich den

* Schleiermacher: „Ich habe mir trotz des Urplans unsers — nicht Heidelbergischen, sondern, Gott sei Dank, nur Heringischen — Katechismus, dem ich folgen muß, einen eigenen Plan gemacht zc.“

** Ein geistreicher Mann hat humoristisch die Einprägung desselben die „pädagogische Stallfütterung“ genannt. — Statt der formalen Bildung (des getadelten „Formalismus“) Stoffmassen — Materialismus! —

Herrn Minister überzeugen könnte von der Größe und Härte dieser Qualen, welche die Kinder dabei ausstehen, und von den Millionen Thränen, die von unseren drei Millionen Volksschulkindern täglich geweint werden, dann würde ich mein Honorar mit Ehren verdient zu haben meinen.

Wie gesagt, es ist unmöglich, und die Lehrer werden es nicht leisten, weil sie es nicht leisten können. Denken Sie, meine Herren, an die 80, 100, 150 und 200 Kinder in einer Schule, und jenen Lehrstoff soll der eine Lehrer den Kindern eintrichtern und einexerzieren! Es wird nicht gehen, der Mann wird es versuchen, natürlich, denn es wird ihm befohlen, der Herr Revisor steht hinter ihm, kann jeden Tag in die Schule kommen, um die Kinder zu verhören; es wird ihm nichts übrig bleiben, dem unglückseligen Manne, als das englische Erziehungsprinzip anzuwenden.

Dies Wort bedarf einer Erklärung: Einst kam eine französische Dame, ich glaube, es war Madame Genlis, zu dem englischen Minister Fox und fragte ihn, als schon sein Wagen vor der Thür stand, nach dem englischen Erziehungsprinzip; der Minister lud sie ein, ihn nach Windsor zu begleiten. Als sie auf der Höhe angekommen waren, streckte der Minister die Hand aus dem Wagen und sprach zur Dame: „Hier wächst das englische Erziehungsprinzip“; es standen da die vortrefflichsten Birken. Diese Birken gedeihen auch in dem pommerischen Lande, und die Lehrer werden es versuchen, mit diesem Prinzip, d. h. durch Prügel, in einer anderen Art von Berücksichtigung, nicht derjenigen Berücksichtigung, mit der wir es dem Herrn Minister gegenüber zu thun haben, sie werden es versuchen, dadurch den harten Köpfen der Jungen den schweren unverdaulichen Stoff einzuschlagen; aber leider sind unsere Kinder nicht lauter kleine Luther, der, als er erwachsen war, meinte, daß ihm, ohne wesentlichen Schaden an seiner Seele zu nehmen, an einem Vormittage von seinem Lehrer der Rücken sechzehnmal gestrichen worden sei. Denken Sie sich nun noch das Unglück eines intelligenten Lehrers, eines Mannes, der aus Überzeugung meint, er könne wohl Besseres thun, nämlich auf das Gemüt der Kinder ein-

wirken, und der überzeugt ist mit dem Herrn Minister, es komme nicht auf die Stoffmasse an, sondern auf die Bearbeitung desselben; denken Sie sich einen solchen Mann in einem Zwiespalt zwischen seinem Gewissen und dem amtlichen Befehl; denken Sie sich seine Lage, wenn er jeden Tag gewärtig sein muß, der Revisor werde erscheinen mit den Regulativen in der Hand, um die Kinder zu verhören; ja, glauben Sie mir, es giebt unter den Geistlichen (ehrenwerte Ausnahmen mit Freuden anerkannt), namentlich unter den orthodoxen Geistlichen überaus wenige, die eine gesunde Ansicht von der Entwicklung der Kinder haben, sie verstehen die Sache nicht, ich spreche das hier ganz unverhohlen aus. Der Orthodoxismus tötet den gesunden Menschenverstand, tötet in dem Menschen den Sinn für die Naturgesetze und für einfache und natürliche Anschauungen, und daher giebt es keine schlechteren Lehrer für die Kinder, als orthodoxe Geistliche und orthodoxe Lehrer.

Wenn nun ein solcher geistlicher Mann den intelligenten Vorsteher einer Schule nötigen will, das Reglement vollkommen zu erfüllen, ich sage Ihnen, der Mann kommt an den Rand der Verzweiflung, ja sie ist bei vielen schon da.*

Was ich bei dieser Gelegenheit sage, von dem wünsche ich, daß es mir der Herr Minister nicht glaubt,

(Heiterkeit)

deshalb eine Untersuchung anstellt; — ich behaupte, seitdem die Minister Eichhorn und v. Raumer das Regiment geführt haben, ist eine solche Niedergeschlagenheit, ein solcher Verlust an Freudigkeit für den Lehrerberuf unter die Lehrer gekommen, daß ich es nicht beschreiben kann. Ich berufe mich kurzweg auf die Berliner Lehrer; es sind ihrer gegen tausend, und diese werden doch wohl nicht alle nach einem Ausspruch des Herrn Ministers von Raumer seligen Andenkens von dem „ver-

* Die Reg. werden in der Hand eines orthodoxen Absolutisten zu einem Ambos, auf welchem die Seele des Lehrers zermalmt werden kann. Denn welche Kraft würde nicht dazu gehören, die stets wiederkehrenden, immer wiederholten Schläge auszuhalten!

derblichen und finstern Diesterweg'schen Geiste" angegriffen und angegiftet sein.*

(Große Heiterkeit.)

Ich wünsche, daß der Herr Minister das, was ich eben ausgesprochen habe, näher untersuche, ob es wahr ist, daß die Lehrer innerlich heruntergekommen sind; sie sind es durch die allgemeine Korruption, der die Nation unterlegen hat, durch die vollständige Reaktion; aber sie sind auch heruntergekommen durch die beiden eben genannten Minister bis auf den heutigen Tag. Die Begeisterung, der Aufschwung, der bis zum Jahre 1840 unter den Lehrern gelebt hat, ist rein verschwunden. Das ist ein viel größeres Unglück, als es sich hier darstellen läßt. —

Meine Herren! Um Sie nicht zu sehr zu ermüden, will ich kurzweg sagen, daß Sie von dem Standpunkte, den das Regulativ für die einklassige Schule giebt, einen Schluß machen können auf die Seminarbildung; die Präparandenbildung ist selbst von der so mäßig urteilenden und so wenig fordernden Unterrichts-Kommission als ungenügend erkannt worden, deswegen kann ich mich darauf berufen. Die jungen Leute, die mit dem 17., 18. Jahre ins Seminar eintreten sollen, müssen neben äußerst dürftigen Kenntnissen 50 Kirchenlieder auswendig können; das ist ein wesentliches Stück, und, sind sie eingetreten in das Seminar, dann geht das Auswendiglernen, das Behandeln des Memorierstoffs von neuem los. Der Unterricht in den Seminarien ist nicht nach den Bedürfnissen der Zeit gesteigert, sondern eingeschränkt und geschwächt worden. Wenn ich das Wort „wissenschaftlich“ gebrauche, so werden Sie nicht denken, daß ich meine: eine wissenschaftliche Systematik, sondern ich meine gründlichen Unterricht, der an einem Seminar, an einer Volkslehrer-Bildungsanstalt nie fehlen darf. Das Regulativ verbietet die allgemeine

* Alles schon dagewesen:

Anno 1801 warnte der Kirchspielsvogt Graf Leopold v. Stolberg die Rechtgläubigen vor dem Lehrerseminar in Kiel unter dem berühmten Katecheten Müller und bewirkte seine Entlassung, worüber J. H. Voss also urteilt: „sie, dem gemeinsamen Licht und dem gemeinsamen Recht feind, verleiteten die Regierung, die Pflanzschule besserer Volkslehrer dem würdigsten Manne zu entreißen und dem unwürdigsten anzuvertrauen.“

Weltgeschichte, auch die Kirchenlehre, verbietet die allgemeine Litteraturgeschichte; die Katechetik, die der alte Trozendorf die Sonne der Schule nannte, und von der Schleiermacher noch sagte, daß er mehr Wert darauf lege, als auf das tüchtige Predigen, ist eliminiert, verbannt u. s. w. Der mathematische Unterricht ist jetzt von dem Herrn Minister etwas gesteigert worden, auch hat er erlaubt, etwas Chemie — unter Umständen ein bißchen — unter die Leute zu bringen; aber man erblickt im ganzen keinen Fortschritt nach dem Bedürfnisse der Zeit, sondern einen offenbaren Rückschritt. Das betreffende Regulativ hat die Tendenz, die Leute fertig zu machen, so fertig, daß sie in der einlässigen Schule sofort unterrichten können, wie die Meister.

(Weiterkeit.)

Ich gebe zu, daß ihnen dies einigermaßen gelingen kann; aber nur auf Kosten vieler anderen, wichtigeren Rücksichten. Die Hauptaufgabe des Seminars ist die, in den Leuten auf der Grundlage wissenschaftlicher Kenntnisse in breitem Umfange den Trieb zum unablässigen Fortschreiten zu legen, diesen Trieb in sie hineinzupflanzen. Ich denke: das ist ganz etwas anderes, als junge Leute fertig zu machen an fertigem Stoff. Nehmen Sie an, daß diese fertigen Leute, die sich doch stets in engem Kreise bewegen, in dem sie täglich dasselbe treiben, nach 10, 20 Jahren wieder aufgesucht werden, und dieselben sind nicht von wissenschaftlichem Trieb fortgeführt worden, — was wird man finden, was wird aus ihnen geworden sein? Ohne Zweifel wieder solche Vogelscheuchen, die man ehemals auf die Bretter brachte, die die Welt bedeuten, und dort lächerlich machte. Dem beugt man aber nur vor durch wissenschaftliche Bildung. Im hohen Herrenhause hat man die „Deutsche Pädagogik“ geschmäht und an den Pranger gestellt; ja, die Herren mögen recht haben, und es mag also des Herrenhauses würdig sein. Was wollten denn aber die deutschen Pädagogen? — Sie wollten eine breitere Grundlage legen, um von da aus zum technischen Berufe übergehen zu können; sie wollten eine breitere Grundlage haben als das Gebäude, das man auf ihr aufbaut. Es sollte das Haus mit den

Zöglingen aufgebaut werden, und zwar so, daß sie nicht bloß die Bauart des Hauses kennen lernten, sondern überhaupt zum Bauen befähigt würden, um später einmal, nach 10 oder 20 Jahren, weit über die Meister hinausbauen zu können. Das ist die Aufgabe des Seminars; davon weiß aber das betreffende Regulativ nichts: es weiß überhaupt nichts von einem entwickelnden, erziehenden, naturgemäßen Unterricht; die Verfasser der Schul-Edikte wissen von der entwickelnden Unterrichtsmethode nichts, sie wissen davon so wenig, wie unsere Geistlichen, die, wenn man davon spricht, meist nicht einmal verstehen, was man meint. Wer es nicht gesehen hat, wie die moderne Unterrichtsweise ist, was sie an den Kindern thut, was sie geleistet hat, was das Seminar damit auch wirklich leistet, wenn die Schüler fleißig und einigermaßen begabt sind, der kann darüber gar nicht urteilen. Es herrscht eine Freudigkeit in diesen Schulen seitens der Lehrer und der Schüler, die nie dagewesen ist; die Kinder sind nicht mehr zurückzuhalten von solchen Schulen, und was die Kinder mit Freuden gelernt haben, das behalten sie auch. Ich muß daher dem Verfasser der Regulative die Kenntniss dieser modernen Unterrichtsweise gänzlich absprechen.

Nach dem, was ich jetzt gesagt habe, — ich komme nun zum Schluß — würden Sie erwarten können, daß ich einen anderen Antrag stelle, als die Kommission. Ich werde das aber nicht thun, weil ich glaube, daß ich nicht Kraft genug besitze, um das Haus zu einem derberen und energischeren Beschlusse zu veranlassen. Aus meinen Bemerkungen aber ziehe ich den Schluß (wäre ich in einem pädagogischen Kongreß oder in einer Schulkommission, so würde ich in ausführlicherer Weise sprechen): ich halte die Schulregulative für unpsychologisch, die Schul-Edikte — und weil sie verfassungswidrig sind, dieordonnanzen des Herrn v. Raumer — ich halte sie, sage ich, für unpsychologisch, weil sie nicht Rücksicht nehmen auf die Entwicklungsgesetze des menschlichen Geistes; ich halte sie darum auch für unmethodisch, ferner für unpädagogisch, weil sie den Zweck nicht erreichen, den sie anstreben, namentlich in religiöser Beziehung, indem sie dem Kinde einen lebens-

länglich dauernden Widerwillen gegen die Religion einflößen. (Ich kann versichern, wenn ich ein Feind der Religion wäre, so würde ich mit aller Kraft die Regulative verteidigen.) Ich halte sie für anti-preussisch, indem sie dem Kinde nicht die Energie auf der Basis der Intelligenz mittheilen, deren der preussische Mann bedarf. Sie sind undeutsch, weil sie die deutsche Pädagogik, ihre Ergebnisse und Errungenschaften, verleugnen; sie sind unzweckmäßig und unzeitgemäß, weil sie den Forderungen der Zeit keine Rechnung tragen;* — sie sind mit einem Worte **allseitig und radikal reaktionär.**

(Heiterkeit.)

Es wäre ja auch wirklich zu verwundern, wenn Gesetze und Bestimmungen, von der Behörde der Reaktion in dem Jahre 1854 erlassen, den Charakter der Zeit nicht an sich tragen sollen! Wie wäre das möglich? Der Minister von Raumer und sein Kommissarius wollen vor allen Dingen, zuerst und zuletzt, ein gläubiges Volk, wir (ich und meine Gesinnungsgenossen) wollen ein denkendes, aber darum nicht religionsloses Volk. Die Herren der Regulative wollen ein sich den Autoritäten der Kirche und der weltlichen Macht blind unterwerfendes Volk, wir wollen ein prüfendes Volk; jene wollen ein stillstehendes, stabiles, wir wollen ein lebendiges und fortschreitendes Volk.

Nun, meine Herren, erwägen Sie, Sie werden Ihr eigenes Urtheil über die Sache fällen. Sollten aber so bescheidene Männer hier sitzen, wie in der vorjährigen Kommission, die da sagen: wir haben kein Urtheil in der Sache, wir haben die Regulative nicht gelesen und kennen sie nicht — so will ich Ihnen sagen, was

* Die städtische Schuldeputation Berlins (aus 29 Mitgliedern bestehend, an ihrer Spitze die beiden Stadtschulräte) hat dem K. Schulkollegio der Provinz Brandenburg angezeigt, daß sich die aus den Provinzialseminarien nach der Hauptstadt übersiedelnden Lehrer unfähig erwiesen, den Schulunterricht im Deutschen, in der Geometrie, in den Naturwissenschaften und (!) in der biblischen Geschichte zu leiten, daß deshalb die städtischen Behörden sich genötigt sähen, für diese Lehrer auf Stadtkosten besondere, stehende Fortbildungskurse in den genannten Fächern zu errichten. 1860, 6 Jahre nach 1854! —

Sie zu thun haben: dann ist man aufmerksam auf äußere Merkmale. Sehen Sie darum zu, von welchen Zeitblättern die Regulative empfohlen werden: von dem Hallischen Volksblatt für Stadt und Land, von den beiden hiesigen Kirchenzeitungen (die protestantische ausgenommen), von der Kreuzzeitung und vom hohen Herrenhause. Das sind ihre Verfechter; alle liberalen Blätter in Deutschland und in der Schweiz sind auf Seiten der Gegnerschaft der Regulative. Wenn Sie weiter nach Autoritäten trachten, — denn man pflegt mit Recht Autoritäten zu folgen, wenn man kein bestimmtes Urtheil zu haben glaubt, — so erlauben Sie mir, daß ich Sie erinnere an den Freiherrn von Zedlitz, an diesen großen Minister Friedrichs des Großen, denken Sie an Altenstein und Stein, an Wilhelm von Humboldt (auch der große Alexander gehörte dazu), denken Sie an Lessing, der da meinte, es wäre viel richtiger, wenn der Mensch die Wahrheit suche, als wenn sie ihm fertig in die Hand gegeben würde. Denken Sie an Kant, — er hat für den Unterricht die wichtigste Entdeckung gemacht, nämlich, daß nichts im Verstande sei, was nicht vorher in den Sinnen gewesen. Denken Sie an Fichte, den Erhabenen, der auf den Stern hinweist, den die Regulative nicht kennen, der in der Schweiz aufgegangen war — an Fichte, der eine Reorganisation des ganzen Volkes von Pestalozzi aus in Aussicht stellte; denken Sie an Jean Pauls herrliche Levana; denken Sie an Schiller in tausenden seiner Aussprüche; an Goethe in der „pädagogischen Provinz“; demnächst an Salzmann, unsern Eberhard von Rochow und seine Musterschule in Genthin und Reckahn, an den Musterlehrer und Meister Dinter, der trotz der verfeinernden Kränkungen, die er erlitten hat, in diesem Jahre, am 29. Februar, seinem 100jährigen Geburtstage, in ganz Preußen und dem übrigen Deutschland gefeiert worden ist — das, meine Herren, sind Autoritäten für diejenigen, die da glauben, kein bestimmtes Urtheil in der Sache zu haben.*

* Die Ansichten und Richtungen der obengenannten Männer stellen den Raumer'schen Ansichten und Richtungen die Signatur oder das Signalement aus.

Und nun schließe ich mit einer Bemerkung: wenn Sie die Periode, die wir erlebt haben, diese Reaktionsperiode, und diese preußischen Regulative, ihre Produkte, überschauen, an welche Periode der preußischen Geschichte schließen sie sich an? An keine andere, als an die Periode von 88—98 des vorigen Jahrhunderts, an die Periode des Geistessehers Bischofswerder und des bekannnten Wöllner. Zwischen der Wöllnerschen und Raumerschen Periode herrscht ein vollkommener Parallelismus — damals, wie jetzt, dieselbe Abneigung gegen den Real-Unterricht, gegen unierende Bestrebungen, dieselbe Bevorzugung der Orthodorie, dieselbe Zurücksetzung der freier gesinnten Geistlichen und Lehrer — ein vollständiger Parallelismus mit einigen kleinen Unterschieden, nämlich dem, daß damals die sieben Berliner Ober-Konfistorialräte sich einstimmig gegen jene Reaktionsversuche erklärten, wovon in unserer Zeit leider nichts zu spüren gewesen; mit dem zweiten Unterschiede, daß, als Friedrich Wilhelm III. bemerkte, daß Wöllner und seine Genossen nicht hören wollten, er sie der wohlverdienten Vergessenheit übergab.

Sie werden sich der Kabinettsordre erinnern, die Friedrich Wilhelm III. glorreichen Andenkens gleich nach seiner Thronbesteigung erließ. Er befahl, daß die Religion stets mit der Philosophie und Vernunft* Hand in Hand gehen solle, indem er hinwies auf die Gefahren der Orthodorie und auf die Folgen der Buchstaben- und Symbolgläubigkeit.

Sehen Sie, meine Herren, ist es nicht merkwürdig, daß in bezug auf die letzte Periode gerade derselbe Verlauf eingetreten ist, wie damals. Erinnern Sie sich an die denkwürdige Minister-Anrede bei dem Antritt der Regentschaft Sr. Königlichen Hoheit des Prinzen von Preußen; erinnern Sie sich, wie der Prinz-Regent vor den Gefahren der Orthodorie warnte und die Herren Minister aufforderte, die Heuchler zu entlarven! So, wie ge-

* „Die Menschheit ist zum Gefühl ihrer Würde und Herrlichkeit gelangt und hat gefunden, daß ernster und gewissenhafter Gebrauch der Vernunft den Glauben stärkt. Wie die Natur, so hat auch alles Geschichtliche durch die freie Vernunft erst die wahre göttliche Weihe erhalten.“

(Bunsen in seinem Bibelwerk I.)

schildert, ist es früher gewesen, und so ist es wieder gekommen.* Jene Periode füllt ein schwarzes Blatt in der Kulturgeschichte des preußischen Staates. Dasselbe Schicksal werden die Regulative erleben. Ihrer Abstimmung, meine Herren, bedarf es nicht. Der Sarg für sie ist schon geschmiedet, gezimmert. Die Schulordnungen werden dahinsinken vor dem preußischen Geist, vor dem protestantischen Geist und vor dem Geiste der tüchtigeren Lehrer; es wird nur eines Stoßes bedürfen, und sie sinken in das offene Grab. Der letzte Schicksalspruch, dem sie unrettbar verfallen, wird kein anderer sein, als der alte: mene, mene tekel upharsin — gewogen und zu leicht befunden! —

(Bravo!)

* Auch in betreff des Hasses der Union ist es 1854 gewesen wie 1794. Bunjen sagt darüber (Bibelwerk I.): „Ein schweres Gericht ziehen die über sich, welche in unsern Tagen kirchliche Schulformeln auf den Thron setzen, um die Vereinigung durch das Bekenntnistum fern zu halten, welche immer vom Glauben reden und doch so wenig Glauben haben, daß sie Polizeigewalt und politische Bevormundung oder wenigstens priesterliche Schlüsselgewalt an die Stelle des gemeindlichen Lebens, der Bibel und des von ihr bekehrten Gewissens setzen wollen — welche die Union zerreißen wollen durch den darüber gestellten Konfessionalismus“, — „welche der Sehnsucht der auf ihrem Schmerzensbette ausgestreckten Gegenwart den Veruf absprechen, sich ihre Zustände zu verbessern, dabei aber fordern, daß man ihrer Schule den Veruf anerkenne, die Gemeinde in alte Fesseln zu schlagen, die allen Buße predigen, nur sich selbst nicht.“ —

VIII.

Gedächtnispflege — über alles?

Ich habe seiner Zeit auf die Bedeutung der Schrift von Laistner über das Gedächtnis und dessen Ausbildung hingewiesen. Es drängt mich, dieser Hinweisung noch ein Wort nachzusenden, überhaupt über die Pflege des Gedächtnisses und deren Bedeutung meine Meinung zu sagen.

Jedermann erkennt die Wichtigkeit und Notwendigkeit der Übung und Ausbildung des Gedächtnisses in der Jugend, und wenn sie bisher noch nicht festgestellt war, so ist es nunmehr durch Laistner geschehen.

Wenn man nun gleichzeitig dreierlei bedenkt: einmal die Beschaffenheit vieler Kinder, zweitens die Verhältnisse vieler Schulen und drittens die Eigentümlichkeit vieler Lehrer, so wird man von der Besorgnis überfallen, daß man des Guten leicht zu viel thun, d. h. Schlimmes anrichten könne. Das Gedächtnis soll kultiviert, es soll an behaltenswürdigem Stoff geübt, es sollen edle Gedanken unverlierbar in ihm niedergelegt werden.

Kann darin des Guten nicht zu viel geschehen? Kann das Gedächtnis nicht beschwert und überlastet, können dadurch nicht die höheren Kräfte der Seele niedergehalten oder gar gelähmt werden?

Ohne allen Zweifel.

Wer davon überzeugt ist, fühlt sich gedrungen, neben die Empfehlung der Gedächtnispflege, oder, wenn diese Mahnung zu allgemein und abstrakt klingt, neben die Anerkennung der Not-

wendigkeit, edlen Stoff in dasselbe zu pflanzen, Warnungszeichen zu setzen: „Hier liegen Fußangeln und Selbstschuß.“

Es giebt Seelenkräfte, die nicht überspannt werden können. Zu verständig kann man nicht werden; ebensowenig kann man zu vernünftig, zu scharfsinnig, noch weniger kann man zu wahr und zu rechtschaffen werden; oder wem es scheinen wollte, daß man zu verständig werden und folglich zu verständig ausgebildet werden könne, der faßt den Begriff des Verstandes und des Verständigwerdens von einer einseitigen, schiefen Seite.

Der Verstand schadet auch, wie noch so viele wähnen, dem Gemütsleben nicht, im Gegenteil, der rechte Verstand, die rechte Einsicht, die tiefe Erkenntnis ist nicht nur der Regulator für das wahre Gemütsleben, sondern auch der Befruchter desselben. Wie nach einem tiefen Denker „Erkenntnis und Wille dasselbe sind“ (intellectus et voluntas est unum et idem), so ist auch Erkenntnis und Gemüt, Einsicht und Gemüt oder Gefühl oder Herz dasselbe. Wem es nicht so scheint, der verwechselt Verstand mit Weltklugheit, Pffiffigkeit, Egoismus und Fuchsnatur.

Das Gedächtnis ist eine niedere Kraft der Seele, das ist unbestreitbar. Es schafft nicht, es treibt nicht, es regiert und bestimmt nicht, es empfängt, es behält, es ist ein Depositorium. Und es können in ihm edle Schätze liegen, ohne daß sie dem Menschen im allergeringsten Nutzen schaffen. Es geht damit wie dem Geizhals, dem die aufgehäuften Metalle nichts nützen, wie dem Kapitalisten, der mit seinem Vermögen nichts auszurichten versteht. Dagegen kann einer mit einem kleinen Kapital viel ausrichten, wenn er es zu verwerten, umzuschlagen und anzuwenden versteht. Dieses thut das Gedächtnis nicht, das thun die höheren, aktiven, schaffenden Seelenkräfte. Darum bleibt deren Ausbildung überall das oberste Augenmerk des bildenden Erziehers.

Man kann das Gedächtnis schrecklich mißbrauchen, man kann über seiner Pflege das Höchste vergessen, man kann den Menschen durch Gedächtnisbelastung ruinieren.

Blickt man in die Beschaffenheit vieler tausend Menschen, beachtet man die Natur eines großen Theiles unserer Nation, man

wird nicht verkennen, daß dasjenige im Menschen, was man Geist, d. h. Verstehen, Begreifen, Urteilen, Denken, Verständigsein, Selbstregierung zc. nennt, hinter dem, was ihnen überliefert worden ist, was sie behalten, was sie auswendig gelernt haben, unendlich zurückgeblieben ist. Man erkennt dann eine der Ursachen der Stumpfheit, Gewohnheitsmäßigkeit, Steifheit, Ungelenkigkeit, Dumpfheit, mechanischen Lebensrichtung so vieler Menschen, eine der Ursachen der schrecklichen Langsamkeit der Entwicklung unserer Nation, woran die Versuche der Um- und Fortbildung in tausend und abertausend Fällen scheitern und praktische Menschen, die sich an diesem Felsen abarbeiten, ermüden, förmlich verzweifeln, so daß sie es zuletzt gehen lassen, wie es geht. Der Verstand, die innere, bewegende Thätigkeit solcher Menschen ist in der Jugend nicht geweckt worden; man hat „Schätze“ in ihr Gedächtnis niedergelegt, aber sie sind unbenutzt geblieben, und sie haben dazu beigetragen, das schwache Geistesleben zu töten.

Um dies zu begreifen, die Größe dieser Gefahr zu erkennen, braucht man nur auf die Beschaffenheit vieler den Schulen überlieferter Kinder, die beengenden Schulverhältnisse und die Natur vieler Lehrer einen Blick zu werfen.

Die Beschaffenheit vieler Kinder! Wie sind sie stumpf, träge, ungeübt im Sehen und Hören, im Aufmerken und Sprechen! Das will was heißen, die zu wecken und lebendig zu machen! Es gehört eine ungeheure Kraft, eine Unermüdllichkeit ohne Grenzen dazu. Gelingt es nicht, so ermüdet der Lehrer zuletzt, er verzweifelt, er kommt dahin, das Kind mechanisch zu üben, es abzurichten; lernen und wissen soll es etwas, wenigstens das Nötigste, die Eltern erwarten es, der Schulinspektor verlangt es, — man läßt es auswendig lernen, d. h. die Worte fassen und nachsprechen. Der tote und tötende Mechanismus ist da. Die Schule weckt nun nicht, sondern stumpft ab, es entsteht die ernste Frage, ob es nicht besser gewesen wäre, das Kind wäre gar nicht in die Schule gegangen, es wäre dem durch seine Beschaffenheit stets anregenden Leben auf Wiese und im Walde, den Naturkräften, übergeben geblieben.

Die Verhältnisse vieler Schulen! Eine Unzahl von Kindern, des verschiedensten Alters, 80, 100, 120, 150, 200 Kinder, 6-, 8-, 10-, 12- und mehrjährige in einem Raume, alle zugleich zu beschäftigen! Die Aufgabe übersteigt die mittlere Menschenkraft, nur seltene Menschen vermögen sie zu lösen. Der anfangs eifrige, bestgesinnte Lehrer sieht diese Unmöglichkeit vor Augen, er verzweifelt an seiner Kraft, er geht zum Mechanismus, zur puren Außerlichkeit über, er wendet sich an die mechanische Kraft der Hand und des Mundes, er übt Fertigkeiten ein, er richtet ab.

Die Beschaffenheit vieler Lehrer! Ungenügende Vorbildung, mangelhafte Erziehung, Aufgewachsensein unter ungünstigen, oft rohen Verhältnissen, in Armut, Beschränktheit und Dürftigkeit — mangelhafte, halbe Ausbildung, selbst Abriechung in der Bildungsanstalt unter pedantischen, beschränkten Köpfen, oder auch Überfütterung mit Lernstoffen, religiöse Beschränktheit, und wie die Mängel und Gebrechen weiter heißen, und die so groß sind, daß man an andere drückende Übel: Isolierung der Stellung, Entfernung von aller Anregung, Armut und Jammer gar nicht zu denken braucht, um es zu begreifen, daß ein solcher bedauernswürdiger Mann den Geist der Kinder nicht zu wecken vermag — selbst mechanisiert — mechanisiert er dieselben, er soll etwas leisten, er will etwas leisten, er kann es nur nach seiner Natur, er wendet sich an das Gedächtnis, er legt tote Kapitalien in dasselbe hinein, er belebt nicht, er stumpft ab.

Diese Gefahr ist ungeheuer. Nur der erschrickt nicht vor ihr, der überhaupt eine kleine Meinung vom Menschen hat, der meint, es komme aufs Denken, Verstehen, Lebendigsein gar nicht an, es sei genug, wenn der Mensch zufrieden sei und befähigt, sich sein Brot zu erwerben — die Mehrzahl der Menschen sei einmal zu mechanischer Thätigkeit bestimmt, und wie die allbekannten Jammertiraden weiter heißen. Es fehlt sogar heute noch, wie vor Jahrtausenden, nicht an solchen Subjekten, welche es für schädlich erachten, wenn jeder Mensch selbstdenkend und schaffend werden sollte und wollte. Von solchen Menschenverächtern wollen wir aber gar nicht reden.

Es ist eine, wenigstens mir nicht mehr zweifelhafte Wahrheit, daß Prüfen, freies Urteilen und Denken nur bei unbelastetem Geist und Gemüt stattfindet, daß man nicht gleichzeitig oder schnell nacheinander auswendig lernen und geistig sich frei bewegen kann. Wer daran nicht gedacht hat, der beobachte sich selbst! Er beobachte sich, ob es ihm möglich ist, ob er von wörtlichem Memorieren alsbald zu freier, ich will gar nicht einmal sagen: schaffender, sondern nur frei erwägender Thätigkeit übergehen kann und mag. Es wird nicht der Fall sein, nicht einmal bei erstarakter Manneskraft, geschweige denn bei einem Kinde. Hat man es genötigt, schwere Sachen — und daß Gesangbuchverse zu den schwer zu lernenden gehören, und daß es eine Arbeit ist, „Fragen und Antworten des Katechismus“ wortgetreu sich einzuprägen, wird doch wohl nicht in Abrede gestellt werden — aufzufassen und zu bestimmter Stunde fehlerfrei herzusagen, so wird es zur darauf folgenden geistig freien Thätigkeit nicht aufgelegt sein. Ja, wenn man sich erinnert, daß solche Anstrengung am Tage bevorsteht, so wirkt diese Vorstellung mehr oder weniger drückend. Bedenkt man nun, daß diese gebundene Thätigkeit, die jede objektive Freiheit ausschließt, täglich wiederkehrt; daß zugleich der bereits erlernte Stoff buchstäblich getreu festgehalten werden muß und immer neuer hinzukommt; daß darüber Rechenschaft abgelegt werden soll, und daß diese Lastvermehrung das ganze Schulleben hindurchgeht: so kann man sich davon für freie Entwicklung und Entfesselung des jugendlichen Geistes, auf welche letztere es bei jeder Geistesbildung wesentlich ankommt, keinen Vorteil, sondern nur Nachteil versprechen.

Man beobachte auch die Gesichtszüge der Kinder und den stumpfen, toten Blick ihrer Augen, wenn sie mit Auswendiglernen (besonders schwerer, unverständlicher Stoffe) beschäftigt sind, bemerke die mechanische Bewegung ihrer Lippen, achte auf die Tonlosigkeit ihrer Stimme, auf die Angstlichkeit, mit der sie das Stichwort festzuhalten suchen, beobachte die Gewohnheit, von vorn wieder anzufangen, wenn sie ein Wort verloren haben, um den abgerissenen Faden an den Klang der Worte wieder anzuknüpfen, übersehe endlich nicht, wie sie nach solchem Werke nicht

nur zum Denken nicht aufgelegt, nur zu mechanischem Thun befähigt sind, sondern auch, wie sie nach solcher Arbeit eine erhöhte Neigung zu Unarten verspüren lassen, ohne Zweifel instinktmäßig darum, um die unnatürlich gefesselte und gedrückte Natur wieder zu entfesseln und in den natürlich gesunden Fluß der Gedanken wieder einzutreten: bedenkt man alle diese unleugbaren Erfahrungen, so wird man vor der Belastung des Wortgedächtnisses einen horror (Abscheu) in sich verspüren. Wohl bekomm's! —

Die traurige Beschaffenheit so vieler Menschen, ganzer Dorf- und Landschaften, eines großen Theils unserer Nation, an der man die Stumpfheit, den Schlendrianismus, das Kleben am Herkommen für eine unausrottbare Grundbeschaffenheit zu erachten sich wider Wunsch und Willen gezwungen fühlt, ist eine Folge dieser drückenden Umstände.

Wer es mit den Menschen, ihren Verhältnissen, mit der Besserung derselben, mit dem Fortschreiten und der Entwicklung wohl meint, erkennt sie in ihrer ganzen Größe.

Das Gedächtnis ist eine untergeordnete Kraft. Seine Pflege darf nie und nimmer ein oberes, prinzipales Augenmerk werden. Mit wenigem kann man viel ausrichten; dieses Ausrichten, das Bewerten, das Anwenden ist die Hauptsache. Viel Lernen macht nicht nur, wie das Sprichwort sagt, den Leib müde, sondern noch mehr den Geist. Nichtverstandenes Lernen und Wissen — ist es ein Wissen? — drückt nieder, der Geist mag es nicht, es ist ihm aufgezwungen worden, von Haus aus hat er einen Abscheu davor. Drum meide man es, lasse es nicht zu, durch keine Gewalt nicht, das Gewissen verbietet es, hier gilt in Wahrheit das oft mißbrauchte Wort: „man muß Gott mehr gehorchen als den Menschen“.

Die Gefahr ist groß, sie ist in unseren Tagen wieder sehr groß geworden. Die Pädagogen des vorigen Jahrhunderts hatten sie überwunden; sie ist zurückgekehrt. Mit scheelen Blicken wird die begonnene Bewegung der Geister angesehen, man will Halt gemacht wissen, man will den Stillstand, den „Umschwung“, die Umkehr, nicht bloß im Leben, sondern sogar in der Wissenschaft; aber um das Leben ist es zu thun. Die „Autorität“, wie man zu sagen beliebt, soll wieder hergestellt werden. Als wenn wir

es im Denken, Wollen, Streben, in der freien Thätigkeit zu weit gebracht hätten! Aber so meint man, oder giebt vor, daß man es so meine. Man sinnt auf Mittel zur Erreichung jener Zwecke; eins derselben ist die überwiegende Pflege des Gedächtnisses in den Schulen. Fußangeln!

Ich appelliere an das Urtheil der Lehrer, ob es so ist, wie ich sage, ich appelliere an ihr Gewissen.

Es thut nicht not, nicht not wegen der oben geschilderten Verhältnisse, die Lehrer zu mechanischem Treiben zu bereden. Wegen dieser Verhältnisse thut das Gegentheil not, jetzt wie früher. Eben diese Verhältnisse nötigen den Lehrer schon allzu sehr, gegen bessere Einsicht und besseres Wollen, zum Mechanismus. Drum ist es zu aller Zeit unerläßlich, die Notwendigkeit seiner Beschränkung ins Licht zu stellen, den Lehrern zu zeigen und es ihnen vorzuhalten, daß sie Höheres anzustreben und zu vollbringen haben. Es gehört Kraft, große Kraft, beständige Ausdauer, stete Selbstüberwindung dazu. Das den Lehrern, die auch Menschen sind und als solche sich es auch einmal gern bequemer machen, als sie es haben, vorzuhalten, ist verdienstlich, ist an der Zeit; das Gegentheil ist verderblich und stammt aus menschenfeindlichen, unreinen, trüben Quellen.

Mögen darum die Lehrer stets daran denken, was zur Menschenbildung gehört, worin sie besteht, wie sie gefördert wird.

Ich überlasse es ihnen, ob dies ein Wort zu seiner Zeit, ob die Gefahr bereits hereingebrochen ist, daß die Kinder durch Gedächtniswerk wieder in verstärkter Weise mechanisiert werden. Ich halte sie für vorhanden, sie ist es. Und wenn man zu wählen hat zwischen zu starker Gedächtnispflege und zu geringer — was aber unter obwaltenden Verhältnissen gute Not hat — so wähle man die letztere! Nicht so viel „gelernt“ zu haben, als man hätte lernen können, ist ein Mangel, aber ein ersetzlicher. Zu viel „gelernt“ zu haben, verbessert sich weit schwerer, meist niemals. Der Gedächtnisballast lähmt in der Regel auf zeitlebens. Die Verarbeitungs- und Verdauungskraft ist gestört, in der körperlichen und geistigen Entwicklungsperiode gestört worden; wie will man sie wiederherstellen? —

Die Gefahr ist da; sie ist durch neuere Edikte hereingebrochen, auch durch einige Konzessionen, zu welchen man sich hat verstehen müssen, nicht beseitigt worden. Ich will auf ein Beispiel aufmerksam machen; es ist das stärkste nicht.

Die amtliche Verfügung, die ich im Sinne habe (um hier anderer, ähnlicher Verordnungen — und wie gerne! — nicht zu gedenken!), rührt von dem K. Konsistorium in Stuttgart her und ist verbindlich für sämtliche Volksschulen Württembergs.

Ich will, um das Mögliche zu thun, nicht verkennen, sondern zugeben, daß die Verfügung, welche den religiösen Memorierstoff vorschreibt, mit Umsicht getroffen worden. Der Stoff wird auf die einzelnen Schuljahre verteilt; was in jedem Jahre, im Sommer, wie im Winter, geleistet werden soll, wird vorgeschrieben. Dabei ist darauf Bedacht genommen, daß zu rechter Zeit wiederholt und nicht wieder vergessen wird, was die Kinder einmal gelernt haben, daß somit die unverzeihliche Sünde des Vergessens bis zum völligen Verschwinden dessen, was den armen Kindern oft so unsägliche Mühe gemacht, ja oft zahllos bittere Stunden verursacht hat, nicht wieder vorkommt.

Aber des Memorierstoffs ist zu viel.

Am Ende der Schulzeit soll das Kind (Knabe und Mädchen) 397 Sprüche, 382 Verse des Gesangbuches, 75 Fragen (und Antworten) des Katechismus und 76 Fragen (und Antworten) des Konfirmationsbüchleins fertig auswendig wissen.

Ich glaube — bei unverdroffener Anstrengung des Lehrers in betreff vieler, vielleicht der meisten Kinder, wenn sie die Schule regelmäßig besuchen — an die Möglichkeit dieser Leistung. Aber die Pädagogik hat doch ihre ernststen Bedenken dagegen.

1. Die Leistung wird von jedem Schulkinde verlangt, für „fähigere“ wird auf eine Vermehrung hingewiesen. Die höhere Leistung wird anerkannt; es wird Lehrer geben, die sich dieselbe als verdienstlich ansprechen, und es wird an dergleichen Schulinspektoren nicht fehlen.

Ich halte es nicht für möglich, daß jedes Kind ohne Schaden seiner Geistesentwicklung das alles lernen könne. Ich halte die betonte Wertlegung des höheren

Quantums in doppelter und dreifacher Hinsicht für nachtheilig.

2. Ich halte es bei der Mehrzahl der Lehrer für unwahrscheinlich, daß sie die Bedingungen, unter welchen Laistner in pädagogisch-verständigster, einsichtsvollster Weise das Auswendiglernen allein für zulässig und heilbringend erklärt, erfüllen werden.
3. Ich halte dafür, daß der Mechanismus, das Wort-, Plapper- und Lippenwerk unter 10 Schulen in 9 eintreten oder sich darin befestigen werde.
4. Ich bin daher der Meinung, daß die Geistesbildung der Kinder in den württembergischen Schulen durch die genannte Verfügung beeinträchtigt wird.
5. Ich bin der Meinung, daß die religiöse Bildung dadurch nicht nur nicht befördert wird, sondern darunter leidet, ja es steht noch dahin, ob der kirchliche Eifer dadurch wächst.
6. Ich bin der Meinung, daß sich der Zweck der Schule: die Bildung überhaupt, inkl. der religiösen, an einem viel geringeren Maße von Stoff vollständig und viel sicherer erreichen läßt.

Begreiflicherweise ist der vorgeschriebene Stoff noch nicht alles, was die Kinder überhaupt zu lernen haben; es ist nur der religiöse oder geistliche Stoff. Nun kommt der weltliche hinzu. Wird diese Aufgabe ohne Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung zu lösen sein? Ich muß diese Frage verneinen. Ich halte daher die genannte Verfügung, zu deren Befolgung die Lehrer verpflichtet werden, für schädlich. Was anders wird die Schule werden, als eine Memorieranstalt, wenn die Lehrer gar der Mahnung nachzukommen sich bestreben, das nunmehr Vorgeschiedene oder vorgeschrieben Gewesene mit ihren jetzigen oder damaligen Schülern nachzuholen, damit nicht 8—10 Jahre vergehen mögen, ehe der Gang regelmäßig wird?

Die Summe der genannten, vorschristmäßig zu lernenden Stücke beträgt 950. Angenommen, daß die Kinder 8 Jahre und in jedem Jahre 40 Wochen die Schule besuchen, was in Summa

320 Wochen ausmacht, so kommen auf jede Woche 3 Stücke, seien es Sprüche, oder Liederverse, oder Fragen und Antworten; besuchen die Kinder nur 6 Jahre, vom 6ten bis 12ten, die Schule, so kommen 4 Stücke auf jede Woche. Wer sich die Natur eines Kindes, den Inhalt und die Form der Gesangbuchlieder und Inhalt und Form der „Fragen und Antworten“ vorstellt, wird den Kopf schütteln, und wer sich das Wesen der Religiosität, des religiösen Gemüthslebens vorstellt, namentlich nicht vergißt, daß es sich nur bei freiem Geiste entwickelt, wird sich von der angezogenen Verfügung wohl Erfolge für kirchlich beschränkten Sinn, für Vermehrung angewöhnter Herkömmlichkeit, für Befestigung des Lebens am Alten, nimmermehr aber für wahre Menschenbildung und individuell-religiöse Entwicklung versprechen.

Die Verfügung rührt von einer Kirchenbehörde her. Unbegreiflich bleibt es mir, daß die evangelischen Mitglieder der Kammern solche wichtige Befehle nicht vor ihr Forum gezogen haben. Oder geht sie der Eingriff in die elterlichen Rechte nichts an? Sind sie nicht Obervormünder auch der Kinder? Oder verschwinden solche Kleinigkeiten und schulmeisterlichen Dinge vor den „hochwichtigen“ Angelegenheiten des Kriegswesens und der Steuern? (Diese Frage gilt auch anderwärts.)

Ich mit meiner Meinung appelliere, ich will nicht sagen und verlangen: an ein pädagogisches Konzil, an eine pädagogische Synode, obgleich ich diese für zeitgemäßer und wichtiger halten würde als manche andere, sondern an eine Versammlung, gebildet durch die Wahl der verständigsten und einsichtsvollsten Männer, die man finden kann — diese gebe ein Urtheil ab über die Art der Erziehung und Bildung der Jugend! Würde es mit Verfügungen, wie die obige, konform lauten? mit Verfügungen, welche einseitig kirchlichen, nicht allgemein-menschlichen, pädagogischen Forderungen ihren Ursprung verdanken? Ich muß es bezweifeln; ich muß es daher auch, nach wie vor, bezweifeln, daß die absolute Abhängigkeit der Schule von Kirchenoberen der Erziehung und Bildung des Volkes und seiner Jugend zum Heile gereicht.

Gilt von irgend einer falschen Behandlung des Schülers

ein Goethesches Wort, so gilt es von dem Übermaß des Memorierens:

„Und in den Sälen auf den Bänken
Vergeht ihm Hören, Sehn und Denken.“

Außerdem empfehle ich den Lesern zu weiterem Nachdenken und zu mündlichen Erörterungen folgende von Kiecke aufgestellte Thesen:

1. Der Mechanismus des Lernens ist der Tod des Denkens. Dagegen kann und soll der Mechanismus des Thuns Frucht des Denkens sein.
2. Man hält zu viel vom Lernen, man begnügt sich zu viel mit nachgesprochenen Worten, man legt zu viel Wert auf wörtliches Einprägen ins Gedächtnis.
3. Nur die heuristische Lehrform ist wahrhaft zum Denken anleitend.
4. Die bloße Gedächtnisbildung ist der Übung der Denkkraft nicht förderlich.
5. Das Gedächtnis darf nie auf Kosten der Denkentwicklung gebildet werden.
6. Das Verstehen des Gelernten dem Leben überlassen ist Denkfaulheit und Unverstand. Was der Schüler lernt, muß er verstehen.
7. Alles Lernen muß denkend geschehen.

IX.

Über den Formalismus.

Unter formalem Unterricht, formaler Bildung, im Gegensatz gegen Auffassung des Inhalts, der Materien, des Stoffs, verstanden und verstehen die Lehrer die Ausbildung der von der Natur dem Menschen verliehenen Anlagen zu wirklichen Vermögen und Kräften — zum willkürlichen und gewandten Gebrauch des Besitzers. Die formale Bildung umfaßt sowohl die geistigen als die leiblichen Anlagen; sie erzielt die Übung der Glieder und Sinne des Leibes — die Schärfung, Disziplinierung und Beherrschung der Aufmerksamkeit, die Übung des Anschauungsvermögens und der Sprachkraft, die Entwicklung und Stärkung der Verstandesanlagen und der Vernunft. Der diese Zwecke beabsichtigende Unterricht wird formaler Unterricht, die Übung formale Übung, die Bildung formale Bildung genannt.

Diese Bildung halten die Lehrer für einen wesentlichen und unentbehrlichen Teil der eigentlichen Elementarbildung. Sie meinen, wenn man die Glieder und Sinne des Leibes zu den im Leben vorkommenden praktischen Verrichtungen solle gebrauchen, wenn man die geistigen Anlagen solle verwenden können, so müßten beide Seiten des (einen) Menschenwesens in der Jugend von Anfang an geweckt und gestärkt werden; zur Verarbeitung der Leibes- wie der Geistesnahrung gehöre Verdauungskraft. Auf die Ausbildung derselben habe daher der Elementarunterricht besonders hinzuwirken, das Wesen desselben bestehe wesentlich mit darin. —

Alles, was erscheint, hat seine Form, seien es körperliche oder geistige Erscheinungen. Die Körper haben Gestalt oder Form, der Krystall, die Pflanze, das Tier, der Mensch, der Erdball, die Fixsterne, das Universum. Das Geistesleben bewegt sich in Formen, in den Formen des Anschauungsvermögens (Raum und Zeit), des Begriffsvermögens, der Vernunft. Die formale Logik hat es damit zu thun.

Aller formale Unterricht hat es auch zunächst mit der Kenntniss und Entwicklung der Formen zu thun.

Der Leseunterricht lehrt die Formen der Buchstaben, der Schreibunterricht desgleichen, der Zeichenunterricht hat es mit der Darstellung richtiger und schöner Formen zu thun; der geometrische Unterricht beschäftigt sich mit den Raumformen, der Rechenunterricht mit den Zahlformen; in dem Leseunterrichte unterscheiden wir das mechanische, logische und ästhetische Element oder diese Formen, in dem Sängunterricht die dynamische, rhythmische, melodische Form; der erste, grundlegende, geographische Unterricht beschäftigt sich mit der Gestalt der Erdoberfläche, mit der Form des Erdkörpers, mit seinen mathematischen Formen; der Rahmen des Geschichtsunterrichts ist die Chronologie; die Mineralogie hat es mit den Krystall-, die Botanik mit den Pflanzen-, die Zoologie mit den Tierformen, die Physik und die Astronomie haben es wesentlich mit Bewegungsformen zu thun; allüberall — selbst abgesehen von den Formen des geistigen Lebens — in allem Elementarunterricht begegnet uns die Form der Dinge, und deren Kenntniss ist die Grundlage und Vorbereitung des objektiven oder realen Unterrichts, der mit steter Berücksichtigung und Bezielung des subjektiven Zweckes, der formalen Ausbildung, zu erteilen ist.

Ausgebildete Lehrer kennen die Formen, in und unter welchen die Dinge erscheinen, sie unterscheiden deren Elemente, sind von der Wichtigkeit der elementaren Ausbildung überzeugt, erblicken darin mit das eigentliche Wesen der grundlegenden Elementarbildung, welche als das Erzeugnis des 19. Jahrhunderts anzusehen ist, indem früher nur Andeutungen und Spuren davon vorkamen; ein eigentlicher und richtiger Elementarlehrer ist ohne

die Kenntnis der Elemente und Formen, der objektiven Dinge wie der Formen des geistigen Lebens, ohne die Fertigkeit in der Behandlung jener zur Erweckung und Stärkung dieser gar nicht zu denken. Aller gründliche Unterricht ist Elementarunterricht; der bis jetzt beschriebene Unterricht ist nicht der ganze, aber ein wesentlicher, die meiste Zeit in Anspruch nehmender Teil des Unterrichts, der grundlegende Unterricht ist vorherrschend nicht materialer, sondern formaler Unterricht. Systematiker nennen die Behandlung der Form, das Bezielen der formalen Bildung — Formalismus.

Der Unterrichtsformalismus ist, wie schon angedeutet, ein Produkt der zuletzt vergangenen 6—8 Jahrzehnte, die Lehrer thaten sich darauf etwas zu gut, sie durften es, weil sie in ihm einen, mit den vorher vergangenen Jahrhunderten verglichen, man möchte sagen einen unendlichen Fortschritt erblicken mußten, sich durch ihn vor den Lehrern höherer Schulen, deren Mehrzahl bis zu dieser Stunde den Elementarunterricht nicht begriffen und nicht zu schätzen gelernt hat, auszeichneten, weil sie erfuhren, daß die Bewältigung der Stoffe, der Materien, des Gehalts, die selbständige Aneignung und Verarbeitung desselben nur durch Entwicklung und Ausbildung der Anlagen und Kräfte des Menschen ermöglicht werde, indem sie sich dabei niemals der Thorheit überließen, die formalen Kräfte ohne Stoff, gleichsam an nichts, bilden zu wollen, und, weit entfernt, den Wert und die Wichtigkeit des Gehalts zu übersehen, demselben in dem ersten Unterricht nur nicht die oberste Stelle anwiesen. Die in dieser Weise verfahrende Elementarschule war vollkommen berechtigt, mit einigem Selbstgefühl auf die früheren Zeiten, die Zeiten des Unverständes und des abrichtenden Mechanismus, hinzublicken, sowie auf ihre grundlegenden Leistungen in betreff des folgenden Unterrichts hinzuweisen, und jeder in der bisher angedeuteten Weise gebildete und also verfahrende, wesentlich an den Formen der Dinge die formalen Kräfte des jungen Menschen entwickelnde Elementarlehrer weiß, was er an seiner Elementarmethode hat, er weiß, daß er nur durch sie befähigt wird und ist, die Anlagen seiner Schüler zu wecken und zu stärken, da-

durch in ihnen die Fähigkeit, geistige Stoffe selbstthätig zu verarbeiten, zu begründen und die künftige Selbstständigkeit, Selbstthätigkeit und geistige Freiheit in ihnen anzubahnen. In diesem Sinne ist der Elementarunterricht der Preis der Volksschule und bedingt ihren Wert. —

Über den formalen Unterricht will ich hier noch einige kurze Bemerkungen machen:

1. Der formale Zweck verlangt allerdings die subjektive Berücksichtigung des Zöglings, deren Wichtigkeit wohl kein verständiger Pädagoge in Abrede stellen wird.

2. Der gesamte Elementarunterricht in der Naturgeschichte (Stein-, Pflanzen-, Tierkunde) hat es mit der Form zu thun, die Physiologie gehört dem höheren Unterrichte an; jener Elementarunterricht ist Formenlehre, die später folgende Systematik setzt sie voraus.

Der elementare Sprachunterricht (Wort-, Satz- und Aufsatzlehre, Orthographie) ist auch wesentlich Formenlehre. —

3. Man kann sagen: der gesamte Elementarunterricht, der die Gemütsbildung mit einschließt, ist Kraftbildung und als solcher Formenbildung. Der Formalismus, als System aufgefaßt, ist systematische Elementarbildung.

4. Gehen, Laufen, Springen — Atmen, Schreien, Sprechen — Übungen mit den Beinen, Armen, dem ganzen Körper — mit einem Worte: Turnen sind lauter formale Übungen. Wer bei Leibes- und Geistesübungen überall an Gefahren denkt, wird sie schwerlich, weder für sich, noch für andere in dem erforderlichen Maße zulassen. Und wer die landläufige und allbekannte Bocksteifheit und Ungelenkigkeit so vieler Lehrer kennt, wird nicht auf den fast komischen Einfall kommen, es sei zu besorgen, sie möchten zu gelenkig werden, er wird ihnen vielmehr die leiblichen und geistigen „Freiübungen“ dringend empfehlen. Der durch sie gewandt und stark gewordene Leib wird dereinst, wenn es nötig werden sollte, auch in die Franzosen hauen und stechen können, und der geübte Geist wird nach Möglichkeit auch harte Kopfnüsse aufknacken können und fähig sein, nahrhaften

Kern von Wurmstich zu unterscheiden — eine Eigenschaft, die auch heuer wieder jedem Lehrer zu wünschen ist. —

5. Sind Staatsform, Rechtsform, Religionsform und andere Formen des öffentlichen Lebens bis hinab zu den konventionellen Formen (kommt z. B. nicht viel darauf an, wie man etwas sagt, wie man z. E. tadeln?) nicht wesentliche Bedingungen des Kulturlebens? Kann das Wesen der Dinge und Zustände ohne die ihnen entsprechenden Formen zum Dasein gelangen? Wäre etwa das Streben der Völker nach der Gestaltung der richtigen Religions-, Lebens- und Bewegungsformen eitel Thorheit? Ist Form etwas Geringeres als besondere Bestimmtheit des Existierenden? Und wie steht es mit der richtigen Methode des Unterrichts und der Bildung, d. h. mit der Form, die der Lehrer anwendet? In neuerer Zeit setzen viele die auf die Entwicklung und Stärkung der Geisteskräfte hinielende Bildungsweise (die formale) fast bis zum Verschwinden hinter den Stoff zurück, legen auf diesen das Hauptgewicht, sehen die formale Bildung oder den formalen Zweck derselben mit scheinlichen Augen an, indem sie meinen, daß bei Beachtung der formalen Bildung der Inhalt zu kurz käme. Keiner Wahn, purer Unverstand! sagen wir. Mit eben darum, damit der Gedankenstoff richtig erfaßt und gründlich verarbeitet, vollkommenes Eigentum des Geistes, wie gesagt zu werden pflegt in Fleisch und Blut verwandelt werde, eben darum muß das Hauptgewicht auf die formale Bildung gelegt werden. Ohne geübte Geisteskräfte ist eine Verarbeitung der Gedanken gar nicht möglich. Die Bildungstoffe sind unter den Kulturvölkern wesentlich dieselben, und wo nur Natur ist, da fehlt es überhaupt nicht an Stoff. Aber es pflegt zu fehlen an der Entwicklung der geistigen Kräfte, welche an der Verarbeitung der Stoffe erreicht wird und dahin zielt, daß der also gebildete Mensch nicht bloß der behandelten Stoffe Herr, sondern befähigt wird, überhaupt sich geistig frei zu bewegen*. Das ist der wesentliche Zweck der Jugendbildung,

* Ich gehe eigentlich noch weiter. Ich meine, der wahrhaft durchgebildete und nach gründlicher, selbständiger Bildung strebende Mensch hat

d. h. es ist der formale Zweck. Mit anderen Worten: Nicht das Was in dem Unterricht ist die Hauptsache, sondern das Wie, und die Lehrerbildung als technische Kunst besteht darin, den Lernenden dieses richtige Wie anzueignen. Wo die Kräfte am besten geübt werden, da lernen die Schüler auch am meisten.

mehr Freude an der Erforschung der Wahrheit als an der Wahrheit selbst. Ich müßte mich sehr irren, wenn dies nicht auch Lessing gemeint hätte.

X.

Ein Wort über den Materialismus.

1. Was will das Geschrei über den Materialismus des Zeitalters bedeuten? Fehlt es etwa an Ideen? Klagen nicht die Gewalthabenden, die Kleriker, die Börsenkönige und die Geldmenschen über die Bewegung der Geister und Herzen? Sind die Gedanken und Bestrebungen für Freiheit und Einheit des Vaterlandes, freie Institutionen, Selbstverwaltung und Regierung der Gemeinden, freie Religionsübung und Gewissensfreiheit, Streben nach Erhöhung der Bildung bis in die untersten Stände u. u. keine Ideen, liefert ihre täglich wachsende Macht nicht den schlagenden Beweis der fortschreitenden inneren Kulturbewegung? Und muß nicht das Streben nach quantitativer und qualitativer Vermehrung der äußeren Glücksgüter und der Beteiligung aller an denselben als eins der unleugbar vorhandenen Symptome angesehen werden für die Wahrheit, daß die Zeitgenossen erkannt haben, das Vorhandensein und der Besitz der äußeren Güter sei die unentbehrliche Grundlage der Fortschritte in Zivilisation und Kultur? Was will also das banale Geschrei über Materialismus bedeuten, besonders aus dem Munde derjenigen, die sich im hinreichenden oder vollen Besitz der irdischen Güter befinden? Möge diesen der Gedanke inne werden, daß in jedem Erdensohn das Bestreben nach Glück vorhanden ist, daß nur Schwärmer und Phantasten es ohne ein hinreichendes Maß äußerer Glücksgüter für erreichbar erachten, daß gottlob in der Menschheit die Idee erwacht ist, daß alle darauf Ansprüche haben, und daß nur

Menschenfeinde den, der sie entbehrt, auf das Paradies im Jenseits verweisen mögen. Noch sind wir nicht auf der befriedigenden Stufe angekommen, daß das hinreichende Maß von irdischen Gütern keinem mehr fehle; der Menschenfreund freut sich daher der steigenden Bewältigung und Ausbeutung der Natur, auch besonders darum, weil die Möglichkeit geistiger Bildung die materielle Grundlage voraussetzt. Ohne ausreichende Befriedigung physischer Bedürfnisse ist kein physisches Glück, überhaupt kein wahres menschliches Glück denkbar. Wünschen wir daher den materiellen Fortschritten das fröhlichste Gedeihen!

2. Den Wert der Vermehrung der Lebensgüter und die dadurch ermöglichte Erhöhung des Wohlstandes kann man aus Äußerungen eines vortrefflichen, praktisch = thätigen Mannes (Schulze = Delitzsch) erkennen; er sagt:

„Die wichtigsten politischen Rechte helfen den arbeitenden Klassen nichts, so lange nicht ihre materielle Lage verbessert ist; ohne materielle Grundlage wird man nie einen Erfolg erzielen.“ Ich denke, diese Wahrheit verstehen die Lehrer auch. Hebung des Lehrerstandes und dadurch der Volksbildung ohne materielle Verbesserung ist ein Phantom, wenigstens eine einseitige Einseitigkeit.

3. Hat der (die menschliche Natur, ihre Triebe und Bestrebungen kennende) Psychologe nicht auch alle Ursache, sich der Vermehrung der irdischen Güter und des dadurch bedingten Wohlstandes auch darum zu freuen, weil mit dem Steigen des Wohlstandes und des Besitzes der Reiz zu unmoralischen Handlungen, zu Betrügereien und Verbrechen mannigfaltigster Art abnimmt? Die menschliche Natur ist so angelegt, daß sie sich, wie man an der unschuldigen Kinderwelt allerwärts wahrnimmt, der Liebe zur Wahrheit, zum Rechten und Guten zuneigt, daß sie wenigstens vor groben Verbrechen bewahrt bleibt, wenn der Reiz zum Bösen von außen nicht allzu stark wird. Statistische Nachrichten über die Verbrecher beweisen es unwiderleglich, daß sie fast im geraden Verhältnis der Not und Armut wachsen und zunehmen; daß man die Menschen durch Moral- und Religionslehren allein nicht bessert, daß die äußeren Verhältnisse unter-

stützend mitwirken müssen. Auch darum seien — ganz abgesehen von dem hohen, unbedingten Wert der Aufklärung und Humanität — die Bestrebungen der Staatslenker, der Vereine und einzelner Personen auf die Vermehrung der äußeren Güter und dadurch des Wohlstandes ohne jedweden Rückhalt, der nur von der Borniertheit, von Hirngespinnsten und von ganzlichem Mangel gesunder Volksanschauung ausgehen kann, gesegnet!

4. Merkwürdig nicht, wohl aber in Erstaunen setzend ist mir immer die gewiß auch von andern oft gemachte Bemerkung vorgekommen, daß gerade diejenigen, welche über das Vorschreiten des Materialismus Lamento erheben, sich die Errungenschaften des Materialismus: Eisenbahnen und Dampfschiffe z. B., trefflich zu statten kommen lassen.

Diese Personen vergessen zweierlei:

a) daß die Vermehrung der materiellen Gegenstände die notwendigste Vorbedingung aller Kulturfortschritte ist;

b) daß die sogenannte materielle Weltanschauung (die Zurückführung aller Erscheinungen auf Kraft und Stoff nach unabänderlichen Kausalgesetzen) ganz und gar nicht eine Frucht tieferen Erforschens der Natur ist, weil auch bei der tiefsten Forschung immer ein X als Rätsel übrig bleibt und die Naturforschung überhaupt mit außerweltlichen, metaphysischen Dingen gar nicht in Kollision kommt, weshalb es eitel unbegründete Furcht ist, vor der Naturforschung Furcht zu haben für den religiösen Glauben. Der Aberglaube kommt bei ihr zu kurz, das ist wahr; auch beschränkt sie die Religionsgeschichte, wenn sich dieselbe auf Dinge, die sie nichts angehen, z. B. auf Naturgeschichte (Konstruktion der Welt, Alter derselben u. dgl.) einläßt; sonst aber kann der gründlichste Naturforscher (ich will nicht sagen, ebenso gut, aber doch) der orthodoxeste Katholik oder Lutheraner sein. Der Dogmenglaube schließt die Befähigung zur Naturforschung nicht aus, wie auch umgekehrt. So steht es in direkter Beziehung; in indirekter Beziehung freilich findet, da alles mit allem in Verbindung steht, wegen des Einflusses der Naturforschung auf Geistesbildung überhaupt eine Einwirkung des

tieferen Naturstudiums auch auf die Ansichten über rein geistige und insbesondere metaphysische Gegenstände statt. Denn die Naturwissenschaften wie die Mathematik gehen überall auf Begründung und von unbezweifelbaren Wahrheiten aus, was bekanntlich in theologischen Dingen nicht der Fall ist. — —

XI.

Die elementare Geometrie.*

Der geometrische Unterricht muß den Schülern Freude machen, wo das nicht der Fall ist, wo er zu einem zwangsmäßigen Unterrichtsgegenstand herabsinkt, da lasse man ihn ganz fallen. Die schlechte Methode allein macht die Schüler zu Feinden der Geometrie.

Daß die Geometrie in einer Volksschule, welche auf den Namen einer guten, d. h. einer solchen, welche den Grund zu allgemeiner Menschenbildung legt, Anspruch macht, nicht fehlen dürfe, steht fest**. Aber ebenso fest steht, daß ein wissen-

* Nach den in diesem Aufsatze enthaltenen Ansichten ist die Schrift gearbeitet: N. Diesterwegs Elementar-Geometrie für Mittelschulen und höhere Mädchenschulen. Neu herausgegeben von Eduard Langenberg. Mit 90 in den Text gedruckten Holzschnitten. 5. vermehrte Auflage. 1877. N. Diesterweg, Verlagsbuchhandlung in Frankfurt a. M.

** Notwendiger als die Geometrie ist in dem allgemeinen Volksschulunterricht die Zahlenlehre, wegen ihrer Anwendung auf die Verhältnisse des praktischen Lebens als Rechenkunst; bildender und anziehender wegen ihrer durchgängigen Anschaulichkeit und Bildlichkeit, sowie wegen ihrer Anwendung auf die Raumverhältnisse der Natur ist die Geometrie. — Die Zahlenlehre und die Geometrie sind wegen der Einfachheit der Elemente, aus welchen ihr Inhalt besteht und entsteht, die eigentlichen elementaren Fächer der Volksschule, man kann sagen, der allgemein-menschlichen Schule und Bildung. „Es giebt keine königliche Geometrie“, sagte schon ein Alter; die Asiaten, Afrikaner und Amerikaner haben keine andere als die Europäer; die Eigenschaften des Dreiecks sind überall dieselben. Die Geometrie ist ein kosmopolitischer, ja ein kosmischer Gegenstand, sie hat auch auf dem Jupiter ihre Bedeutung. Wo Raum ist, da sind auch die Eigenschaften des Raumes

schaftliches System der Geometrie in die Volksschule nicht gehört, weil es darin nicht gelehrt. Dasselbe muß also elementarisch behandelt werden. Damit sagt man zweierlei, erstens: es werden in den Volksschulunterricht nur solche Sätze aufgenommen, welche ein zarter Mensch von 10 bis 14 Jahren begreifen und anwenden kann, letzteres in seinem Geist zu ferneren Vorstellungen, oder auch äußerlich im Leben; zweitens und hauptsächlich: der Schüler überzeugt sich von der Wahrheit der Sätze gemäß der Stufe seiner Kraft, d. h. auf dem Wege und durch das Mittel unmittelbarer (innerer und äußerer) Anschauung und durch leichte Schlüsse — anschaulich und begriffsmäßig, überall anschaulich, indem dann noch leichte Schlüsse hinzukommen, jedoch nicht überall; einmal da nicht, wo die Anschauung unmittelbar die Gewißheit giebt, dann da nicht, wo der Schüler zur Aufstellung des Beweises die Kraft nicht besitzt. Diese Behandlungsart der Sätze, welche nicht bloß die Selbstthätigkeit des Schülers im allgemeinen, sondern ganz speziell seine Erfindungskraft zu wecken sich bemüht, ist die elementare. Der strenge Systematiker (Euklidianer) mag sie verwerfen, wir können sie nicht entbehren; sie ist die, durch die Natur des Objekts und die Berücksichtigung des Standpunktes des lernenden Schülers diktierte Methode. Wer sie ordentlich zu handhaben weiß, sagt dem Schüler nur hier und da, was ein Wort bedeutet (Wörterklärungen), alles andere läßt er ihn finden. Jeder Satz, nicht bloß die „Aufgabe“, ist eine Aufgabe, eine Frage an

und räumlicher Dinge. Elementar ist sie auch aus dem Grunde, weil sie von der sinnlichen Anschauung aus die Geisteskräfte des jungen Menschen in der anregendsten Weise in Bewegung setzt. Der schwächste Knabe kann sich mit Stäbchen die Arten der Drei- und Vierecke zusammensetzen, ja man kann manche Elementarsätze der Geometrie in den „Kindergärten“ nicht bloß zur Anschauung bringen, sondern selbst finden lassen. Bei Fröbel legten die Kleinen die Wahrheit des Pythagoräischen Lehrsatzes (am gleichschenkligen Dreieck) mit Holztäfelchen vor das sinnliche Auge. Aus diesen und anderen Gründen gehört die Geometrie auf den Grundlehrplan jeder elementaren Bildungsanstalt in dem ganzen Universum. Zu den nationalen Bildungsmitteln gehört sie nicht, sondern zu den Mitteln allgemeiner Geistesbildung vernünftiger Wesen.

den Schüler. Derselbe sucht und findet. Wo das nicht der Fall ist, da streiche man nur sofort die Geometrie von dem Lektionsplane! Wer sie wie einen gegebenen und zu gebenden Stoff behandelt, mißbraucht sie und leistet nichts. Trotzdem aber habe ich in vorliegendem Büchlein die Sätze in lehrender Form dargestellt — der Kürze wegen. Vorausgesetzt wird, daß der Lehrer die Sätze ganz selbständig behandle, je nach dem Bedürfnis seiner Schüler. Die Hauptsache, besonders zu Anfang, ist, das Anschauungsvermögen des Schülers in Thätigkeit zu setzen, so daß er die Wahrheit unmittelbar ergreift. Der Elementarschüler steht im ganzen auf dem Standpunkt des anschaulichen, unmittelbaren Erkennens und bleibt, wenn er nicht zu wissenschaftlicher Bildung aufsteigt, im ganzen sein Leben lang darauf stehen. Des Volkes Auffassungsweise ist die unmittelbare, nicht die vermittelte, syllogistische. Was der Schüler durch direkte Anschauung erkennt, hat für ihn das Gepräge der Gewißheit, die jeden Zweifel ausschließt. Die in solcher Weise als gewiß und einleuchtend aufgefaßte Wahrheit hinterher noch beweisen zu sollen, muß dem Schüler höchst sonderbar und unnatürlich vorkommen. Trotzdem aber wird ein verständiger Schüler Gründe anführen können, wenn sie auch nicht in der Form strengster Ableitung auftreten. Deshalb aber darf nicht auf Schluß und Begründung verzichtet werden. Die Geometrie ist etwas anderes als Naturgeschichte. Ihre bildende Kraft liegt nicht in äußerem Wissen, sondern in (innerem) Erkennen. Der Weg zu demselben geht durch die Sinne in den Kopf und vom Kopf in die Hand. Der Schüler der Geometrie soll Wahrheiten erkennen und — sie anwenden. Diesen Grundsätzen gemäß ist der Stoff „elementar“ behandelt; ihnen gemäß mußte auf manches, was die wissenschaftliche Behandlung fordert, z. B. auf den originellen Beweis „durch die Unmöglichkeit des Gegenteils“ (auf die apagogische Beweisart) verzichtet werden. Auf solche Kunstwege gerät der simple Menschenverstand nicht. Auch eignet sich die scharfsinnige Methode der altgriechischen Geometrie, die geometrische Analyse, bei deren Anwendung auf Aufgaben man sich dieselben gelöst vorstellt, um die Lösung zu finden, nur in einzelnen Fällen und für gute Köpfe zum Gebrauche in dem Anfangsunterricht.

Glaube aber ja nur kein Lehrer, daß er, ich möchte sagen, zu freiem Unterricht in der Geometrie befähigt sei, der sämtliche Lehrsätze beweisen kann; nein, darum noch lange nicht. Er ist dadurch kaum zum ersten Unterricht befähigt; er wird ihn, wenn er nicht mehr vermag, gebunden geben, sich nicht frei bewegen, darum auch die Schüler nicht frei machen. Will er dieses können, so muß er über jeden Satz frei spekulieren, ihn drehen und wenden, andere Darstellungen und Ausführungen und Auflösungen versuchen und sich bemühen, neue Sätze für sich hinzuzuthun, namentlich die Umkehrungen der Lehrsätze — wo und wie — aufzustellen, kurz sich selbst durch allseitige Behandlung des Stoffes zum Herrn desselben zu machen. Nur dadurch wird er auch dem einzelnen Schüler bei dessen freiem Suchen die erforderlichen Winke zu geben im Stande sein, sich vor dessen freiem Suchen und Finden nicht fürchten, sondern sich desselben freuen, weil er nicht zu besorgen hat, durch dessen Suchen und etwaige Fragen in Verlegenheit gesetzt zu werden. Das ist wahrer, geistlichaffender Unterricht, durch welchen nicht bloß der Schüler, sondern auch der Lehrer zulernt. Dem echten, geborenen Lehrer kommen die besten Gedanken während des Unterrichts. Wie weit ist ein solcher entfernt von der Einbildung, alles Nötige bereits zu wissen, wie gleichfalls von der Furcht, sich Blößen zu geben! Freudig gewahrt und bekennt er es, wenn sein Schüler eine Auflösung findet, die er bis dahin nicht kannte! — Eine geistbildende geometrische Lektion ist ein Akt geistiger Befreiung — die vom Lehrer durch Frage, Aufgabe, Anregung, Winkegebung, Einwürfe u. s. w. eingeleitet wird. Wer selbst nicht suchen kann — was man aber durch Suchen, freilich nur durch Suchen lernt, und „wer suchet, der findet“ — wird auch schwerlich andere dazu ermuntern. Es bleibt dann beim Vortragen, Dozieren — Lernen, Nachmachen u. s. w., was zwar nicht überall zu verwerfen, aber doch noch lange das nicht ist, was hier geleistet werden kann und soll. Das Schrecklichste von allem ist das „Beibringen“. Die „elementare Geometrie“ giebt Anstöße, zeigt einen Weg, den sie selbst geht; durch Selbstschau, Selbstversuchen, kurz Selbstthätigkeit findet man neue Wege. Ohne sie geht es nicht. Aber wenn es so geht, so ist jede geometrische Lektion eine Stunde

geistiger Entwicklung und für die Schüler eine wahre Freude. Denn dem Schüler wird nichts ihn Belastendes, kein Gedächtniswerk, kein mühsames Herbeischaffen des Materials, kein sogenanntes Lernen und Behalten zugemutet; nur freie Thätigkeit. Wer an „Beibringen“ (an dieses ominöse Wort und seinen, jedem wahren Didaktiker verhassten Begriff) denkt, bleibe davon! — Ich kenne keinen heiteren Unterrichtsgegenstand und — für den Geübteren — keinen leichteren für jede Art von Schülern. Man kann den Stoff auch dem stumpfsten Kopf zugänglich machen, wenn auch bei ihm der Fortschritt meist „aus der Hand in den Kopf geschieht“. —

„Grabt nur danach!“ sprach der sterbende Landmann zu seinen Söhnen, indem er ihnen als Preis ihrer Arbeit die Aussicht auf das Finden eines großen Schazes im Weinberge eröffnete. Grabt nur danach! heißt es auch hier. Der zu bearbeitende Acker ist der jugendliche Geist — die Werkzeuge sind Aufmerksamkeit und Nachdenken — die zu erarbeitenden Schätze sind Einsichten, Kenntnisse und Erkenntnisse und geistige Erstarfung. Grabt nur danach! geschenkt werden diese Schätze keinem, erben kann man sie auch nicht, und wer es an sich empfunden hat, wie wohlthätig nach ermüdenden oder gelangweilten Stunden in fader Geselligkeit eine ernste Geistesarbeit selbst auf den erstarrten Mann, nicht bloß auf den denkenden Geist, sondern auch auf Gemüt, Zufriedenheit und Heiterkeit wirkt, der kann es ermessen, welche Bildkraft und, wenn es sein muß, Heilkraft auf das jugendliche Gemüt eine ihm angemessene ernst-freudige Arbeit wirken muß.

Ich gehe nun zu spezielleren Bemerkungen über.

1. Da jeder Satz als Aufgabe hingestellt wird, so läßt man die Schüler mit Schiefertafel und Griffel oder Papier und Bleifeder in der Hand, die Lösung derselben still für sich suchen, es sei denn, daß die Aufgabe durch eine einfache, kurze Antwort gelöst wird. Wer die Lösung gefunden zu haben meint, streckt geräuschlos den Zeigefinger der linken Hand bescheiden in die Höhe — der Lehrer begiebt sich zu ihm und läßt sich das (vermeintlich) Gefundene geräuschlos (flüsternd) andeuten u. s. w.

Je verschiedener die Antworten und Lösungen sind, desto besser; sie werden darauf an der Schultafel mit der ganzen Klasse vorgenommen. Durch nichts empfindet der Schüler eine solche Freude am Lernen, als durch das Gelingen einer selbstthätigen Anstrengung, hier durch glückliche Lösung einer Aufgabe. Wer diese Freude einmal empfunden hat, den braucht man gewiß nicht mehr zur Aufmerksamkeit u. zu ermuntern. Wem sie im ganzen Schulleben nicht wurde, ist für reines Wohlgefallen an der Wahrheit und für selbständiges Suchen derselben nicht gewonnen worden. Die in solcher Manier schlecht geführten Schüler meinen dann, daß sie nichts wissen und finden könnten, was sie „nicht gehabt haben“. Gut geführte Schüler (in der Geometrie) dagegen wollen nicht, daß der Lehrer ihnen die Wahrheit sage, sie selbst wollen sie suchen. Bringt es der Lehrer dahin nicht, so sage er sich nur offen, daß er es nicht weit gebracht habe. Der gute Kopf sträubt sich, die Wahrheit, die er selbst finden kann, zu empfangen.*

2. Die Schüler müssen zwar die herkömmliche Bezeichnung der Linien, Winkel und Figuren durch Buchstaben kennen lernen; aber an der Schultafel, an der man mit einem Stäbchen auf alles Einzelne hinzeigen kann, lassen sie sich vielfach entbehren.

* Obige Wahrheit und die Wahrnehmung des darin steckenden Kennzeichens des guten und des schlechten geometrischen Unterrichts (ein Produkt der Pestalozzischen Schule) kommt, wenn es mit der Lehrerbildung so fortgeht, wie seit 1840 etwa, der Lehrerschaft wieder abhanden. Schon existieren Tausende, welchen der Gedanke, daß die Schüler Wahrheiten finden könnten und sollten, niemals in den Sinn gekommen ist; ja es fehlt nicht an solchen, die darüber spotten, indem sie darin „pädagogische Verftiegenheit“ zu wittern meinen. Hat man sie doch sagen hören: welche Überspanntheit der „Elementargeister“, daß die Jungen, die eben selbst erst produziert worden sind, schon produzieren sollen! Mögen sie! Sie werden den Lehrer, der die Wirkungen des die Selbstthätigkeit des Schülers erweckenden Verfahrens erfahren hat, nicht von dem richtigen Wege abbringen, welcher, wie schon angedeutet, der „heuristische“ und, wenn die Schüler die Eigenschaften der Raumgrößen aus ihrer Entstehung ableiten, der „genetisch-heuristische“ ist und bleiben muß. Nicht das subjektive Belieben, nicht die Willkür, nicht das Herkommen, nicht der traditionelle Schlendrian bestimmt die Methode, sondern die subjektiv-objektive Gesetzmäßigkeit.

Die Darstellung geht dann rascher von statten, die Figuren erscheinen reiner, die Anschauung ungetrübt. Nur halte man bei Vergleichen (z. B. zweier Dreiecke) auf symmetrische Nachweisung! Es ist nicht überall gleichgültig, ob man eine gerade Linie $a b$ oder $b a$ nennt.

3. Die Schule muß die zur praktischen Übung erforderlichen Versinnlichungsmittel und Instrumente besitzen: einen Meterstab, geteilt in 100 Centimeter, — ein hölzernes rechtwinkliges \triangle — einen großen Zirkel mit einem Fuß zum Einschleiben der Kreide — ein Quadrat von Holz oder Pappe, welches einen \square -Decimeter darstellt — Würfel, Prismen, Walze, Regel, Kugel — einen Würfel von 1, 2, 3, 4, 5 Centimetern Kantenlänge.

4. Der Schüler besitze ein Lineal mit der Angabe eines Meters oder Decimeters, geteilt in Centimeter, ein kleines rechtwinkliges \triangle von Holz, einen Transporteur, den er sich aus Pappe selbst anfertigen kann, womöglich auch ein Reißzeug u. s. w.

5. Für den Lehrer bemerke ich noch, daß die Beweise im Buche kurz angegeben sind, daß also die (leicht erkennbaren) Zwischensätze hinzuzufügen sind, weil alle Gründe, die gedacht werden, weil sie gedacht werden müssen, auch ausgesprochen werden sollen. Das Denken bedingt das Sprechen, das Sprechen illustriert das Denken. Die hier und da beigelegte Darstellung in der herkömmlichen mathematischen Zeichensprache (z. B. $r^2 \pi r$.) braucht der Lehrer nicht mitzuteilen. Wenn es aber geschieht, so muß der Begriff vorhergegangen und deutlich erkannt sein. Dann hat das Verständnis der mathematischen Zeichensprache keine Schwierigkeit. Sind die Schüler mit Decimalbrüchen nicht bekannt gemacht, was aber ein Mangel ist, so werden sie vermieden; man gebraucht dann in der Kreislehre das ausreichende Verhältnis 7 : 22.

6. Endlich versteht es sich von selbst, daß man die geometrischen Lektionen* überall wesentlich zur Entwicklung der

* Die Geometrie ist in doppelter Hinsicht ein formaler Unterrichtsgegenstand, einmal in methodischer wegen der formal bildenden Kraft, dann in objektiver Beziehung, weil sie es mit Formen zu thun hat. Ihr Inhalt besteht in Raumformen und deren Eigenschaften und Beziehungen.

formalen Kraft (im Denken und Thun) benutzt; daß man zwar mit Definitionen nicht beginnt, aber es doch zu klarer und bestimmter mündlichen Darstellung der Begriffe bringt.* Man wird dem Schüler nicht zum voraus sagen, was Beweisen und Auflösen heißt, was unter Voraussetzung oder Bedingung zu verstehen ist; aber nachdem er Lehrsätze bewiesen, Aufgaben aufgelöst, Bedingungen und Folgerungen unterschieden hat, wird er selbst finden, was diese Begriffe bedeuten, und er wird darüber Rechenschaft geben können. Auch die elementarste Behandlung der Geometrie muß mathematisches Erkennen und Wissen bleiben, in betreff dessen nur der Praktikant, der Nützlichkeitskrämer, der Utilitarier, der von freier Geistesbildung keine Vorstellung hat, fragt, was es nütze. Das heitere, freie Geistespiel darf mit nichts aus irgend einer Schule verbannt werden. Schillers tiefsinniges Wort: „der Mensch ist nur dann wahrhaft Mensch, wenn er spielt“, darf hier angezogen werden.

7. Was den Inhalt der „elementaren Geometrie“ betrifft, so muß ich sagen, daß ich denselben für Elementarschulen für ausreichend und darin gleichzeitig für verarbeitbar halte. Alle die

* Daß die Bildung der formalen Kraft die Bildung des Charakters, oder was man im engeren Sinne des Wortes „Erziehung“ nennt, nicht ausschließt, weiß der Pädagog. Beide Zweckbeziehungen und Bestrebungen liegen nicht neben und außer, sondern ineinander. Wahrer Unterricht ist geistige Disziplin. Der wahre Unterricht weckt die Denkkraft, der höchste — die Erfindungskraft. Der wahre Unterricht schafft produktive Kräfte, macht den Menschen nicht bloß zu einem thätigen, sondern in höherer Potenz zu einem schaffenden Wesen — die Elementarschule hat vorzugsweise diese Bestimmung — sie regt die Kräfte an und stärkt sie zur Anwendung im Leben; darin liegt ihr Wert und ihre hohe Bedeutung; sie als eine Lernanstalt im gewöhnlichen Sinne des Wortes auffassen, ist eine ganz gemeine Ansicht. Die heuristische Methode ist daher das Muster der geistentwickelnden, geistbildenden Unterrichtsweise. — Manche kleine Aufgabe ist nur aufgestellt, um die Schüler zum selbstthätigen Suchen zu veranlassen. Schlecht geführte Schüler (es kann nicht zu oft gesagt werden) zweifeln an der Möglichkeit, daß sie etwas finden könnten. Durch selbstgemachte Erfahrungen gewinnen sie wieder an Zutrauen zu sich selbst, um welches der dozierende, mit Lernstoff sie überschüttende und jede freie Geistesthätigkeit unterdrückende Unterricht sie gebracht hat. —

Sätze, welche ihre Anwendung und Verwendung erst auf höheren Stufen finden, mehr ein theoretisches als ein praktisches Interesse haben, sind weggelassen. Die Schwierigkeit der Begründung mancher (ausgelassenen) Sätze war auch eine nicht zu umgehende Rücksicht. In der Regel vereinigten sich diese beiden Momente, um die Weglassung zu entscheiden. Die praktischen Lehrer, welche das Objekt und zugleich den Grad der Fähigkeit der Subjekte kennen, welche das Objekt ergreifen und geistig verarbeiten sollen, mögen nun zusehen, ob ihnen Auswahl und Behandlungsweise zusagt. Aber ich muß noch, wenn ich den Text des Büchleins ansehe und bedenke, was alles der Lehrer zu thun hat, um den Inhalt in den Köpfen der Schüler fruchtbar zu machen (nach Goethe ist nur das wahr, was fruchtbar ist), ich muß dann sagen, daß ein solches Büchlein dem Lehrer — man kann sagen — alles überlassen muß. Der Schriftsteller, der das weiß, fühlt es tief, wie wenig die schwarzen Buchstaben auf dem Papier den Geist, die Gewandtheit, die Methode des echten Lehrers und Bildners auch nur anzudeuten vermögen. Doch was er thun kann, darf nicht unterlassen werden.

8. Darum soll hier — ich hoffe für die meisten zum Überfluß — an einem Beispiele gezeigt werden, wie nach meinem Ermessen in dem geometrischen Unterricht zu verfahren ist. Ich rede zu Anfängern, weiche daher einigen Wiederholungen nicht aus.

Zuoberst wird der Grundsatz festgehalten: es wird nicht vordoziert, — es findet kein Lernen (Lernen = Annehmen, Einprägen und Nachmachen) statt, es wird gesucht und — gefunden. Jenes gilt vom Lehrer, dieses vom Schüler. Es versteht sich, daß der Lehrer auch Schüler war und — bleibt. Wer das Suchen und Finden nicht selbst geübt hat und in dieser Übung nicht fortfährt, wird auch andere das Suchen und Finden (das freie Denken und Thun) nicht lehren; er verfällt dann dem herkömmlichen Mechanismus und Schlendrianismus — er doziert wie das Buch, das ihn deshalb vollständig ersetzen könnte, die Schüler ahmen nach und entschuldigen, wenn sie nach etwas, das ihnen noch unbekannt ist, gefragt werden, ihr Nichtwissen mit dem, den schlechten Unterricht, den sie genossen haben, offenbarenden Worte: „das haben wir nicht gehabt“. Als wenn

man nur das wissen könnte, was man „gehabt hat!“ Hatte Pythagoras seinen Lehrsatz auch in der Jugend „gehabt?“ Jene Meinung muß man bei den Schülern gar nicht aufkommen lassen; wenn man sie bei ihnen vorfindet, so rottet man sie dadurch aus, daß man sie zum Suchen und Finden anregt, gemeinschaftlich mit ihnen sucht — in Pestalozzi'scher Manier!

Aus dem genannten Grundsatz folgt die Regel: jeder Satz wird als Aufgabe behandelt. Der Lehrer stellt die Aufgaben: Untersuchet, wie sich die Bogen, auf welchen Peripheriewinkel von verschiedener Größe (rechte, spitze, stumpfe) stehen, zu einander verhalten! Konstruieret in den Kreis ein gleichseitiges \triangle ! In dieser Weise.

Ausgeführtes Beispiel: Löset die Aufgabe, eine gerade Linie von bestimmter (gegebener) Länge in eine beliebige Anzahl (in 3, 5 u. s. w.) gleiche Teile zu teilen!

Wird diese Aufgabe an richtiger Stelle gegeben, was eine Haupttrübsicht ist, so sind die Aufgaben: eine g. L. und einen Winkel in 2 gleiche Teile zu teilen, vorhergegangen. Die Schüler können demnach bereits gerade Linien und Winkel in 2 und durch wiederholte Halbierungen in 4, 8, 16 gleiche Teile teilen, und zwar nicht bloß mechanisch, durch Probieren, sondern auch geometrisch, durch Konstruktion, welche keine anderen Instrumente zuläßt als Zirkel und Lineal.

Die Schüler suchen, jeder für sich.

Da sie wissen, daß die Grundlinie eines gleichschenkligen \triangle halbiert wird, wenn man den ihr gegenüberliegenden Winkel halbiert, so gerät vielleicht der eine oder der andere Schüler auf die Meinung, daß durch die Teilung dieses Winkels in 3, 5, 7 gleiche Teile auch die Grundlinie (die gegebene Linie) in 3, 5, 7 gleiche Teile geteilt werde. Man läßt die Schüler gewähren; sie werden aber diese Meinung bald als irrig erkennen (gleichviel, ob durch Anschauung oder durch Anwendung bekannter Sätze), und wenn dieses nicht der Fall sein sollte, so kommen sie von ihrem Irrtum zurück durch die (innere) Mahnung, daß sie nicht wissen, wie man einen Winkel in 3, 5, 7 gleiche Teile teilt. Diese Aufgabe müßte also, wie sie einsehen, vorher ge-

löst sein. (Dazu ermuntert sie der Lehrer nicht, weil er weiß, daß die Schüler diese Aufgabe nicht zu lösen vermögen. Gut aber ist es, daß die Schüler auf dieselbe gestoßen sind, weil sie einen Blick in die Weite gewährt.)

Gesetzt nun, die Schüler machen vergebliche Versuche, die Aufgabe zu lösen, das Suchen führt zu keinem Finden — wie dann? —

Dann läßt der Lehrer die Schüler sich nicht bis zur Ermüdung oder Erschöpfung abquälen (das „Brüten“ und „Dämmern“ schwächt), sondern dann giebt er entweder der ganzen Klasse oder diesem oder jenem Schüler (die individuelle Behandlung thut oft in betreff der Erweckung innerer Vernunft, freier Thätigkeit u. s. w. Wunder, und fesselt den Schüler mit geistigem Bande an den Lehrer, den „Gehilfen seiner Freude“) — ich sage, dann richtet der Lehrer katechisierende Fragen an die Schüler oder erteilt ihnen Fingerzeige. In vorliegendem Falle: Leget einmal an die gegebene Linie in dem einen ihrer Endpunkte, unter beliebigem Winkel, eine g. L. von unbestimmter Länge! — Führt das die Schüler noch nicht auf die rechte Spur und zum Ziele, so läßt der Lehrer auf letztere von dem Winkelpunkte aus gleiche Längestücke, 3, 5, 7, auftragen — wenn die Schüler diese mit dem Zirkel aufgetragenen gleichen Teile mit den in der gegebenen Linie gesuchten gleichen Teilen zusammenhalten und dann noch nicht auf die gesuchte Konstruktion kommen, so lernt der Lehrer daraus, daß er sie überhaupt schlecht geführt hat.

Also: sie werden den Endpunkt der zweiten L. mit dem Endpunkte der ersten durch eine g. L. verbinden und mit ihr durch die Teilpunkte jener Linie Parallelen ziehen — die Aufgabe ist gelöst — fertig.

Ein zweites Beispiel. Gesetzt, der Lehrer habe den Schülern die Aufgabe gestellt, mit 3 der Länge nach gegebenen geraden Linien a, b, c, ein Dreieck zu konstruieren. Finden sie nicht gleich die leichte Lösung, so macht er sie durch Fragen darauf aufmerksam, daß durch die Endpunkte der g. L. a schon 2 Endpunkte des Dreiecks feststehen und es nur darauf ankommt, den dritten Eckpunkt zu finden. Dieser liegt von dem einen Eckpunkt um die Länge b, von dem andern um die Länge c ent-

fernt. Der gesuchte Punkt muß daher auf zwei Kreislinien liegen, welche mit den Radien b und c aus den Endpunkten der Linie a beschrieben werden, folglich in dem Punkte (oder in einem der 2 Punkte), in welchem sich die Kreislinien schneiden.

Wie nun, wenn die Schüler eine Aufgabe gelöst haben?

Nun stellen die Schüler den Vorgang in doktrinärer, strenger Form zusammen, erstens: Aufgabe; zweitens: Konstruktion (die Lösung); drittens: die Gründe für die Richtigkeit (der Beweis). Alles mit genauer Unterscheidung dieser drei Stücke und mit scharfen Accenten. (Der Beweis für die Lösung der ersten Aufgabe ergibt sich durch die Kongruenz der $\triangle\triangle$, welche entstehen, wenn man durch die Teilpunkte der gegebenen Linie mit der Konstruktionslinie Parallelen zieht.) —

Das ist (meine ich) Anleitung zum Selbstdenken, zu geistiger Selbstthätigkeit überhaupt, ist Entwicklung der Sprachkraft, ist Geistesdisziplin und Stärkung des Charakters zugleich — ist heuristische, dem Entwicklungsgesetze der menschlichen Natur entsprechende Methode — der Preis der Lehrerthätigkeit in den Elementen der exakten Wissenschaften, von der (Gott sei es geklagt — Pestalozzi's Entdeckungen sind bereits ein halbes Jahrhundert alt) bis dato Tausende von deutschen (besonders akademisch gebildeten) Lehrern zum unermesslichen Schaden ihrer Schüler keine Ahnung haben.

9. Der nachfolgende Inhalt wird den Schülern hier und da gelegentlich, aber wiederholt deutlich gemacht, nachdem sie die in demselben vorkommenden Sätze öfter angewandt haben. Der gewöhnliche gesunde Menschenverstand kennt sie, urteilt ihnen gemäß, wenn ihm auch das klare Bewußtsein über sie abgeht. Zur bewußten Bildung ist daselbe aber erforderlich. Der gründliche Unterricht klärt über das, was man richtig vollzogen hat, auf. Man fängt mit den nachfolgenden Grundsätzen (Axiomen) und Erklärungen (Definitionen) nicht an — denn es sind allgemeine Sätze —, sondern man schließt mit ihnen oder (besser) schiebt sie an passenden Orten ein.

1) Jedes Ding ist sich selbst gleich; Winkel $a =$ Winkel a , Linie $a b =$ Linie $a b$.

2) Das Ganze ist größer, als jeder Teil des Ganzen, und alle Teile zusammen sind dem Ganzen gleich.

3) Wenn 2 Dinge ein und demselben dritten gleich sind, so sind sie einander gleich. Wenn Winkel $a =$ Winkel c , Winkel b auch $=$ Winkel c , so ist Winkel $a =$ Winkel b . — Erstes Ding (oder erste Größe) a , zweites Ding b , drittes Ding c .

Wenn $a + b = 2 R$, $c + d = 2 R$: so ist $a + b = c + d$. Erste Größe $a + b$, zweite Größe $c + d$, dritte Größe $2 R$.

Die dritte Größe kann, wie die beiden andern, eine zusammengesetzte (mehrfache) Größe sein.

4) Von gleichen Größen kann man eine statt der andern setzen.

5) Gleiches zu Gleichem giebt Gleiches (gleiche Summen). $2 \times 3 = 6$; folglich $2 \times 3 + 4 = 6 + 4$. Die Summen gleicher Dinge sind gleich.

6) Gleiches von Gleichem bleibt Gleiches (gleiche Reste oder Differenzen). $12 = 10 + 2$; folglich $12 - 8 = 10 + 2 - 8$. Die Unterschiede gleicher Dinge sind gleich.

7) Gleiches mit Gleichem multipliziert giebt Gleiches (gleiche Produkte). Wenn $a = b$, $c = d$: so ist $a \cdot c = b \cdot d$. Gleiche Faktoren geben gleiche Produkte.

8) Gleiches durch Gleiches dividiert giebt Gleiches (gleiche Quotienten). Wenn $x = q$, $y = z$: so ist $\frac{x}{y} = \frac{q}{z}$. Gleiche Dividenden und Divisoren geben gleiche Quotienten.

9) Die Sätze 5 bis 8 enthalten den allgemeinen Satz: gleiche Operationen mit gleichen Größen vollzogen, liefern gleiche Resultate. (Auf das geistige Leben und die Natur angewandt, besagt er: sehen wir dort und hier dieselben Kräfte walten, so erwarten wir dieselben Resultate, sehen sie voraus. Gleiche Ursachen — gleiche Wirkungen, Kausalgesetz. Alles erfolgt nach Gesetzen).

10) Gleiches zu Ungleichem oder Ungleiches zu Gleichem hinzugethan, und: Gleiches von Ungleichem oder Ungleiches von Gleichem weggenommen, giebt Ungleiches. Wo das Größere oder Kleinere herauskommt, ist leicht zu ermitteln. Desgleichen mit der Multiplikation und Division zc.!

11) Wenn von 3 Größen die erste größer ist als die zweite und die zweite größer ist als die dritte, so ist auch die erste (umfomehr) größer als die dritte. Was größer ist als das Größere, ist auch größer als das Kleinere. Wenn $a > b$, $b > c$, so ist $a > c$.

12) Wenn zwei Linien, Flächen oder Räume (in der Wirklichkeit oder in Gedanken) so gelegt werden können, daß sie mit allen ihren Teilen zusammenfallen, sich decken, so sind sie gleich.

13) Diese Sätze sind Grundsätze (ewige Wahrheiten), von welchen keine Ausnahme existiert, weil eine solche nicht denkbar ist, so wenig denkbar wie eine Wirkung ohne Ursache, eine Ursache ohne ihre Wirkung (das Kausalgesetz). Überall auf der Erde ist $2 \cdot 2 = 4$, nirgends $= 5$, und die gerade Linie ist auch auf dem Jupiter der kürzeste Weg zwischen zwei Punkten.

14) Ein Grundsatz (Axiom) ist ein Satz, der so einfach ist, daß man ihn sofort versteht und als richtig anerkennt, so daß er nicht eines Beweises, nur einer Erläuterung (Exemplifizierung) bedürftig ist. Das Gegenteil eines Axioms ist undenkbar, d. h. es ist undenkbar, daß ein Axiom falsch sei. Überhaupt, wenn das direkte Gegenteil eines Satzes undenkbar ist, so ist der Satz wahr. (Auf diesem Satze ruht die Gewißheit des sogenannten apagogischen Beweises, des Beweises durch die Unmöglichkeit des Gegenteils. Er gewährt nur eine indirekte Erkenntnis.)

15) Ein Lehrsatz (Theorem) ist ein Satz, der eines Beweises fähig ist, der bewiesen werden kann. Z. B.: die Summe aller Winkels eines $\triangle = 2 R$.

16) Einen Satz beweisen heißt: seine Wahrheit von andern Wahrheiten ableiten (deduzieren), ihn vermittelt anderer Sätze, die man bereits als richtig anerkannt hat, als wahr darthun; zeigen, daß er wahr sein muß, weil andere wahr sind u. s. w. (Man beweist nur das Beweisbare, nicht das Unbeweisbare.)

17) Jeder Lehrsatz wird unter gewissen Voraussetzungen oder Bedingungen aufgestellt (keine Behauptung schwebt in dem leeren Raume oder in der blauen Luft). Z. B.: der pythagoräische Lehrsatz enthält die Voraussetzung, daß das \triangle , von

dem er behauptet wird, ein rechtwinkliges \triangle sei. Um die Voraussetzung oder Bedingung richtig zu erkennen, thut man wohl, den Lehrsatz mit Wenn einzuleiten (hypothetisch auszudrücken): wenn dieses ein rechtwinkliges \triangle ist, so u. s. w. Wenn diese 2 $\triangle\triangle$ alle Seitenpaare gleich haben, so u. s. w.

18) Einen Satz umkehren, heißt: die Bedingung zur Folgerung, die Folgerung zur Bedingung machen. Satz: wenn a ist, so ist b; Umkehrung: wenn b ist, so ist a. Wenn 2 g. L. \parallel sind, so sind die inneren Wechselwinkel einander gleich. Umgekehrt: wenn die inneren Wechselwinkel gleich sind, so sind die Linien \parallel .

In der Regel sind, wenn die direkten Sätze wahr sind, auch die umgekehrten wahr. Daß das aber nicht ganz allgemein gilt, zeigt das Beispiel: wenn es regnet, so wird es naß; wenn es naß wird, so regnet es.*

19) Eine Aufgabe (ein Problem) ist ein Satz, welcher verlangt, daß etwas gethan, eine Operation vollzogen werde. Die Angabe dessen, wie das verlangte gethan, wie die Operation vollzogen wird, heißt die Auflösung. (Man löst nur das Lösbare, nicht das Unlösbare, das sich Widersprechende.)

Die Aufgaben sind entweder allgemein, z. B.: ein gleichseitiges \triangle zu beschreiben, oder es wird verlangt, daß an oder mit bestimmten Dingen (Stücken) eine Aufgabe vollzogen werden soll, z. B.: über einer g. L. von bestimmter Länge ein gleichseitiges \triangle zu beschreiben. Von diesen bestimmten Stücken sagt man: sie seien gegeben (gegebene Stücke).

* Das Weitere zeigt die Logik, deren Studium keinem Lehrer erlassen werden kann. Im Seminar kann man ihre wichtigsten Lehren an den Unterricht in der Mathematik und in der Muttersprache anknüpfen. Man probiere, welche Schlüsse von Examinanden aus folgendem Obersatz in Verbindung mit jedem der 4 Untersätze gezogen werden:

Obersatz: Wenn A ist, so ist B.

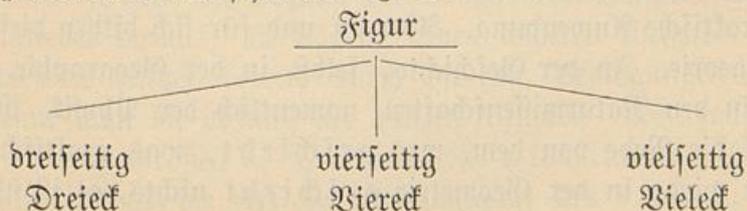
1. A ist, folglich — —
2. A ist nicht, — —
3. B ist, — —
4. B ist nicht, — —

und ob sie jeden Schluß durch Beispiele zu illustrieren verstehen. —

20) Diese Stücke kann man nicht immer ganz willkürlich wählen, sondern diese Wahl ist oft in bestimmte Grenzen eingeschlossen, wenn die Lösung der Aufgabe möglich sein soll. Wenn z. B. mit 3 gegebenen geraden Linien ein \triangle beschrieben werden soll, so müssen je 2 zusammen größer sein als die dritte. Wäre dieses nicht, so wäre die Aufgabe oder vielmehr die Auflösung unmöglich. Die Angabe der Grenze, innerhalb welcher die Aufgabe sich halten muß, heißt die Grenzbestimmung (Determination).

21) Wie ein Lehrsatz oft auf mehrfache Weise bewiesen, so kann oft eine Aufgabe in mehrfacher Weise aufgelöst werden. Dadurch wird die Aufgabe nicht unbestimmt, wohl aber dadurch, daß mehrere, verschiedene Größen der Aufgabe Genüge leisten. Z. B.: welche 2 ganze, positive Zahlen geben zusammen 12? $11 + 1$, $10 + 2$ u. s. w. Welche Größen haben im rechtwinkligen \triangle die beiden spitzen Winkel? Der ersten Frage genügen 6 richtige Antworten; der zweiten unzählig (unendlich) viele.

22) Eine Erklärung (Definition) ist ein Satz, welcher angiebt, was ein Ding ist, worin seine Wesenheit besteht. Sie enthält darum die Eigenschaften oder Merkmale, welche das Ding zu dem machen, was es ist, seine wesentlichen Merkmale, von welchen die übrigen abgeleitet werden können. Z. B.: ein geradliniges \triangle ist eine ebene Figur, deren Grenze drei g. L. bilden. Ein solches \triangle enthält eine Menge von Merkmalen oder Eigenschaften, die in den in seiner Definition angegebenen stecken, aus denselben abgeleitet werden können, die aber deswegen nicht zu Anfang mitgedacht werden. Sind diese entwickelt, so denkt man sie mit oder kann sie mitdenken; vorher aber nicht. (Man erklärt nur das Erklärbare, nicht das Unerklärbare.) Die richtige Definition eines Begriffs muß enthalten: den ihm übergeordneten, allgemeineren Begriff und die Merkmale, welche ihn von den nebengeordneten unterscheiden. Z. B.:



Der dem Drei-, Vier- und Vieleck gemeinschaftlich übergeordnete (höhere, allgemeinere) Begriff ist „Figur“. Drei-, Vier- und Vieleck sind demselben in gleichem Grade unter-, folglich nebengeordnet. Sollen dieselben nun definiert werden, so wird ihnen der gemeinschaftliche übergeordnete Begriff beigelegt und das Merkmal beigelegt, welches sie voneinander unterscheidet. Das Viereck ist eine Figur, deren Grenze 4 Linien bilden, u. s. w.; das Vieleck ist eine Figur, deren Grenze mehr als 4 Linien bilden.

10. Das Suchen der Beziehungen, in welchen die gesuchten Stücke der Aufgaben und die Behauptungen der Lehrsätze mit bereits bekannten Sätzen stehen, an die sie geknüpft und von ihnen aus durch die gefundenen Mittelglieder gelöst und bewiesen werden können, ist eine allgemeine Regel, die ganz richtig ist, die aber nicht weiter detailliert werden kann, darum also die subjektive Erfindungskraft des Schülers herausfordert. Diese kann geübt werden und wird durch die beschriebene Methode geübt; aber sie kann nicht auf spezielle, in allen einzelnen Fällen sicher führende Regeln zurückgeführt werden. Wie es keine Regel dafür giebt, wie man etwas Verstecktes suchen solle, so giebt es auch keine Regel, die dem Menschen vorschreibe, an das zu denken, was er braucht. Das ist und bleibt ewig eine Sache des Genies. Wer keine Spur davon besitzt, wird in Ewigkeit wissenschaftlich nichts erfinden, daher auch selbständig keine neuen Auflösungsweisen, keine neuen Beweise finden. Aber auch das Genie muß geweckt werden — durch Übung. Der richtig behandelte mathematische, insonderheit der geometrische Unterricht gewährt vor allen anderen Unterrichtszweigen eine Prüfung der Köpfe. — Keinem Kenner der Geometrie wird es entgehen, daß sie an sich mehr die ruhigen, theoretischen als die unruhigen, praktischen Köpfe anzieht. Es kommt freilich alles auf die Art der Behandlung des Stoffes an, und die geometrischen Sätze finden auch eine praktische Anwendung. Aber an und für sich bilden dieselben eine Theorie. In der Geschichte, selbst in der Geographie, noch mehr in den Naturwissenschaften, namentlich der Physik, ist fast überall die Rede von dem, was geschieht, was praktisch bewirkt wird; in der Geometrie geschieht nichts, es ist überall vom Sein die Rede. Alles in ihr ist gleichzeitig, eins ist so

wahr wie das andere, kein Streit, kein Einanderentgegenwirken, kein Spiel der Kräfte —, reines Sein, aber eins durch das andere und mit dem andern. Der Reiz der Geometrie liegt in diesem Erkennen des einen durch das andere, in der Ableitung des einen vom andern, in dem logischen Prozeß. Darum hat die Geometrie den vorzüglichsten Reiz für die Köpfe, welche Anlage zur Spekulation haben. Aber eben darum, weil das praktische Leben ihre Kenntnis nicht unbedingt fordert, weil bei ihr niemals die Rede davon ist, ob sie profitabel wirkt, ist das Interesse und das Wohlgefallen an ihr ein reines, die Beschäftigung mit ihr ist von sittlicher Wirkung. —

11. Die sogen. „geometrische Analysis“ der alten griechischen Geometer ist, wie bereits angedeutet, eine sehr scharfsinnige, äußerst bildende Methode. Wir wollen hier dem Wißbegierigen eine Vorstellung davon geben. Vorzugsweise wendet man sie auf die Lösung von Aufgaben, aber auch auf Lehrsätze an. Die Methode heißt „analytisch“ (auflösend), weil man sich die zu lösende Aufgabe als gelöst, als fertig vorstellt und sie demnächst zergliedert, wie aus dem Nachfolgenden erhellt.

Zur Ausführung konstruiert man eine Figur, welche die gegebenen Stücke (die vorausgesetzten Bedingungen) mit den gesuchten enthält.

Demnächst sucht man die Art der Abhängigkeit des Gesuchten von dem Gegebenen zu erkennen; man geht von dem Gesuchten aus und schließt von da rückwärts auf das Gegebene. Gelingt dies, so kehrt man die Betrachtung um, geht von dem Gegebenen aus und konstruiert von ihm aus vorwärts (synthetisch) die Lösung der Aufgabe. Läßt sich das Gesuchte nicht unmittelbar und direkt mit dem Gegebenen in Verbindung bringen, sondern hängt es von einem Mitgliede ab und dieses von dem Gegebenen, so setzt die Lösung der Aufgabe die Konstruktion des Mittelgliedes voraus, die Lösung einer anderen Aufgabe. Hat man dieselbe früher bereits durch die geg. Bedingungen gelöst, so erkennt man die Lösung der ganzen Aufgabe. Man soll z. B. durch die geg. Größen a , b , c die Größe x konstruieren. Erkennt man unmittelbar die Art der Abhängigkeit des x von a , b , c ,

so kommt man direkt von a, b, c auf x . Hängt aber x von d ab, und d von a, b, c , so konstruiert man erst durch a, b, c die Größe d und durch d die Größe x . In letzterem Falle ist die Aufgabe auf eine andere (diese vielleicht noch auf eine zweite) reduziert. Jedenfalls muß man bis auf die geg. Bedingungen zurückschließen, weil eben durch diese (die geg. Stücke) die Aufgabe gelöst werden soll.

12. Wendet man die „geometrische Analysis“ prüfend auf eine Behauptung (einen Lehrsatz) an: es werde z. B. behauptet, daß aus den geg. Bedingungen oder Voraussetzungen a, b, c die Eigenschaft x folge, so sucht man zu erkennen, wovon x abhängt. Angenommen von m , m von l , l von c, b, a ; alsdann kehrt man die Schlußreihe um und schreitet von a, b, c zu l , von l zu m , von m zu x fort. Gelangt man zu dem Schluß: wenn x wahr wäre, so müßte auch p wahr sein, p aber ist falsch, alsdann ist auch x falsch. —

Als Beispiel wollen wir den pythagoräischen Lehrsatz wählen.

Gesetzt, es werde behauptet daß das Quadrat der Hypotenuse den beiden Quadraten der Katheten zusammen gleich sei, und man wollte nun diese Behauptung prüfen: so würde man zunächst denken, daß sich im Fall der Wahrheit des Satzes das Hypotenusen-Quadrat in zwei Teile zerlegen lassen müsse, von welchen der eine Teil dem einen, der andere Teil dem andern Quadrat der Katheten gleich wäre. Der naheliegende Gedanke würde dann der sein, diese Teilung von der Spitze des rechten Winkels aus durch ein Perpendikel auf die Hypotenuse und dessen Verlängerung zu versuchen. Man würde mit einem gleichschenkligen Dreieck beginnen.* Der Augenschein würde dann auch lehren,

* Nämlich mit dem einfachsten Falle. Daß in diesem Falle der Satz richtig sei, lehrt unmittelbar die Anschauung, wenn man das Quadrat der Hypotenuse eines gleichschenkligen, rechtwinkligen Dreiecks nach innen legt und die Quadrate der beiden gleichen Katheten beschreibt. Das Quadrat der Hypotenuse zerfällt dann in 4 Dreiecke, deren jedes Quadrat der Katheten 2 hat.

Es entsteht dann die Vermutung, daß der Satz allgemeine Gültigkeit haben möge. Die oben angegebene Teilung des Hypotenusen-Quadrats bestärkt diese anschauliche Vermutung. Eine solche zuzulassen, ist (mit Verlaub!) didaktische Weisheit; sie führt auf den Weg des Entdeckens oder Erfindens (meinetwegen Findens). —

daß im Fall der Ungleichheit der Schenkel des rechten Winkels der kleinere Teil des Hypotenusen-Quadrats zunächst liege dem kleineren Katheten-Quadrat. Beide wären dann miteinander zu vergleichen. Nun sind aber bis dahin nicht Parallelogramme, sondern Dreiecke miteinander verglichen worden. Man käme dadurch auf die Vorstellung, daß man die Vergleichung der beiden Parallelogramme auf Dreiecke zu reduzieren habe. Wie diese konstruiert würden, lehrt der geometrische Blick. In der Figur sind die zu ziehenden Hülfslinien durch Striche angedeutet. Jedes dieser Dreiecke ist die Hälfte eines der betr. Parallelogramme; denn jedes steht fest mit dem betreffenden auf derselben Basis und liegt zwischen denselben Parallelen (dieselbe Grundlinie, dieselbe Höhe). Es kommt also nun darauf an, die Gleichheit dieser Dreiecke darzuthun. Das erhellt aus der Gleichheit zweier Seitenpaare und der von ihnen eingeschlossenen Winkel. Schluß: weil die Dreiecke flächengleich sind, so sind es auch die doppelten: die Parallelogramme.

Die Umkehrung des analytischen Ganges ist der synthetische Beweis. Dort ging man von der zu beweisenden Behauptung aus und schritt zu den gegebenen Bedingungen zurück, hier geht man von diesen aus und gelangt schließlich zur Feststellung der behaupteten Theses.

Theoreme und Probleme werden nach dem Wesen der „geometrischen Analysis der Alten“ in derselben Weise behandelt.

13. Der Inhalt der Geometrie besteht in Erklärungen (Definitionen), Grundsätzen (selbstverständlichen Sätzen, Axiomen), Lehrsätzen (Theoremen) und Aufgaben (Problemen). Die Definitionen erklären Begriffe durch Angabe ihrer wesentlichen Merkmale, die Axiome werden durch Beispiele erläutert, die Lehrsätze bewiesen oder demonstriert, die Aufgaben gelöst. Die Lehrsätze stellen Behauptungen unter bestimmten Bedingungen oder Voraussetzungen (Prämissen) auf. Die Demonstrationen werden geführt durch Definitionen, Axiome und bereits erwiesene Sätze. Die Aufgaben werden gelöst durch Konstruktionen und Rechnungen; die Stücke, welche zur Auflösung verwandt werden sollen, heißen gegebene Stücke. Die Geometrie gehört zu den Wissenschaften, deren Inhalt ab-

solute (evidente und notwendige) Wahrheiten innewohnt; man nennt sie exakte Wissenschaften. Die in der Geometrie behandelten Vorstellungen und die in ihr erzeugten Gebilde sind idealer Natur, die reale Wirklichkeit entspricht ihnen nicht; es existieren keine mathematischen Punkte, Linien, Flächen und Körper. Ob sie der sinnlichen Anschauung entnommen (von ihr abstrahiert), oder ob sie reine Gebilde unseres Geistes sind, ob z. B. die Axiome (Gleiches zu Gleichem u. s. w., wenn zwei Größen einer dritten gleich sind u. s. w.) aus sinnlicher Wahrnehmung stammen, ist eine gelehrte Streitfrage;* der Elementarlehrer hält sich an den ersten Teil dieser Alternative. Er entwickelt aus sinnlichen Anschauungen die mathematischen Vorstellungen und Begriffe, operiert dann selbständig mit ihnen, indem er zunächst ihr Wesen feststellt und dann aus ihnen Schlüsse zieht. In der Definition eines geradlinigen Triangels liegt nur die Vorstellung einer von drei Geraden begrenzten Figur. Diese Figur hat aber noch andere (sehr viele) Eigenschaften, welche zu Anfang nicht mitgedacht, nachher aber gesucht werden. Die wenigen, den Begriff bildenden Merkmale heißen konstituierende oder konstitutive, die aus ihnen entwickelten attributive, die aber dem Dinge ebenso wesentlich sind wie jene, nur von Anfang an nicht mitgedacht wurden.

14. Ich will hier ein Wort darüber sagen, warum ich in dem „Pädagogischen Jahrbuche für 1864“ die Geometrie zu den induktiven Wissenschaften gerechnet habe, obgleich die Beweisführung eines Lehrsatzes durch Ableitung der Deduktion aus Prämissen und bereits erwiesenen Wahrheiten geschieht und die Aufgaben synthetisch gelöst werden (wenn auch der Beweis und die Lösung durch Analysis gefunden wurden).

Induktion ist Schluß aus einzelnen Fällen auf alle Fälle einer Art, ist Verallgemeinerung bestimmter Merkmale und Übertragung derselben auf eine ganze Gattung von Dingen. Alle Menschen sind sterblich, jedes Tier hat ein Nervensystem, alle Planeten drehen sich in derselben Richtung um die Sonne, keinem

* Ob a posteriori, oder a priori.

fehlt die Drehung um eine Achse, es folgt dieses aus der Natur der Planeten.*

Dieses sind Schlüsse nach der Induktion, induktorische Schlüsse, Generalisationen. Ein durch Induktion gefundener Satz ist allgemeiner als die Sätze, aus welchen er ermittelt ist.

Auf ihnen ruht nach meiner Meinung das Grundwesen der Geometrie. Erstens sind die Grundobjekte derselben (Punkt, Linie, Fläche, Körper) der Erfahrung und Beobachtung sinnlicher Gegenstände entnommen, durch Abstraktion gewonnen. Die Urteile, daß jeder Körper einen Raum einnehme, von Flächen begrenzt sei, die Fläche von Linien u. s. w., sind allgemeine Urteile, sind Schlüsse aus der Beobachtung einzelner Fälle, folglich Induktionschlüsse.

Zweitens werden die Wahrheiten, welche an einzelnen Figuren (dem sinnlichen Auge vorliegend oder durch produktive Phantasie vorgestellt) nachgewiesen werden, auf alle Figuren derselben Art übertragen. Was von einem Dreieck, Parallelogramme, Kreise gilt, gilt von allen Dreiecken, Parallelogrammen, Kreisen. Induktionschlüsse!

Die Ansicht unter „Erstens“ ist, wie die Kenner wissen und wie oben schon angedeutet wurde, eine bestrittene; die Gegner derselben leiten die mathematischen Grundvorstellungen ohne Beobachtung, Erfahrung und Experiment unmittelbar aus der Natur des menschlichen Geistes ab. Ich schließe mich an gelehrte Männer (wenn auch nicht an Whewell, den Verfasser der „Geschichte der induktiven Wissenschaften“, doch an John Stuart Mill, den Verfasser des „Systems der deduktiven und induktiven Logik“) an, indem ich die Grundprinzipien der Geometrie (Axiome) für Produkte (Generalisationen) der Erfahrung, für Induktionen aus der Erfahrung halte. Die meisten einzelnen geometrischen Wahrheiten werden durch innere Anschauung (intuitiv) erkannt und durch Ableitung oder Deduktion erwiesen (demonstriert). Die geistigen Vorgänge bei dieser Thätigkeit sind daher überhaupt

* Alle sogen. praktischen Wahrheiten und Regeln, Sprichwörter u. s. w. sind aus einzelnen Fällen gezogene Schlüsse, Induktionen. Ihr Charakter ist Verallgemeinerung. Wo die nicht ist, da ist auch keine Induktion.

zusammengesetzter, unmittelbar direkter und indirekter, induktiv-deduktiver Natur. Man bleibt nämlich bei der unmittelbaren (intuitiven) Anschauung nicht stehen, sondern will die also erkannten oder auch die nicht immer anschaulich erkannten Wahrheiten verstandesmäßig mit anderen Wahrheiten in Verbindung bringen und ihre Gewißheit mittelbar durch diese darthun. Die intuitiv gefundenen Wahrheiten sollen durch Syllogismen bewiesen werden. Begreiflicherweise ist dieses nur möglich, wenn die einzelnen Wahrheiten in solcher Verbindung stehen, daß sie voneinander abgeleitet werden können, wie es z. B. in den mathematischen Wissenschaften, beispielsweise zur Zeit aber in der Chemie noch nicht der Fall ist. In unvollkommenen Zuständen einer Wissenschaft stehen die einzelnen, durch Induktionen gefundenen Sätze unverbunden (juxtaponiert) nebeneinander. Werden dieselben aber nach und nach als Glieder einer Kette erkannt, so daß von dem ersten bis zum letzten ein innerer Zusammenhang, eine Ableitung durch Schlüsse (Syllogismen) stattfindet, so steigt das so verbundene Wissen zum Range einer Wissenschaft im engeren Sinne des Wortes — das prinzipiell induktive Wissen ist dann in eine deduktive oder demonstrative Wissenschaft verwandelt worden. Das großartigste Beispiel aus dem Gebiete der Naturwissenschaften bietet Humboldts „Kosmos“ dar. Die Naturgesetze sind Produkte von Induktionen, welche von diesem großen Manne zu einer solchen Einheit verbunden worden sind, daß es ihm möglich war, die Entstehung der Welt aus der bloßen Annahme einer Urmaterie zu erklären und auf dieselbe die durch Induktion gefundenen Natur-, namentlich die Bewegungsgesetze anzuwenden.

Meine Meinung ist also die: die geometrischen Urvorstellungen werden durch Induktion gewonnen, darum und aus den angeführten Gründen kann die Geometrie zu den induktiven Wissenschaften gerechnet werden; aber trotzdem rechnet man sie, da ihre Wahrheiten aus sogenannten aprioristischen Prinzipien entwickelt werden, mit Recht nicht zu den Erfahrungs-, sondern zu den reinen und strengen Wissenschaften. —

15. Die Gesetze der Geometrie sind auch Gesetze der Natur. Dieselben können daher sowohl aus der äußeren wie

aus der inneren (geistigen) Natur geschöpft werden. Bildender ist natürlich der letztere Weg, indem man die geometrischen Wahrheiten aus einer kleineren Anzahl von Vorderätzen, deren Gewißheit und Allgemeinheit von jedem Denkenden zugegeben wird, ableitet. Leicht erkennbar aus jenem Umstande ist die Wahrheit, daß die Geometrie (die Mathematik überhaupt) nicht bloß wegen ihrer sicheren Methode, sondern auch wegen ihres Inhaltes die schwierigere Aufgabe Erklärung der Naturerscheinungen einleitet, vorbereitet und begründet. Darum hat man die mathematische Bildung für die Basis der Bildung zum Naturforscher, ja jeder streng wissenschaftlichen Bildung erklärt, und man hat Plato das Wort in den Mund gelegt, daß es keinen besonderen Weg zur Geometrie für Könige gebe, und daß ein Nichtgeometer zum Erforschen der Natur und ihrer Gesetze (der Philosophie) unfähig sei.

Beiläufig geschehe hier der etwas verwunderlichen Thatsache Erwähnung, daß es eine gewisse wohlbekannte Klasse von Menschen giebt, welche eine Art von Besorgnis oder Furcht vor dem Einfluß der Verbreitung der Naturwissenschaften unter dem Volke äußern, daß man aber weder von ihnen noch von andern jemals etwas von einer durch die Geometrie zu befürchtenden Gefahr gehört hat. Diese Thatsache muß den in Verwunderung setzen, welcher weiß, nicht nur, daß, wie oben gesagt worden, die Gesetze der Geometrie auch Naturgesetze sind, sondern daß die Geometrie (die Mathematik überhaupt) die Gesetze der Natur fundiert. Steckt Gefahr in dem Betrieb der Naturwissenschaften, so steckt sie doppelt in der Mathematik, allerdings nicht in dem Inhalt ihrer Sätze, wohl aber in den Wirkungen ihrer Methode, welche in dem Geiste die Liebe zu untrüglicher Gewißheit und damit die Abneigung gegen alles oberflächliche Fürwahrhalten und Behaupten erzeugt. Gerade darin stecke — meinen andere — die Würde dieser Wissenschaft und ihr hoher Wert als Disziplin des Erkenntnisvermögens und des Charakters. —

16. Noch ist eines Umstandes zu gedenken, der die Geometrie als Beschäftigungsmittel der Jugend und zwar der frühen Jugend empfiehlt: ihre Einfachheit. Was ist einfacher als ein Punkt, eine Linie? Und doch, wie viel läßt sich damit

machen, welche Menge von Kombinationen lassen sie zu! Man vergleiche mit diesen einfachen Objekten die fast zahllose Menge der Merkmale und verschiedenen Momente, welche in der Naturgeschichte, in der Geographie, der Physik u. s. w. vor das Auge treten und berücksichtigt werden müssen! In dem geometrischen Unterricht befindet man sich gewissermaßen auf einem leeren Felde, vor einer leeren Tafel, auf der man die einfachen und doch so mannigfaltigen Gebilde entstehen sieht. Da ist nichts Kompliziertes, was Verwirrung, Zerstreuung, abziehende Nebengedanken erzeugen könnte, alles ist einfach und wegen seiner Einfachheit klar und durchsichtig. Die Produkte der Thätigkeit werden nicht, wie in der Natur, in der Menschengeschichte, in den sozialen Wissenschaften von einer Menge zusammenwirkender Ursachen, realer Gründe und praktischer Momente, sondern von einem Grunde, einer Vorstellung erzeugt — ein Umstand, den die Geometrie vor diesen Wissensgebieten, selbst vor der Rechenkunst, selbst vor der theoretischen Zahlenlehre voraus hat und ein reines Wohlgefallen an ihr erzeugt, die Aufmerksamkeit der Lernenden fesselt, sie zu einem grundlegenden, anbahnenden, elementaren Lehrgegenstand stempelt und den Lernenden zu einer Bearbeitung komplizierter Gegenstände befähigt.

17. Oben habe ich für manche Situationen das empirische, experimentelle Verfahren in dem geometrischen Unterricht für zulässig erklärt. Einmal, weil die Beobachtung und das Experiment dieselben Resultate liefert wie das Nachdenken (wer praktisch genau mißt, findet die Summe der drei Winkel eines geradl. Dreiecks = 180°), dann zweitens, um nochmals daran zu erinnern, weil die Köpfe sehr verschieden sind und man sich bei dem einen oder andern mit der empirischen, äußerlich aufgefundenen Wahrheit begnügen muß. Der Unterschied der Standpunkte zweier Schüler besteht dann nicht in dem Unterschiede des Wissens, sondern in dem Unterschiede der Erkenntnis. Beide besitzen dasselbe materielle Wissen; aber nur der eine kennt die Gründe und kann die Begründung leisten, was der andere nicht kann.

18. Summa, wer sich und andern über die in der Geometrie herrschenden Methoden (oder die Gesamt-Methode) Rechen-

schaft zu geben hat, muß mehr wissen, als den Unterschied von Konkret und Abstrakt, muß über die Begriffe:

- 1) aufsteigend und absteigend (induktiv und deduktiv, induzierend und deduzierend);
- 2) intuitiv und demonstrativ (unmittelbares und vermitteltes Erkennen);
- 3) progressiv und regressiv (fort- und zurückschreitend);
- 4) synthetisch und analytisch (verbindend oder kombinierend und auflösend);
- 5) heuristisch und genetisch und — dogmatisch (suchend und findend, erzeugend und — anlehrend)

orientiert sein, und, was die in dem Unterricht der „elementaren Geometrie“ anzuwendende Methode betrifft, in ihr die durch die Begriffe intuitiv, progressiv und synthetisch ausgesprochenen Thätigkeiten anzuwenden verstehen. Den einseitigen, unfreien Lehrer kennzeichnet die Gebundenheit an eine Form, den freien charakterisiert die Handhabung der verschiedenen Formen, je nach der Verschiedenheit der Ob- und Subjekte. Die schlechteste von allen Formen und Arten ist die langweilige. Die Hauptrückicht bleibt, wie bei allem Jugendunterricht, nicht die streng-wissenschaftliche, sondern die auf die Entwicklung und Bildung der Schüler gerichtete, die pädagogische — sowie pädagogischer Religions-, so pädagogischer mathematischer Unterricht. Von Vorfagen und Nachsprechen, Anlehren und Beibringen, Memorieren und Aufzagen, kurz von dogmatischer Methode ist nicht im allerentferntesten die Rede. Was zu behalten ist, ergibt sich durch den fortgesetzten und fortschreitenden Unterricht, wie durch die ins Werk gesetzten Übungen von selbst. Es kommt auf die produktive Thätigkeit des Lernenden an; wer ihn dafür gewinnt, der hat ihn. Es darf indessen auf ganz bestimmten, präzisen und korrekten mündlichen Ausdruck nirgends verzichtet werden. Durch denselben gelangt der Lehrer erst zur Überzeugung, daß die Sache dem Schüler zu hellem Bewußtsein gelangt ist.

Genug. Am Ende aller Enden fällt dem Lehrer, der andere durch Vorschriften leiten will, der Ausspruch Goethes ein:

„Worte sind zwar gut, sie sind aber nicht das Beste; das Beste wird nicht klar durch Worte.“ Dieses Beste ist in aller Unterweisung, die zur charaktervollen Bildung führen soll, der Geist des Lehrers, und in ihm, außer der tiefen Sachkenntnis und des methodischen Verfahrens, die inkarnierte Liebe zum Beruf und darum zum Lernenden. —

19. Zum Schluß noch zwei Bemerkungen.

Große Menschen, wie Pestalozzi und Goethe, schauen große Wahrheiten, Prinzipien. Darum stehe hier eine Wahrschau beider.

Zuerst eine Aufforderung Pestalozzi's, die selbstverständlich eine weit größere Ausdehnung verdient als Anwendung auf den vorliegenden Gegenstand:

„Mensch, achte kein menschliches Urteil für reif, das dir nicht als ein Resultat einer in allen Teilen vollendeten Anschauung des zu beurteilenden Gegenstandes in das Auge fällt; achte im Gegenteil jedes Urteil, das vor einer vollendeten Anschauung reif scheint, für eine wurmstichige Frucht!“

Dann ein damit übereinstimmender, aus Erfahrung und Selbstschau stammender Ausspruch von Goethe, diesem, was Entwicklungs- und Bildungsgang betrifft, Normalmenschen. Er sagt:

„So sollte es mir immer ergehen, daß ich durch Anschauen und Betrachten der Dinge erst mühsam zu einem Begriffe gelangen mußte, der mir vielleicht (nein, ganz gewiß) nicht so auffallend und fruchtbar gewesen wäre, wenn man ihn mir überliefert hätte. Ich lebte im Anschauen. Ich besaß darum die entwickelnde, entfaltende Methode.“ —

Die Gedanken anderer oder auch die eigenen mitzuteilen ist keine Kunst, das kann jeder, und man braucht es nicht zu lernen, es ist Wortunterricht; aber zu unmittelbar lebendigen Anschauungen anregen und dadurch selbsteigene Vorstellungen und Gedanken im Lernenden erwecken, kurz ihn zu eigener Thätigkeit anfeuern: das ist's, das ist Kunst — die Kunst des entwickelnd-erziehenden und bildenden Lehrers! —

XII.

Vorur hat sich der Lehrer dieser Zeit zu hüten,
und was hat er zu allen Zeiten festzuhalten?

1) Erforsche dein Inneres, ob du es zu dem Grade von Gerechtigkeit und Humanität gebracht hast, daß du in betreff der religiösen Vorstellungen gegen jedermann die vollkommenste Gerechtigkeit übst, d. h., daß du jedem das Recht einräumst, über die unsichtbaren Dinge nach seiner Überzeugung zu denken. Findest du bei dieser Erforschung noch ein Atom von Intoleranz in dir — vernichte es! — Gewisse Leute werden dazu sagen, diese Mahnung verrate Gleichgültigkeit gegen die „absolute“ oder die „allein seligmachende“ Wahrheit oder Kirche — laß sie reden! —

2) Unterscheide wohl „Ideen“ von „Dogmen!“ Gott, Tugend, Unsterblichkeit, Humanität u. s. w. sind Vorstellungen, die sich auf gewisser Kulturstufe in jedem Volke entwickeln — es sind Ideen, die in einem dafür entzündbaren Gemüte zu Idealen werden. „Dogmen“ (im strengen, hier angenommenen Sinne) sind angeblich geoffenbarte Lehrrätze über alles menschliche Verstehen und Begreifen hinaus.

Die Auffassung des Unterschiedes zwischen Ideen und Dogmen ist darum für den Lehrer so wichtig, weil er damit zu der aller Orten durch die Erfahrung bestätigten Überzeugung gelangt, daß sich mit den Dogmen, weil keine Anknüpfungspunkte (keine Anschauungen) in der Seele für sie vorhanden sind, und weil der Mensch die Antriebe zum Handeln nicht zunächst von dogmatischen Vorstellungen, sondern von empfundenen Wertbestimmungen

der Dinge empfängt, für Erleuchtung des Kopfes und für Besserung des Herzens der Kinder schlechterdings nichts erwirken läßt; daß ihr Vortrag, ihre Besprechung, und sei dieselbe noch so salbungsvoll, in der Schule pures, leeres Wortwerk ist und bleibt; daß sich dagegen mit den „Ideen“, wer es versteht, viel ausrichten läßt, dann nämlich, wenn wir ihr Aufkeimen in dem Gemüte des Kindes zu erwecken verstehen. Dieses „Erwecken“ hat mit „Vorfragen“ oder „Lernen“ nicht das Geringste gemein. —

Gewisse Leute werden dazu sagen: Seht ihr's, er will das Positive der Religion aus der Schule verbannen! Denke darüber nach, ob solche Redner recht haben; laß dich durch solche, in der That trivial gewordene Mahnung oder Drohung nicht schrecken! Halte dich an die Antwort auf die Frage: Was wirkt auf meine Schüler und Schülerinnen nachhaltig ein, was läßt sie kalt und tot, was nehmen sie in das praktische Leben mit? Freilich gehört zur Auffindung dieser Wahrheit ein vorurteilsfreier, durch übervernünftige Dogmen nicht beirrter Blick — wohl dem, der ihn hat! Er lehrt: mit Dogmen richtet man bei gesunden Kindern nicht das Geringste aus; sie in die Unterweisung der Kinder zu verpflanzen, ist nicht bloß unnützlich, sondern schädlich, sehr schädlich; sie erzeugen die traurige Gewohnheit, totes Wortwerk nachzusprechen, erzeugen Scheinbildung. —

3) Laß dich von ernstem Studium, besonders deiner Lehrfächer, nicht abbringen!

Manche mögen diese Mahnung für eine sehr triviale halten; sie ist es da, wo keine Antriebe zum gegenteiligen Verhalten auf die Lehrer wirken — aber heutigen Tages!

Ist es unerhört, daß man meint, für künftige Lehrer genug gethan zu haben, wenn man sie für den unmittelbaren, nächsten Brauch im Leben zugestutzt und abgerichtet hat? Wo dieses Ziel der Thätigkeit an den künftigen Lehrern vorgeschrieben ist und verfolgt wird, wo demnach alles nach der direkten Anwendung im Leben bemessen wird, da muß man durch jene Mahnung den Lehrern das Gewissen schärfen.

Ich sage ihnen: ohne wissenschaftlichen Trieb verfällt der Elementarlehrer dieser Zeit ganz notwendig den pädagogischen

Dämonen: dem Mechanismus, dem Schlendrianismus, der Trivialität. Er verholzt, er versteinert, er verbauert*.

In alten Zeiten da war es anders: da verlangte man von dem Lehrer nur äußerliche, mechanische Dinge; dafür konnte der Glaube, daß er „im Weinberge des Herrn“ arbeite und „dereinst jenseits dafür belohnt werden würde“, den Lehrer in der Treue erhalten; aber heutigen Tages, wo dieser Glaube nicht jedermanns Ding ist, und wo jeder, der sich nicht in einer Höhle abschließt, von dem Lehrer Lebenskenntnisse und ein Wirken für die Bedürfnisse und Anforderungen des Tages fordert, und indem alle Welt in Kenntnissen und Einsichten fortschreitet, da reicht der Lehrer mit noch so großem Glauben und mit den in der Bildungsanstalt ihm adressierten Fertigkeiten nicht mehr aus; die Anstalt hat den wissenschaftlichen Trieb, der ihn nimmer ruhen läßt, in ihn zu pflanzen — und jedes Lehrfach ist glücklicherweise von solchem Umfang und solcher Tiefe, daß keiner an einem einzigen Fache jemals auslernt. Nach diesem Maßstabe bedenke man die Größe der Aufgabe für das Leben des Lehrers! Ohne wissenschaftlich fortwirkenden Trieb desselben verliert seine Thätigkeit den geistigen Hauch, ohne welchen alles Lehren nichts weiter ist, als Abrichtung und Dressur.

Es fehlt nicht an Leuten, welche solche Reden überschwänglich nennen. Laß auch sie stehen! —

4) Laß dich nicht abbringen von dem Studium der Psychologie (dieser geistigen Naturwissenschaft, überhaupt der Anthropologie, dieser Leuchte der Pädagogik), nicht von der Erforschung der Grundsätze der allgemeinen Menschenbildung!

Wer das Wesen des Menschen, nach leiblicher und geistiger

* „Es ist eine bekannte Erfahrung, daß Männer, welche ihr Wirkungskreis in die Sphäre des gemeinen Volkes verweist, stets in Gefahr sind, zu dessen Niveau herabzusenken, wenn nicht ein fortstrebendes Interesse für Kunst oder Wissenschaft sie über dem Gemeinen emporhält. Wenn selbst manchen (klassisch gebildeten) Landpastoren nachgesagt wird, daß sie „verbauern“, wie soll es der von klassischer Litteratur und Wissenschaft fern gehaltene, also auch aus dem Kreise der Gebildeten geächtete Volkslehrer nur anfangen, daß er nicht verbauere?!“

Pfarrer Gieseler, gesetzliche Regelung der Volksschule 2c.

Seite, wer die Gesetze der natürlichen Entwicklung nicht kennt, wie sollte der naturgemäß bilden, unterrichten und erziehen können?

Man hat den Lehrern gesagt, dazu reichen ein paar Sätze hin; aber wie heißen diese? Und reicht es hin, daß man sie nenne? Ist Einsicht darüber zu gewinnen, oberflächliches Wissen, Annehmen und Behalten hinreichend? Darüber kein Wort weiter.*

Der preußische Lehrer soll preußische Kinder erziehen, sie vorzugsweise mit preußischer Geschichte bekannt machen, preußischen Patriotismus, vielleicht auch preußisches Christentum, in ihnen anbauen — soll er darüber den Menschen vergessen?

Laß dich nicht beirren durch die Behauptung, „Menschenbildung“ sei eine Abstraktion, man müsse bei den konkreten Menschen (z. B. Preußen, Pommern 2c.) stehen bleiben, der „wahre Christ“ sei auch der „wahre Mensch“. Das letztere leugne ich nicht; aber das leugne ich, daß die unendliche Mehrzahl, welche in ihrem Sinne (jede Partei exklusiv in ihrer Weise) „wahre Christen“ zu bilden vermeint, „wahre Menschen“ bildet. Die Grundsätze der allgemeinen Menschenbildung sind ihnen auch gänzlich unbekannt; sie wollen davon nichts wissen. Von dem Sonder-Patriotismus wissen sie dagegen sehr viel zu sagen. Verschmähen sie es ja nicht einmal, um des vermeintlichen Patriotismus willen die Geschichte des Regentenhauses des Landes zu verfälschen!

Laß dir den Blick auf alles, was menschlich ist, nicht

* Hier im Unterhaus aber noch ein Wort: Vom Mineralogen verlangt man die Kenntnis der chemischen Prozesse in den Mischungen der Stoffe, von dem Botaniker die Kenntnis des Lebensprozesses in den Pflanzen, vom Arzt die Kenntnis der Prozesse in allen Organen des Leibes — aber wer verlangt vom Erzieher der Seele die Kenntnis der psychischen Prozesse, vom Lehrer die Kenntnis der Prozesse, die im lernenden Schüler vorgehen, der Lernprozesse? Ich zweifle nicht, daß sogar manchem Leser das eben gebrauchte Wort unbekannt ist. Lernprozesse! Was geht im Schüler vor beim Lernen — nicht bloß im allgemeinen, sondern beim Lernen der einzelnen Fächer? Fragt man danach? — Und giebt es ein protestantisches, ein katholisches, ein deutsches, russisches, spanisches Lernen (in Arithmetik, Geometrie, Naturwissenschaft 2c.)? Existieren keine allgemeinen psychologischen Gesetze? —

rauben! Wie jener hochgestellte katholische Geistliche sprach: „Christ ist mein Name, Katholik mein Beiname,“ so sprich und denke du: „Mensch ist mein Name, Deutscher mein Beiname.“ —

5) Von der allgemeinen Weltgeschichte brauchst du nichts zu wissen, die vaterländische reicht für dich und dein banausisches Treiben hin, jene kannst du nicht einmal verstehen! Und was soll dir gründliche Kenntnis der deutschen Grammatik? was Kunde der deutschen Litteratur? Den „Wilhelm Tell“ von einem gewissen Schiller, „Hermann und Dorothea“ von einem dito Goethe magst du meinetwegen einmal ansehen; nicht aber jenes „Götter Griechenlands“, die sind über deinen Horizont, die könnten dich nur verführen, auch nicht dieses Sphigie und Tasso, die in dem Hirn eines Elementarlehrers nur Unheil anrichten, ihm Wackernagelsche „Vertiegenheit“ anbidden möchten!

Solche und ähnliche Reden haben die Lehrer in den letzten zehn Jahren bis zu dem gegenwärtigen (1861) vernehmen müssen, und von wem?

Laßt euch nicht beirren, sage ich, laßt euch zu solcher „Umkehr“ nicht bestimmen! Die wohlmeinenden Herren irren; sie glauben an „Abschluß“ der bisherigen Geschichte, an Abschluß der pädagogischen Entwicklung bis zum Jahre 1854, und vermeinen den Beruf empfangen zu haben, diesen Abschluß fixieren zu müssen. Abschluß in diesem Jahrzehnt, dem 19. Jahrhundert! Kann ein kolossalerer Irrtum erdacht werden? Wo solche Hirngespinnste sich eingenistet haben, da darf man sich über die extremsten Maßregeln nicht mehr wundern. Fahret hin!

6) Und was hältst du von Didaktik und Methodik, nicht bloß von speziellen Regeln über dies und das, sondern von allgemeinen, allgemein-menschlichen Gesetzen und Grundsätzen eines geistbildenden Unterrichts? Gehören die auch in das Kapitel von der Übergeschnaptheit der Lehrer vor 1854?

Halte dich, heißt es in diesem Kapitel, an eine „praktische Schulkunde“, lerne deren Vorschriften, wo möglich, auswendig, wende sie, die ihren Ursprung in altbewährter, „christlicher“ Erfahrung haben, treu an — dann bist du von allem Irrlichte-

lieren, vor der verderblichen Experimentiererei gesichert, dann fährst du wohl!

Was soll dir — fährt man fort — das abstrakte und abstruse Wissen von den vermeintlichen allgemeinen Gesetzen des Unterrichts, die Unterscheidung von allgemeiner und besonderer Didaktik und Methodik — was willst du anfangen mit den über deiner Befähigung liegenden Künsten der Sokratik und Katechetik, welcher sich unsere gläubigen Prediger ja längst entschlagen haben? — was soll dir zur Beförderung des Elementarunterrichts an schlichte Bauernkinder die Lehre von Begriffen, Urteilen und Schlüssen, von synthetischen und analytischen, hypothetischen und kategorischen Urteilen, falschen und wahren Schlüssen — die krittelligen, durch den Pestalozzianismus, wenn nicht erzeugten, doch verstärkten Unterschiede von formaler und materialer Bildung und ähnlichen disputablen Distinktionen; im Gesange von melodischen, rhythmischen und dynamischen Momenten — im Lesen von mechanischen, dynamischen und logischen Prinzipien*, und wie alle die Künste heißen, welche den simplen Lehrer nur zu verwirren und zu verbilden im stande sind, wozu, wozu?

Über diese Mahnungen überlasse ich dem Leser das Urteil. Ich sage nur: ein Seminar, in welchem diese Dinge Lehrern und Schülern zu hoch hängen, ist — nichts wert. Nicht die Anstalt ist die beste, aus welcher die Zöglinge die meisten praktischen Fertigkeiten (ad hoc) mitbringen, sondern die, welche den Grund legt zu gründlicher Bildung und den Trieb einflößt zu lebenslänglichem Fortschreiten. —

7) Mit viel größerem Rechte, als der Katechismus hatte, über katholische Gebräuche ein verdammendes Wort zu sprechen, kann man heutzutage von dem eroberten Standpunkte der ent-

* Die Zergliederung (Analyse) der zusammengesetzten Lernstoffe in ihre einzelnen, verschiedenen Elemente und Momente kann nicht zu weit getrieben werden — von dem Lehrer für sich, nach dem alten Wahrspruch: qui bene distinguit, bene docet. Das Unterstrichene deutet an, daß damit nicht gesagt sei, der Lehrer solle alle Distinktionen dem Schüler vorführen — die Distelei ist zu vermeiden. Das Lehren ist eine Kunst. Analytisch zergliedern und synthetisch verbinden — wer lernt darin aus? —

wickelnd-erziehenden Menschenbildung aus behaupten, daß das wörtliche Auswendiglernen, nicht bloß von Kernliedern nach alten Texten und unverständlichen, der Bildung und dem Bewußtsein der Zeit nicht mehr entsprechenden Katechismen, sondern auch von biblischen Geschichten, und der überhaupt durch jene Vorschriften beförderte Wortunterricht eine abrichtende, die Entwicklung der Intelligenz hemmende, die Liebe zu religiöser Belehrung und zur Religion selbst schwächende oder auch sogar vernichtende, folglich „vermaledeiete“ Methode sei.

8) Was ich außer dem Bisherigen für diesmal den Lehrern noch zu sagen habe, will ich kurz zusammenfassen — es sind die unmaßgeblichen Ratschläge:

- a. sich durch nichts in der Welt von eigenem, selbständigem Denken abbringen zu lassen, darum sich so weit selbst zu vertrauen, daß auch sie die „Wahrheit“ zu prüfen und zu erkennen vermögen und danach zu streben, sich über den passiven Autoritätsglauben zu erheben — bloßes Nachdenken und Nachglauben führt nicht zur Selbständigkeit*;
- b. nach festen, erweisbaren Grundsätzen zu streben, sie im Leben zu bewähren und dadurch den „Charakter“ in sich auszubilden**;
- c. sich unter allen Umständen die Ruhe des Gewissens und des Gemüts zu erhalten, darum sich nicht zu zerreißendem

* „Nicht durch den Besitz, sondern durch die Nachforschung der Wahrheit erweitern sich des Menschen Kräfte.“ (Lessing!) In diesem Streben besteht die innere Selbstentwicklung; bloßer Besitz des Gegebenen, auf Treu und Glauben Angenommenen ist pure Außerlichkeit, die den Lehrer von denjenigen ausschließt, durch welche die Menschheit sich fortpflanzt. —

** „So lange du noch deine inneren Zustände von äußeren Lagen und Umständen ableitest und also auch von diesen Hilfe erwartest, bist du (mein Sohn) noch nicht auf dem rechten Punkt; denn so lange wünschst du und willst nicht. Wollen verhält sich zu Wünschen wie „„Hoffnung läßt nicht zu schanden werden““ zu „„Hoffen und Harren macht manchen zum Narren““.
(Schleiermachers Briefe.)

- politischen Parteitreiben fortreißen zu lassen und die Schule zu keiner Tendenzschule zu machen*;
- d. sich an humanen, mit dem Berufe des Lehrers und Erziehers in Einklang stehenden Bestrebungen nach Kraft und Gelegenheit zu beteiligen**;
 - e. für die Förderung eines geist- und gemütbildenden Unterrichts Kopf und Herz einzusetzen und für die Entwicklung der Lehrerverhältnisse mit Kraft einzustehen; endlich
 - f. durch Lehre und Beispiel dazu mitzuwirken, daß die Menschen, insonderheit die Genossen eines Vaterlandes, sich nicht voneinander absondern und trennen, sondern einigen, folglich auch dieses Ziel in betreff der Erziehung der Kinder einer Gemeinde und ihrer Schulen im Auge zu behalten. —

Schließlich muß ich dem Leser noch eine Art von Geheimnis verraten, ein Geheimnis nicht für alle, aber doch nicht für wenige Lehrer. Ich will sie fragen: Wodurch wird der Erzieher, der Lehrer zu einem geistig anregenden Menschen? Durch Erbschaft?

* Für beide Ansichten zitiere ich die Aussprüche zweier bedeutenden Männer:

1) Schleiermacher in der Erziehungslehre:

„Wollte man die zu Erziehenden mit den Unvollkommenheiten der Gemeinschaften bekannt machen, so wäre dies ein Mißgriff, aus dem Raseweisheit entsteht.“

2) Guizot in seinen Denkwürdigkeiten:

„Das politische Leben ist stets sehr weit entfernt gewesen, mir zu genügen. Im höchsten Glücke habe ich mich am wenigsten befriedigt gefühlt. Die öffentlichen Angelegenheiten sind groß und bemächtigen sich des Gedankens; aber sie erfüllen nicht das Herz. Dies will innigeres und süßeres Glück, als alle Triumphe dieser Thätigkeit geben können.“ Verständige Männer werden diese Aussprüche nicht mißverstehen und nicht mißbrauchen. —

** Die oben ausgesprochene Meinung ist, spezieller ausgedrückt, nicht die: sich den Horizont mit der Schulmeisterei zu ummauern, — oder ummauern zu lassen, aber doch die: inmitten dieses Horizontes feste Position zu fassen und alles, was außerhalb desselben wahrgenommen wird, auf ihn zu beziehen, außerdem nur mit besonnenster Überlegung Schritte aus ihm heraus zu thun. Denn nur in ihm liegen die Wurzeln ihrer Kraft. Wer in seinem Berufskreise für die Verwirklichung der Zivilisation und Humanität wirkt, der hat seine Schuldigkeit gethan. —

Nein. Durch bloßes Wollen? Nein. Durch Kenntnisse? Nein. Durch Glauben? Nein. Alles nein; wodurch denn? Durch nichts anderes als durch Erkenntnis und nie endendes Streben eines Mannes, dem jede Periode seines Lebens eine höhere Schule und der von dem Triebe, Kinder zu erziehen und zu bilden, unwiderstehlich beseelt ist — ein Trieb, der, wenn er von glücklichem Erfolg begleitet ist, allein für die damit verbundenen Mühseligkeiten Ersatz bietet. — Zur Erkenntnis des Wesens der Dinge gehören auch Kenntnisse; aber sie machen es nicht, die Aufklärung über das innere Wesen der Dinge wirkt förderlicher. Unter „Streben“ ist zu verstehen die innere Erhebung zum Idealen, das nicht mit den Sinnen wahrgenommen, sondern dem urlebendigen Geiste so eigentümlich ist, daß er davon nicht lassen kann, es keinen Augenblick verleugnet und in jeder seiner Thätigkeiten, unwillkürlich und sogar meist unbewußt, ausprägt. Wer davon nichts hat, dem ist die Sache gar nicht verständlich zu machen. Aber was die „Aufklärung“ wirkt, das, sollt ich meinen, müsse jeder fassen können. Wer von Ansichten, Überlegungen, Diskussionen, Untersuchungen, Philosophie u. s. w. nichts weiß, wer (als praktischer Lehrer) alle Schriften, die nicht unmittelbar seinen handwerksmäßigen Betrieb fördern, beiseite liegen läßt; kurz, wer über Welt und Menschen nicht nach Aufklärung begierig ist: der hat dieses Streben nicht, der hat das nicht, was man Spiritus, Geist nennt, und was allein das Sein und Thun des Lehrers zu einem geisterregenden macht. Der Leser frage sich, wie es in dieser wichtigen Beziehung mit ihm steht! Der Geist ist es ja wirklich, der lebendig macht. — „Selig, selig ist der, welchem Gott eine große Idee beschert, für die allein er lebt und handelt, die er höher achtet als seine Freuden, die, immer jung und wachsend, ihm die abmattende Eintönigkeit des Lebens verbirgt.“ (Jean Paul.)

XIII.

Bildung, Kultur und Zeitgeist.

1. Man unterscheidet Bildung des einzelnen Menschen und Bildung des Volkes.

So viel steht fest, der Begriff der Bildung ist kein objektiv oder absolut feststehender für alle Zeiten, sondern ein flüssiger oder fließender Begriff; ein gebildeter Mann von anno 1 der christlichen Zeitrechnung würde dem Begriff der Bildung des 19. christlichen Jahrhunderts nicht entsprechen. Dennoch liegen bleibende Momente im Begriff der Bildung: überwundene Roheit, beseitigte pure Natürlichkeit — entwickeltes Erkennen, Fühlen und Wollen — Liebe zu Wahrheit, Schönheit, Tugend — Charakterfestigkeit und Energie: alles zusammen in harmonischer Einheit der fort und fort sich entwickelnden Individualität. Die beiden letzten Momente sind von besonderer Wichtigkeit; ein gebildeter Mann ist etwas anderes als ein gebildetes Weib, und wahre Bildung besteht in fortschreitendem Werden der dem Individuum eigentümlichen Persönlichkeit*.

* Kein Dressieren, kein Mechanisieren des Geistigen, kein Uniformieren, kein Schablonieren, kein willkürliches Formieren, folglich auch kein pädagogisierendes Systematisieren — denn wenn auch in betreff des Unterrichts ein System bestehen mag oder soll, so ist doch die Erziehung eines Menschen nach einem erdachten System schlechthin verwerflich. Ein solches System nämlich ist im besten Falle aus der Beobachtung und Kenntnis der Menschennatur gebildet, induktiv aus einer Anzahl von konkreten, individuellen Fällen, welche nimmermehr die unendliche Zahl der Individuen umfassen oder repräsentieren und die zahllose Mannigfaltigkeit individueller Natur-

In dem Begriff der Bildung liegt das Moment des Allgemein-Menschlichen, das über den Beruf hinausgehende Interesse für dasselbe. Ein gebildeter Jurist, wozu mehr gehört als die Kenntniss der juristischen Fächer, ist darum noch kein gebildeter Mann; dasselbe gilt auch, jedoch in schwächerem Grade, von einem gebildeten Lehrer, der, da er es mit der Bildung zu thun hat, nicht möglich ist ohne einen Grad allgemeiner Bildung.

Das wichtigste der vorher angegebenen Momente ist dieses, daß Bildung nicht etwas Abgeschlossenes, schlechthin Fertiges, sondern ein in stetem Fluß Begriffenes, Werdenendes ist. Das drückt das gewöhnliche Sprichwort aus: Wer nicht fortgeht, geht zurück. Kein Mensch hat mehr Ursache, sich das zu merken, als der Lehrer. Man kann von ihm sagen: er bildet in Wahrheit nur so lange seine Schüler, als er selbst sich fortbildet. Zum Glück ist die Arbeit an der Bildung anderer das beste Mittel zur Selbstbildung.

Über das Wesen der Bildung und die Mittel zur Bildung nachdenken — man lernt darin nicht aus, es ist ein endloses Kapitel, aber ein fruchtbares. Versucht man es, den Begriff der Bildung zu fixieren, zu definieren, so stößt man auf bedeutende Schwierigkeiten. Man versuche es mit folgenden Erklärungen: „Bildung ist die Ausgestaltung des inneren Menschen zu einer in sich harmonischen Lebenserscheinung, und sie geht vor sich durch eine das natürliche Wesen, unter ausscheidender Bekämpfung der sündhaften Elemente, aus dem an sich rohen Zustande herausarbeitende Thätigkeit, in welcher die Persönlichkeit mittelst Aneignung, Sichtung und Assimilierung der vorhandenen Bildungselemente, mittelst Selbstentwicklung und

beschaffenheit nicht abspiegeln können. Das System nimmt darauf nicht Rücksicht, behandelt alle in der gleichen Weise, verleugnet den Grundsatz der Respektierung, der Eigentümlichkeit der Individuen, unterwirft sie demselben Verfahren und formiert sie, statt sie sich selbst formieren zu lassen, in Folge und als Produkt naturgemäßer Entwicklung, zu der nichts weiter nötig ist als Anregung, in Anwendung der wenigen der sich entwickelnden Menschennatur abgelauchten Grundsätze. — Summa: kein System, sondern freie Entwicklung.

Selbstbeschränkung sich im Leben orientiert und mit dem Ganzen als Glied in die Wechselbeziehung des Empfangens und Wirkens tritt.“

Diese schwülstige Definition des Begriffs Bildung rührt vom Dekan Hauber in Ulm her. Ein anderer definiert so:

„Unter Bildung ist zu verstehen die mit Überwindung der natürlichen Roheit erreichte, im Leben sich kundgebende Angemessenheit des Denkens und Wissens, Empfindens, Wollens und Thuns zu den Forderungen, welche der Geist der Zeit an den Einzelnen stellt.“

Curtman nennt Bildung „den Inbegriff der Vorstellungen und Gewöhnungen, welche sich, weil sie bereits als wertvoll gelten, ein Mensch bis zur freien Verfügung aneignet“.

Der Leser wird der zweiten Erklärung den Vorzug geben. Wer damit nicht zufrieden ist, versuche eine bessere. So viel steht fest: die Vorstellung, die einer von Bildung hat, richtet sich nach dem Grade und der Art der Bildung, die ihm selbst eigen ist. Mit dem Fortschreiten in der Bildung ändert sich daher die Vorstellung von der Bildung selbst. Dieses Fortschreiten ist eben darum die Hauptsache.

2. Die Bildung eines Volkes nennt man mit Kant die Zivilisation und Kultur desselben. Die Kultur eines Volkes, eines ganzen Zeitalters, ist um so größer, je vollkommener und vollständiger die Mittel und Einrichtungen vorhanden sind, welche die materiellen und geistigen Bedürfnisse der Menschen (wo möglich aller) befriedigen. Da die geistigen Bedürfnisse den Besitz der materiellen Mittel voraussetzen, so kann man sagen: die Kultur eines Volkes ist in dem Grade gesteigert, in welchem die geistigen Bestrebungen allgemein geworden sind, in welchem die ganze Bevölkerung an den idealen Gütern teilnimmt. Die Bildung eines Einzelnen ruht auf der Ausbildung seines Körpers und auf dem Besitz oder Erwerb der erforderlichen materiellen Mittel, die Kultur eines Zeitalters ebenfalls auf materieller Grundlage, von welchen Grundlagen aus sich die höhere Gesittung des Einzelnen und die höhere Kultur der Gesamtbevölkerung erhebt.

Den Standpunkt der Kultur der fortgeschrittenen europäischen Völker kennzeichnen:

- a. die Bodenkultur und die dadurch erzeugte hinreichende Menge materieller Lebensbedürfnisse;
- b. die Handelsverhältnisse nebst allem, was sie befördert (Straßen, Eisenbahnen, Dampf- und Segelschiffe, Telegraphen, Posteinrichtungen, Gesellschaften, Börsen, Handels-Traktate u. s. w.);
- c. die Industrie, gefördert durch Handarbeit und Maschinen;
- d. die staatlichen Einrichtungen auf den Gebieten der Sicherheit des Eigentums und der Personen nach innen und außen, des Rechts in der Gleichheit für alle, der Teilnahme der Bürger an der Gesetzgebung und Verwaltung in den Gemeinde-, Kreis- Provinz- und Staatsverbänden zc.;
- e. die allgemeine Schulbildung, die geistige, nach und nach mit der körperlichen verbunden oder zu verbinden;
- f. die Fortbildungs-, Ackerbau-, Industrie- und andere Schulen, Handwerkervereine u. s. w.;
- g. die Universitäten, Akademien für Wissenschaft und Kunst;
- h. die freie Presse;
- i. die Religions- und Gewissensfreiheit, die (immer allgemeiner werdende) Toleranz;
- k. die Macht der öffentlichen Meinung;
- l. die im Wachsen begriffene Teilnahme an allen öffentlichen Angelegenheiten (Armenversorgung, wohlthätige Anstalten aller Art bis hinauf zur Politik und Staatsführung u. s. w.);
- m. der Nationalstolz und Nationalgeist.

Fasst man alles dieses, was ineinander greift, einander fördert und sich gegenseitig bedingt, zusammen, und vergleicht man den Umfang und die Macht der sich dadurch offenbarenden Bestrebungen und Leistungen der heute lebenden Kulturvölker mit den Zuständen anderer jetztlebenden oder auch älterer Völker, so erhält man einen Begriff von der Größe des Fortschritts, welchen die Kultur gemacht hat, und man wird gestehen müssen, daß dieselbe in den bezeichneten Völkern in materieller wie in geistiger Beziehung eine hohe Stufe erreicht hat.

Gleich der Bildung eines Menschen ist auch die Kultur eines

Volkes keine absolute und feststehende, sondern eine flüssige, wechselnde und veränderliche; darum ist die eine wie die andere zwar durch Momente, wie wir sie teilweise angedeutet haben, zu charakterisieren, aber nicht objektiv zu fixieren und logisch unantastbar zu definieren. Von beiden gilt auch das von der einen schon ausgesprochene Wort: Bildung, Zivilisation und Kultur sind entweder im Auf- oder im Niedergang begriffen, Stillstand existiert nicht. Wie die Freude am Dasein abhängt von der Wahrnehmung des Fortschritts in individueller Entwicklung, so ist die Freude an der Zugehörigkeit zur Nation bedingt durch die Gewißheit der Entwicklung der wesentlichsten Verhältnisse im ganzen und großen, wobei nicht zu vergessen ist, daß, wie man bei und an einem Menschen vorzüglicher Art seine Schwächen und Mängel mit in den Kauf nehmen muß, man bei dem Fortschritt einer Nation im ganzen die damit verbundene Schädigung in einzelnen Dingen geduldig und ohne Schmerz zu ertragen hat. Wohl dem, dem das Glück zuteil wird, an der Fortentwicklung des Ganzen teilzunehmen! Auch wohl dem, der durch seine eigene Fortbildung, in welcher die intellektuelle und sittliche Bildung die Hauptmomente bilden, zur Entwicklung des Ganzen seinen Beitrag liefert! Es kommt überall darauf an, daß man selbst etwas ist. Sein ist hier eins mit Werden.

3. Gehen wir über zu einigen mit den vorhergehenden Andeutungen verwandten Bemerkungen über den Zeitgeist. Im Unterschiede mit der Vergangenheit sind die charakteristischen Hauptmomente des jetzt in der deutschen Nation herrschenden und täglich mehr zur Herrschaft gelangenden Zeitgeistes, dieses Ausdrucks der öffentlichen Meinung, folgende:

a. das Streben nach individuell-freier Entwicklung (vor allen andern lebt der Individualitätstrieb oder das ihm entsprechende Prinzip in den Nationen des germanischen Stammes);

b. der Trieb nach freier Bewegung der Genossenschaften (Aufhebung aller hemmenden Schranken, Gewerbe- und Handelsfreiheit — Selbstregierung und Selbstverwaltung der Kommunen in Stadt und Land —);

c. der Associationsgeist der Gleichstrebenden (Verbindungen und Vereinigungen aller Art, von den ehemaligen Zunftgenossen an bis zu den Gelehrtenvereinigungen hinauf, Vereine für materielle Interessen wie für Künste und Wissenschaften);

d. die Humanitätsbestrebungen der mannigfaltigsten Art;

e. das Ausgleichsprinzip (Aufhebung aller Monopole und Privilegien, Gleichheit vor dem Gesetz, Berechtigung aller zu den öffentlichen Ämtern &c.);

f. der Trieb nach freiem Verfassungsleben (in konstitutionellem Staat);

g. das Nationalitätsprinzip (Vereinigung aller Stämme zu einer Einheit, ohne Verwischung natürlicher Unterschiede);

h. allgemeine und unbedingte Religions- und Gewissensfreiheit (ohne Einfluß des Bekenntnisses auf bürgerliche und staatsbürgerliche Rechte);

i. das erwachte Bedürfnis nach höherer Bildung (der Bürger für sich, wie die Handwerkervereine beweisen, und der Bürger und Bauern für ihre Söhne, in den öffentlichen Schulen, Fortbildungs- und Ackerbauschulen &c.).

Alles dieses und das damit Verwandte kann man zusammenfassen in dem einen Worte: Streben nach Freiheit. Unter diesen Begriff kann man, wenn man den Menschen nach Leib, Gemüt und Geist auffaßt, alles Genannte bringen; das demokratische Prinzip nach Freiheit bildet den Charakter des gegenwärtigen Zeitalters und bestimmt die öffentliche Meinung. Man kann dieses daraus erkennen: alles, was dieses Prinzip zu fördern scheint, wird von den hervorragenden Gliedern der Nation und von ihr selbst mit Beifall und Applaus, was ihm widerspricht, mit Mißtrauen und Widerwillen aufgenommen.

Von dem mit den angegebenen Positionen aufgestellten Standpunkte werfe der Lehrer, der als solcher alles auf seinen Beruf bezieht, einen Blick auf die bis zu dieser Stunde herkömmlichen, von den Vätern auf uns gekommenen Bildungsweisen, um hier nur auf eines aufmerksam zu machen, auf die Einführung

der, wie sich von selbst versteht, urteillosen, unmündigen Kinder in kirchlich konfessionelle Bekenntnisse und die Beschränkung ihrer Kenntnis und Auffassung in ein so fest geschlossenes, umhiegtes Gebiet. Paßt ein so erzogener Mensch in die Welt, wie sie heute schon ist und morgen noch mehr sein wird? Ich will nicht den horrenden Fall, dieses Verbrechen am Seelenleben des Menschen, voraussetzen, daß Eltern, Priester und Lehrer dem Kinde eine feindselige Gesinnung gegen Andersdenkende und Andersglaubende mit oder ohne Absicht eingeflößt haben; nein, ich will annehmen, das System habe ihm die angeborene Gutmütigkeit nicht geraubt, es habe in vollem Vertrauen und Glauben an die Autorität seiner Umgebung die ihm vorgetragenen Lehren als untrügliche, zur zeitlichen und ewigen Seligkeit hinleitende Wahrheit aufgenommen: wie muß ihm, wenn es ins Leben tritt und in demselben die ihm eingetrichterten Lehren nicht mehr herrschend findet, wie muß ihm, wenn es in der Anschauungsweise der Zeitgenossen die von ihm für heilig erachtete Beschränkung nicht mehr vorfindet, zu Mute werden? * Es muß ihm ergehen, wie einem, der, in dumpfer Zimmerluft oder in einer Jean Paulschen Höhle erzogen, plötzlich auf freie Bergeshöhe versetzt wird, es vergeht ihm der Atem, und es wird bei dem Erwachsenen einer von den zwei Fällen eintreten: entweder retiriert er in die dumpfe Kammer, in die dunkle Höhle zurück, weil er sich nur da wohl fühlt, oder er gewöhnt sich an die stärkende Luft und — blickt mit Wehmut oder auch mit Abscheu auf seine Jugend-Kerkermeister zurück.

Wir haben von dekreterender, dominierender Seite die Forderung betonen hören: die Erziehung muß sich an das Leben anschließen, die Realitäten müssen berücksichtigt werden. Gut

* Es wird auch erlaubt sein, zu fragen, wie wird das in obiger Weise erzogene Kind über andersdenkende Menschen empfinden, mit welchen es, ich will nicht verlangen: in Liebe, aber doch in Eintracht zu leben bestimmt ist, wenn der Spruch: „Wer nicht glaubt (d. h. das nicht glaubt, was ihm als Glaube eingeimpft worden), der wird verdammt werden“ — ihm in Herz und Gewissen sitzt? Auf das letztere ist es doch abgesehen! Ist das nicht furchtbar?

gespröchen und richtig gedacht! Aber geschieht das, wenn ein konfessioneller Katechismus den Unmündigen einexerziert wird? Geschieht das dadurch, daß man ihren Geist an Dogmen bindet, welchen nur ein Bruchteil der Menschheit zustimmt, und deren Anwendbarkeit im Leben nicht einleuchtet? Passen die in solcher Beschränkung Erzogenen in die Lebensgemeinschaft, die, oder wenn sie so ist, wie wir oben gesagt haben?

Die Erziehung darf den Kindern nichts aneignen, was im praktischen Leben keine Bedeutung mehr hat, muß die Jugend für die Ideen der Zeit, wenn diese gut und, mit denen der Vergangenheit verglichen, die besseren sind, reif machen, wenigstens dazu vorbereiten, alles vermeiden, was sie daran hindern könnte, muß negativ und positiv wirken — und darum leugne einer die Wahrheit, daß der Lehrer die Gegenwart, die in ihr herrschenden Potenzen, den Zeitgeist und die öffentliche Meinung zu kennen von nöten habe — mehr: daß er von den besseren Ideen beseelt sein müsse!? Zu dieser Kenntniß und zu diesem Leben einen Beitrag zu liefern: darum habe ich diese Bemerkungen geschrieben.

XIV.

Chemie in dem Lehrerseminar und in der Volksschule?

Gehört Unterricht in der Chemie in das Lehrerseminar? oder selbst in die Volksschule?

Rektor Löw verkündigt: es würden nicht zehn Jahre vergehen, und man würde für die Volksschule chemischen Unterricht verlangen. Von diesen zehn Jahren sind bereits fünf Jahre um.

Minister v. Bethmann-Hollweg erklärte in den ihm abgenötigten Verbesserungen der Kaumer'schen Regulative, daß ein wenig Chemie in den Seminaren zulässig sei.

Pädagogen und Behörden treten also der Sache näher. Daraus erwächst für fortschreitende Lehrer die Pflicht, sich näher um sie zu bekümmern und für sich die Frage zu beantworten, ob sie bei den umfassenden Fortschritten in der Chemie, bei ihrem täglich größer werdenden Einfluß auf Gewerbe, Landwirtschaft und andere Lebensverhältnisse, bei ihrer Wichtigkeit auf die Dinge in Küche und Keller, Wohn- und Lehrstuben, Gesundheit und Krankheit, bei dem Fortschritt in chemischen Kenntnissen in allen Klassen der Bevölkerung, kurz in einem so anerkannt wichtigen Zweige der Kenntnis und allgemeinen Bildung unwissend bleiben, sich nicht so viele Einsicht in die betreffenden Gegenstände erwerben wollen, daß sie mit den Gebildeten gleichen Schritt halten und sich befähigen können, ihren Schülern für chemische Vorgänge die Augen zu öffnen.

Der Gegenstand hat eine praktische Wichtigkeit für sie selbst als Bildungsgegenstand wie zur praktischen Benutzung, und für

ihre Schüler als Unterrichtsgegenstand fürs Leben. Von den Hausfrauen nicht zu reden, welche Küche und Keller zu bewachen, für gesunde Kost zu sorgen, Gefahren abzuwenden, ihre Dienstpersonen anzuleiten und zu überwachen haben

Wie scheuert man messingene und kupferne Gefäße? Wie beugt man der Vergiftung in Kupfergefäßen vor? Wie beseitigt man den Kesselstein (falsch Salpeter genannt) in den Theekesseln? Wie reinigt man Wasserkrassen? Wie macht man sauergewordene Fleischbrühe oder Milch wieder genießbar, schmackhaft und gesund? Wie entfernt man Fett- und andere Flecken von den Kleidungsstücken? — Wie entsteht der Rost, wie verhindert man ihn? Was für eine Bewandtnis hat es mit dem Brausepulver, mit dem Schäumen des Bieres, mit dem Schießpulver, mit dem Kohlendunst und der Kohlensäure, mit der Spiritusflamme, dem Gaslicht, mit den Chlorräucherungen, mit der Wirkung des harten und weichen Wassers auf die Seife, auf Erbsen und Linjen? — Wie hat man den Ofen zu heizen, was nützen hermetisch schließende Ofenröhren, wie entsteht Lebensgefahr durch unzeitiges Schließen der Klappen? Warum ist es unnütze Verschwendung des Holzes, wenn mehr als zum Sieden des Wassers verwandt wird? Wie beugt man dem Springen der Gläser vor? Was ist Verbrennung, Verwitterung, Verwesung? — Welche Veränderung erleidet die Luft durch das Atmen der Menschen und Tiere? Was ist Luftreinigung, und wie wird sie hervorgebracht? Warum entsteht durch grüne Tapeten (das Schweinfurter Grün) Vergiftung der in solcher Umgebung atmen- den Menschen?

Genug, von der Anwendung chemisch einfacher Kenntnisse für Handwerker: Brenner und Brauer, Färber und Gerber, Gold- und Silberarbeiter, Kupfer- und Steindruckere, Photographen, Bäcker und Töpfer, Radler und Klempner, und von der Anwendung chemischer Kenntnisse auf die Landwirtschaft nicht zu reden!

Auch nicht zu reden von der formal-bildenden Kraft dieser Kenntnisse und von dem besseren Verständnis der uns überall umgebenden chemischen Naturprozesse.

Die Sache spricht für sich.

Die Frage über ob? ist unbedingt zu bejahen.

Aber wie? Und wie verhält es sich mit der Ausführbarkeit?

Für die Seminaristen ist keine Schwierigkeit vorhanden. Der Unterricht schließt sich an die Physik an. Beide können erfolgreich nicht ohne Experimente und die erforderlichen Apparate gelehrt werden.

Für den Lehrer bedarf es einer schriftlichen Anleitung, welche ihm die nötigen Kenntnisse mitteilt, ihm Anweisung giebt zu den anzustellenden Versuchen mit einfachen Hilfsmitteln, sein Auge schärft für die Beobachtung der Naturprozesse überhaupt. Ohne diese Kenntnisse, Fertigkeiten und Eigenschaften vermag er in der betreffenden Angelegenheit in der Schule nichts. Mit ihnen wird er Gelegenheit und Zeit zu chemischen Belehrungen zu benutzen wissen. Auf dem Lektionsplan braucht die Chemie nicht zu figurieren. Alles nach Umständen, Bedürfnissen und Möglichkeiten.

Hier ist es hinreichend, die Sache angeregt zu haben. Den Lehrern ist das Weitere zu überlassen.

Direktor Berthelt in Dresden hat eine für den besprochenen Zweck empfehlenswerte kleine Schrift über Chemie für Lehrer geschrieben.

Einer noch dringenderen Empfehlung ist die Schrift von dem Lehrer Schlichting in Kiel wert:

Chemische Versuche einfachster Art, ein erster Kursus in der Chemie, in der Schule und beim Selbstunterricht ausführbar ohne besondere Vorkenntnisse und mit möglichst wenigen Hilfsmitteln. Kiel 1862, bei Homann.

Als Einleitung dazu ist zu benutzen ein Vortrag, welchen derselbe Verfasser 1861 im allgemeinen holsteinischen Lehrerverein, der sich (wohl zu merken, weil nachzuahmen) seit Jahren um die Fortbildung der Mitglieder in Naturwissenschaften bemüht, gehalten hat:

„Ist Chemie in der Volksschule zu lehren? Ein Wort an die deutschen Lehrer.“ Altona bei Hestermann.

Der Verfasser hat durch diese Rede und jene Schrift ein Verdienst erworben. —

Noch finde hier eine Äußerung Rossmäblers einen Platz:

„Jeder Beruf kann für das Naturstudium zu einem gedeihlichen Boden werden, wenn nur dieser Boden von dem Sonnenlichte des klaren Anschauens und von der Wärme der Liebe zur Natur durchdrungen ist. Nicht bloß die Dichtkunst hat ihren Hans Sachs, unendlich viel mehr hat deren die Natur. Es wäre ein Leichtes, an einer großen Reihe berühmter Namen nachzuweisen, daß eine Menge der verschiedenartigsten Berufsarten in einzelnen Persönlichkeiten entweder in das erfolgreichste und ruhmwürdigste Naturstudium umgeschlagen sind, oder daß dieses mit und neben jenen friedlich und freudig gedieh. Der Schotte Wilson z. B., einer der größten Vogelfenner, war Schullehrer“; ich füge hinzu, ein sächsischer Lehrer in der sächsischen Schweiz war und ist, so viel ich weiß, unbeschadet seiner Lehrerthätigkeit, ein so berühmter Sammler und Kenner der Insektenwelt, daß ausgezeichnete Naturforscher aus den verschiedensten Gegenden ihn aufsuchen, um von ihm zu lernen.

Es gibt in der Naturforschung keine privilegierte Zunft, sondern lediglich die Leistung und das Streben. Ich möchte auch wissen, wo auf dem Erdball ein Ort existierte, in dem und in dessen Nähe nichts Bemerkens- und Beobachtungswertes vorkäme. Der werdende, sich stets entwickelnde Mensch hat an der Natur die treueste Freundin, das musterhafteste Vorbild, weil sie in steter Entwicklung begriffen ist.

In Schlesien ist zur Pflege der Naturwissenschaften und ihrer Verbreitung unter dem Volke ein Humboldt-Verein entstanden, der bereits unter dem Voritze Rossmäblers mehrere Versammlungen auf dem Gröbzigberge gehalten hat, an welchen viele Lehrer teil genommen haben. Der naturforschende Verein in Kiel ist vorzugsweise durch Lehrer entstanden. In Berlin ist durch solche ein ähnlicher in Aussicht genommen. Es ist ja auch unmöglich, von den staunenswürdigen Fortschritten in den Naturkenntnissen und deren Benutzung keine Notiz zu nehmen und — da man selbst nicht alles sehen und lesen kann — nicht

das Bedürfnis zu empfinden, mit Gleiches Anstrebenden sich zu gemeinsamer Arbeit und gegenseitiger Belehrung zu verbinden. Die Lehrer von ehemals wußten nichts von Natur, man bannte sie in die Schulräume, machte ihnen mit Absichtlichkeit bange vor der Natur, weil man wähnte, daß sie durch sie von geistlichen Wegen abgelenkt werden möchten. Es hing dieses zusammen mit der traurigen und verderblichen Meinung einer Scheidung des Menschen in zwei ursprünglich absolut getrennte Teile, Leib und Seele, während man jetzt weiß, daß der Mensch ein einheitliches Ganze ist.

Die entscheidende Antwort auf die Frage, ob der Lehrer sich gründlich mit Naturkenntnissen zu beschäftigen habe, liefert die Antwort auf die Frage, ob der Lehrer in solchen Kenntnissen zurückbleiben könne und dürfe, während alle Welt darin fortschreitet. —

XV.

Entwicklung und Entwicklungsfreiheit!

Wie in allen Wissenschaften, so giebt es auch in der Pädagogik Begriffe, die man gar nicht entbehren kann. Ein solcher Begriff ist der Begriff der Entwicklung. Entwicklung ist Entfaltung durch innere Triebkräfte nach Gesetzen, die in dem sich entwickelnden Wesen selbst liegen, kürzer: Entwicklung ist innere gesetzliche Entfaltung.

Dieser Begriff ist einer der wichtigsten, sowohl in der Theorie als auch in der Praxis der Pädagogik. Ohne seine Anwendung giebt es keine vernünftige Erziehung. Deshalb wird es wohl jeder Lehrer für eine seiner wichtigsten Aufgaben halten, über diesen Begriff, seinen Inhalt, seine Forderungen und Konsequenzen nachzudenken. Es ist ein sehr fruchtbarer Begriff. Man wird so leicht nicht mit ihm fertig, am allerwenigsten durch eine Definition, ja ich glaube (besser: ich glaube nicht nur, sondern ich weiß es), daß der praktische Pädagog seine Lebtag nicht mit ihm fertig wird, weil er ihm aufgiebt, den Entwicklungsgesetzen der Dinge, insonderheit der Menschennatur nachzudenken. Es ist ein unerschöpflicher Begriff, er ist mehr als das, er ist eine Idee.

Nun kann man mancherlei darüber sagen. Wir wollen es uns diesmal leicht machen. Entwicklung ist ein organischer Vorgang (Prozeß), eine Auseinanderlegung oder Enthüllung des im Keime Angelegten, des im Verborgenen Präformierten oder Prädestinierten, ein Bringen ans Licht, eine Offenbarung — Entwicklung ist nicht bloße Veränderung, sondern ein Werden

nach der in dem Wesen angelegten Idee — es ist Entfaltung von innen, von innen nach außen — es ist stetige Entfaltung, ohne Lücken und Sprünge (*natura non agit per saltum*), wenn sie nicht gestört wird, bis zu einem Ziel- oder Höhepunkte von Moment zu Moment, so daß das Nachfolgende das Vorhergehende in sich enthält — sie kann gestört, aufgehalten, forrumpiert, vernichtet werden durch übermächtige, ihr feindliche Kräfte — hat ein Wesen den Höhepunkt seiner Entfaltung erreicht, so steht sie still, geht dann oft rückwärts, die Evolution verwandelt sich in Involution, das Wesen nimmt ab, zerfällt, löst sich auf, stirbt, d. h. geht in andere Daseinszustände über, was auch Entwicklung ist.

Dies und mehreres andere läßt sich von der Entwicklung sagen, ohne daß dadurch der Begriff auch nur in schwachem Maße erschöpft würde. Eine Idee läßt sich nicht in einen Begriff einkertern, nicht durch eine Definition erfüllen.

Die Sache kommt aber überall vor; man kann sagen, sie sei allenthalben; die Leser wissen auch, daß man (wird auf solche Zeichen geachtet?) selten einen Aufsatz von nur wenigen Seiten findet, in welchem der Begriff der Entwicklung fehle. Sehen wir uns ein wenig nach diesen Gebieten um, um den Begriff der Entwicklung, wenn nicht systematisch oder dialektisch selbst zu entwickeln, doch zu beschreiben oder zu umschreiben.

Von selbst ist verständlich, daß man im engeren und eigentlichen Sinne des Wortes nur bei Organismen von Entwicklung reden kann, das Wort kann aber auch in weiterer Bedeutung genommen werden. So wollen wir es nehmen.

Aus Urmaterie (man kann nichts mit dem Nichts anfangen, etwas muß man setzen — die Entstehung eines Etwas aus nichts kann der Mensch ebensowenig denken, wie die Verwandlung eines Etwas in nichts, oder gilt hier das Wort: *credo, quia absurdum est?*) oder Urstoff, aus Stoff und Kraft — chaotischem Nebel — werden Kometen — Planeten — Sonnen.

Chaotischer Zustand ist der erste Zustand eines Planeten (der Erde z. B.) — es entsteht Scheidung des Ungleichartigen, Ver-

bindung des Gleichartigen — Kernbildung und Oberfläche, Kern und Rinde.

In der Rinde entdecken wir Urgestein (Urgebirgs-gestaltung), Krystallbildung, Massen der primären, sekundären, tertiären Periode bis zu den Alluvionen und den Veränderungen in der Gegenwart.

Es entstehen die Organismen der Pflanzen- und der Tierwelt bis hinauf zum Menschen.

Der Pflanzenorganismus entwickelt sich von den Zellen (Molekülen), Algen, Flechten, Moosen durch die Farren, Schachtelhalme, Wurzelfrüchte u. s. w. bis hinauf zu den Eichen, Linden, Cedern.

Gleichzeitig oder später folgt die Tierorganisation von den Polypen, Infusionstierchen, Mollusken aus durch die Lurche hindurch bis hinauf zu den Vögeln und Säugetieren und zum Abschluß durch das mit Vernunft begabte Wesen.

Überall Fortschritt von dem Unvollkommenen zu dem Vollkommeneren.

Der Mensch.

Ei — Embryo — Fötus — Kind, Knabe oder Mädchen — Jüngling und Jungfrau — Mann und Weib — Greis und Greisin: Emanation, Evolution, Involution, Tod = Stufe der Entwicklung zu einer höheren Daseinsform.

Jäger — Hirten — Ackerbauer — Kulturvölker, nach Hegel fortschreitend im Bewußtsein der Freiheit. Nirgends ein Rückgang von einem anfänglichen Höhepunkt zu niederen Stufen.

Empfindung — Sinnen- und Gliederentwicklung — Bewußtsein — Anschauen und Vorstellen — Begreifen — Urteilen — Schließen.

Empfinden — fühlen — denken — wollen.

Körperbildung — intellektuelle Bildung — Vernunftbildung (Ideen).

Fetischismus — Vielgötterei — Gotteinheit.

Wieder überall Entfaltung des einzelnen Menschen

wie ganzer Völker von unvollkommeneren zu vollkommeneren Zuständen*.

Überall verkündet uns der Einblick in die Erdrinde: Entwicklung — in den Pflanzen- und Tierstaat: Entwicklung — in die Sternenwelt: Entwicklung — in die Menschengeschichte: Entwicklung (von der Roheit zur Freiheit, zum Rechts- und Vernunftstaat) — in das Leben des Individuums: Entwicklung — in jede Wissenschaft und Kunst: Entwicklung.

Allüberall Entwicklung durch innere Triebkräfte nach den Wesen inwohnenden, zu ihrem Wesen gehörenden (ihnen immanenten), unabänderlichen, ewigen Gesetzen. Dies letztere ist für den Erzieher von besonderer Wichtigkeit. Der gesetzliche Fortschritt ist da, er tritt von selbst ein, wenn er nicht gestört wird; er wird nicht von dem Menschen gemacht, er wird vorgefunden und erkannt und — respektiert.

In den Organismen lebt, wirkt und schafft der Entwicklungstrieb.

Die Entwicklung kann geschwächt und verstärkt, gehemmt und befördert werden. Das eine oder das andere geschieht nach dem Maße der Einwirkung.

Die Entwicklung wird angeregt durch Reize von außen. Innen wirkt die treibende Kraft, von außen kommen hinzu einwirkende Momente; Faktoren, Potenzen kommen ihr entgegen, im

* Die untergegangenen Pflanzen- und Tiergeschlechter, deren Spuren und Überreste in den Schichten der Erdrinde gefunden werden, bekunden gleichfalls diesen Prozeß.

Auch in der historischen Zeit sind Tierarten verschwunden, und es ist wahrscheinlich, daß es sich mit Pflanzenarten auch so verhält. Desgleichen ist es wahrscheinlich, daß auch jetzt noch neue Pflanzen und Tiere entstehen. Das erste ist der Fall, wenn die Bedingungen zum Leben fehlen, das zweite, wenn diese eingetreten sind. Die Entwicklung der Erdverhältnisse hat so wenig aufgehört wie die kosmische. Ob im Laufe der Jahrtausende oder Jahrmillionen etwa ein über dem jetzigen Menschen stehendes Geschlecht vernünftiger Wesen ins Dasein tritt, hält der Naturforscher, welcher überall Entwicklung erblickt, nach den analogen Erscheinungen der Vergangenheit nicht für unmöglich. Es würde dann für den Menschen die Stunde schlagen, in der zu ihm gesprochen würde: „Fort mußst du, deine Uhr ist abgelaufen.“ —

günstigen Falle belebend und fördernd. Die Förderung der Entwicklung geschieht durch Anregung, der Pflanzen z. B. durch Licht, Wärme, Regen und nährenden Stoffe, der Tiere ebenso, desgleichen der Menschen, in Verbindung mit Wartung und Pflege durch andere Menschen, die zugleich das geistige Leben wecken und demselben die der geistigen Menschennatur auf den verschiedenen Stufen ihrer Entwicklung zweckdienliche Nahrung darbieten.

Das Letztere ist für den Erzieher wieder von besonderer Wichtigkeit: die geistige Nahrung muß auf jeder Stufe des Individuums seinen Bedürfnissen, seinen Kräften angemessen sein.

Das Kind trägt den Trieb der Entfaltung in sich, es will sich entwickeln (darum nicht eingewickelt werden). Entspricht die Einwirkung von außen der Beschaffenheit, den Kräften der Natur des Kindes, so gedeiht die Entwicklung, im Gegenteil nicht. Der Gang, der Fortschritt, der Prozeß, das Gesetz dieser Entwicklung liegt in der Natur des Kindes.

Entspricht die geistige Nahrung der Natur des Kindes, so ergreift es sie mit Begierde und verarbeitet sie; im entgegengesetzten Falle verhält es sich abwehrend und widerstrebend. Dieses gilt von leiblicher, wie von geistiger Nahrung*. Es verweigert die Annahme von Stoffen, die es nicht verarbeiten, nicht (leiblich oder geistig) verdauen kann. Es ist vom gesunden, naturgemäß behandelten Kinde die Rede. Ihm aufgezwungene, seiner Beschaffenheit nicht entsprechende, seine Natur, seine körperliche oder geistige Entwicklung, seinen Trieb nach Thätigkeit, kurz nach Entfaltung nicht fördernde Einwirkung oder Nahrung hemmt, schwächt, verkrüppelt seinen Leib wie seinen Geist.

* „Das Unverdauliche“ — sagt Deinhardt — „ist auch für die geistige Entwicklung ein Gift, hemmt und verkümmert sie, ja kann sie ganz zerstören.“

Vor dieser unleugbaren, lange nicht genug beherzigten Wahrheit — denn mit welcher Unbesonnenheit lehren so viele drauf los! — wird vielen Lehrern der Neuzeit sofort bange. Obigem Ausspruch meint daher F. A. Schmid sofort beifügen zu müssen: „Es wäre unrecht, dem Kinde etwas bloß aus dem Grunde nicht zu geben, weil es noch nicht imstande ist, es so zu verstehen, wie es der Mann versteht.“ Ich denke, das gilt von allem Lehrstoff, besagt daher in betreff eines speziellen Lehrstoffs nichts.

Welche Nahrungsmittel die Entwicklung des Körpers fördern und hemmen, weiß man viel sicherer, kennt man viel genauer, als die das geistige Leben fördernden und hemmenden Einwirkungen und Stoffe.

Man kann sagen und behaupten, daß man zu allen Zeiten den Kindern Stoffe zum Annehmen und Verarbeiten angeboten hat, die kein Mensch geistig verdauen kann, darum auch keiner jemals verdauet hat. Jenes geschieht noch alle Tage. Was für ein Unsinn darin liegt, was für Folgen dieses Thun haben muß, an was für Stoffe dabei zu denken ist, das mögen die Erzieher sich überlegen.

Diese Stoffe zu erkennen, ist nur dann schwer oder unmöglich, wenn man selbst dieselben (diese Cruditäten) im geistigen Magen beherbergt, sie für Heiligtümer, kostbare Geheimnisse und unergründlich tiefe Weisheit erachtet; wenn man durch sie und durch falsche Leitung überhaupt des gesunden Blickes für die Kindesnatur verlustig geworden ist. Die Folgen dieses traurigen Thuns kann man in den Geschichtsbüchern, welche über die Vergangenheit berichten, kann man an den Völkern und Nationen der Gegenwart, nicht bloß in China, Italien, Spanien, sondern auch in unserem Vaterlande, an unseren Menschen, in unseren Schulen wahrnehmen.

Jede Pflanze, jedes Tier, jeder Mensch, jede Nation will sich ihrer Natur gemäß entwickeln. Geschieht es, so gelangt die Pflanze, das Tier, der Mensch, die Nation zu einem glücklichen, fröhlichen Dasein; wo nicht, nicht. Sei, wie springt der Hirsch in dem grünen Walde, wie flattert und singt die Lerche in der göttlichen Luft, und wie beißt der Distelfink an dem Draht seines Kerkers, und wie rüttelt der Löwe an den Stangen seines Gefängnisses, je nach dem Grad der ihm inwohnenden Stärke, — je edler das Tier, desto machtvoller und wilder.

Und der Mensch? und die Völker und Nationen? Hat es je einen glücklichen Menschen gegeben, dem die seiner Natur entsprechende Entwicklungsweise versagt war? Je eine lebendige Nation, die nicht nach freier Bewegung und Entwicklung strebte? Kennt man noch nicht die Grundursache, daß so viele Menschen

verloren gehen und sich lebenslang unglücklich fühlen, noch nicht die Grundursache der Unruhe, des Mißbehagens, der Empörungen und Revolutionen der Völker? Nur ein ganz entartetes, verkommeneß Volk reagiert nicht, wenn ihm die freie Bewegung geraubt wird, wie nur ein zerdrückter Unglücklicher keinen Schmerz empfindet, wenn er sich um die Entfaltung seiner Natur gebracht sieht. Entwicklungsfreiheit, welche selbstverständlich die Gedankenfreiheit mit einschließt, beglückt den Einzelnen, beglückt alle; wo sie vorhanden ist, kommt man nicht einmal auf die Vorstellung einer Revolution, eines Krawalls, eines Putzches. Und wo sie eingeengt wird, wo sie fehlt?

Bernehmen die Lehrer, welche bei ihrem Thun an die Übereinstimmung dieses Thuns und Lassens mit den gegebenen positiven Vorschriften, nicht aber an die Übereinstimmung oder auch Nichtübereinstimmung dieser Vorschriften mit der Natur des Schülers denken, ein Wort von Pestalozzi:

„Die Bildung und Erziehung des Menschen ist wesentlich als eine, dem inneren Entfaltungstrieb der menschlichen Kräfte beiwohnende Mitwirkung anzusehen. Der Einfluß der Bildung kann mit den ewigen Gesetzen des Wachstums der menschlichen Kräfte in Übereinstimmung gebracht werden. Die Erziehung soll mit demselben in Übereinstimmung gebracht werden. Aber beide können auch mit demselben in Widerspruch gesetzt werden. Durch Übereinstimmung des Bildungs- und Erziehungseinflusses mit den ewigen Gesetzen des menschlichen Wachstums wird der Mensch allein wirklich gebildet und erzogen; durch den Widerspruch seiner Bildungs- und Erziehungsmittel mit diesen ewigen Gesetzen wird der Mensch verbildet und verzogen, eben wie die Pflanze durch die äußere Gewalt verkrüppelt wird. Der Widerspruch der Erziehung und der Bildungsmittel mit den ewigen Gesetzen des Wachstums der menschlichen Kräfte und mit der Reinheit und Unschuld des menschlichen Willens, durch welche diese Kräfte zum Ziel ihrer gemeinsamen Bestimmung vereinigt werden, ist äußere Gewalt gegen die ewigen Gesetze des menschlichen Organismus, die verheerend auf sie wirken, eben wie jede äußere Gewalt, die verheerend auf den Organismus einer Pflanze oder eines Tieres einwirkt und sie verkrüppelt.“ —

An diese Worte eines Pädagogen reihen wir die eines Naturforschers:

„Nichts charakterisiert das ganze Dasein so glücklich, wie der Gedanke der Entwicklung. Sie ist das Leben selbst, der Geist des Weltalls.“

Aller Wechsel, mit ihm aller Reiz in Leben und Natur, beruht wesentlich in dieser Weltpsyche. Kein Wunder, daß selbst eine Wissenschaft erst lebensvoll wird, sofern sie ihre Gegenstände im Lichte der Entwicklung zu schauen beginnt. In der That ist sie dem Naturforscher, wenn ich mich so ausdrücken darf, das große Evangelium der Natur. Dieses zu erklären ist gleichsam seine große Prediger-Aufgabe, in welcher sich all sein Forschen und Denken konzentriert. Wohl gab es auch für ihn eine Zeit, wo er von diesem Gedanken noch nicht durchdrungen war, wo auch er, wie die große Menge noch heute, das ganze Dasein als ein starres, als ein Konglomerat von Einzelheiten betrachtete. Ein solches Zeitalter konnte nur ein sammelndes sein. Es mußte ein anschauendes werden, wenn sich der Gedanke Bahn brach, der Entwicklung der Natur nachzuforschen. Ein solches Zeitalter ist das unsrige geworden. Entwicklungsgeschichte heißt gegenwärtig das Panier, um welches sich alle Disziplinen der Naturforschung mit einem Thatendurst gesammelt haben, der Großes verheißt. Er hat zu der Lehre vom Sein die Lehre vom Werden hinzugefügt.“

„Eine Welt, die sich der Mensch als fertig gegeben dachte, eine Welt ohne Geschichte mußte dem Geiste zu allen Zeiten wie ein toter Mechanismus erscheinen. Das ist durch das Studium der Entwicklungsgeschichte beseitigt, die in jedem kleinsten Dinge die Gesetze der ganzen Welt widerspiegelt. Durch sie ist die Welt von einem toten Mechanismus zu einem lebendig wirkenden, alle verjüngende Kraft aus sich selbst schöpfenden Organismus erhoben worden.“

(Dr. Müller.)

Die gesamte Menschheit untersteht einem großen allgemeinen Gesetze, dem Gesetze der menschlichen Entwicklung. Daselbe ist mit ihr geboren und gegeben. Jede einzelne Nation steht unter einem besonderen Gesetze der Entwicklung, welches jenem allgemeinen nicht widerspricht, dasselbe aber spezialisiert. Jeder einzelne Mensch steht unter dem individualisierten Gepräge dieser Gesetze. In jedem scharf ausgeprägten Menschen entdecken wir daher eine nur ihm anhaftende Eigentümlichkeit, in ihr aber das nationale Gepräge und den allgemein-menschlichen Charakter. So war Schiller z. B. ein edler Mensch, eine deutsche Natur und außerdem — Schiller.

In dem unendlichen Prozeß der Entwicklung betrachten unsere Geschichtsforscher das Wesen der Kreatur, vor allem der vernünftigen — die Weltgeschichte ist ihnen ein Prozeß der Entwicklung der in die Menschheit niedergelegten Keime in unendlichem Fortschritt.

Die Betrachtung der geschichtlichen Entwicklung der Nationen

liefert den Schlüssel zu all den Verschiedenheiten, den Kulturstufen, daß man sie dann alle begreift, und als kostbares Resultat derselben entsteht die Toleranz, die Religion der Humanität, die Weltanschauung des über Engherzigkeit und Beschränkung hinausgehobenen freien Mannes.

Wer in der Weltgeschichte die Geschichte der Entwicklung der Menschheit, in der Geschichte der Wissenschaften die allmähliche Enthüllung der Wahrheit erblickt, kann konsequenterweise nicht anders urteilen, als daß auch das Christentum nicht ein ursprünglich vollkommenes, himmlisches, sondern ein menschliches, allmählich gewordenes und werdendes Produkt der Entwicklung des Menschengeistes sei. Es ist zugleich ein Lebenskeim mit dem Triebe und der Bestimmung, ein die ganze Menschheit durchdringendes Prinzip zu werden, das Prinzip des ewigen Fortschritts.

Mit Recht fragt der denkende Mann: Wie steht es mit der Entstehung und Entwicklung der Religionen, insonderheit des Christentums? Oder ist es Anmaßung und Frechheit, dabei von Entwicklung zu reden? Dieses möchte allerdings der Fall sein, wenn es fertig vom Himmel gefallen wäre, wie die alten Symboliker voraussetzten und die heutigen Orthodoxen behaupten. Solche Annahme stellt aber alle Geschichte auf den Kopf, und von Entwicklung aus Ursprüngen, Keimen und Grundlagen kann dann keine Rede sein. Solches ist, wie bekannt, der Standpunkt der Symboltheologie, nimmermehr aber der Geschichte. Die neuere, tiefere Kritik der neutestamentlichen Schriften weist ihren natürlichen, aus den Gegensätzen der Zeit erklärbaren Ursprung nach, und das Christentum nimmt nicht nur an der geschichtlichen Entwicklung Anteil, sondern erweist seine Energie und alles überwältigende, mit der Vernunft übereinstimmende Macht durch die über alle feindlichen Gegensätze hinausgehende und über sie triumphierende Entwicklung, erst in dem apostolischen Zeitalter, später in der Reformationszeit, und in den jetzigen Tagen und in der Zukunft durch die Gewißheit seines vernunftgemäßen Ursprungs und seiner fortgehenden geschichtlichen Entfaltung. So meinte es auch der Urheber und Stifter,

indem er es tadelte, daß seine Zeitgenossen nicht an den Geist glaubten, wenn sie nicht Zeichen und Wunder sähen, nicht an den Geist, der in alle Wahrheit leitet.

Keine Zeit besitzt die Wahrheit ganz. Keine darf sich auch mit der Summe der Wahrheit begnügen, die die Vergangenheit ihr überliefert hat. Einer neuen Zeit, weil sie neu ist, können die alten Wahrheiten nicht mehr vollständig genügen. Ja sie ist neu durch neue Wahrheiten. Wie die alte Zeit die Grundlage der neuen ist, so sind die aus der alten Zeit überlieferten Wahrheiten für die neue Zeit die Grundlage, aus welcher sie die tiefere Erkenntnis des neuen, tieferen Lebens hervorzulocken versteht. Fassen wir diesen Gedanken richtig, so versteht sich die große Tugend der Toleranz von selbst. Wir werden mit niemand hadern, daß er „das Wort der Wahrheit“ anders versteht als wir. Entweder hat er uns schon überschritten — dann werden wir von ihm lernen wollen; oder seine Meinung ist von der unsrigen überholt — dann werden wir ihm gern die Zeit gönnen, uns nachzukommen.

„Leben heißt thätig sein, heißt sich entwickeln. Ist unser Leben das Leben der Wahrheit (d. h. besteht es in Thätigkeit, in Schaffen, nicht in Genuß), dann können wir es nicht mehr verträumen, vergeuden, gedankenlos verprassen, sondern wir sind dann immer in der Schule, unser Leben bietet uns täglich neue Fragen, neue Rätsel, neue Aufgaben, viel neue Erfahrungen.“

(Dr. Hirsch.)

Unendlich mannigfaltig ist die Entwicklung des Menschen. Das eben macht das Leben schön — nichts ist naturwidriger als das Uniformieren und Nivellieren. Was wäre die Erde, wenn man die Berge abtrüge und die Thäler damit füllte? Ein mathematischer Globus, der Tod durch Langeweile. Gepriesen sei daher die Verschiedenheit der Naturbegabung, die Mannigfaltigkeit der Entwicklung! Ein tief denkender Mann (Heribert Rau) sagt daher:

„Je auffallendere und mannigfaltigere Abweichungen wir in der Denkungsart der Menschen bemerken, um so viel reicher werden wir an Ideen. Ein großer Teil dieses geistigen Reichthums aber ginge unwiederbringlich für ein Zeitalter verloren, welches den Gedankengang der Menschen, ihr Wesen, ihre Charaktere nivellieren wollte. Wie viele Kräfte unseres Geistes fordern nicht in ihrer Entwicklung außerordentliche Veranlassungen! Dort oder, wo alles einen gemessenen Schritt halten müßte, dort würden

diese Kräfte einschlämmern, aber doch nie zur Reife gelangen, Geister wie die eines Perikles, Alexander, Cäsar, Plato, Aristoteles, Friedrich, Lessing, Voltaire, Kant, Herder u. hätten keinen Schauplatz mehr. Wo die Willkür der Handlungen wegfällt, fällt auch die Übung der Verstandeskräfte, die freie, selbständige Entwicklung der Charaktere weg. Es muß überall Reibung und Kampf vorhanden sein: Kampf ist Leben, ohne Kampf ist Tod. Darum wohl uns, daß es Berge giebt und Thäler, in der geistigen und in der materiellen Welt: Alpen und Gletscher, Stürme und Orkane, Reibungen und Kämpfe." —

„Der Hauptgrund zu den mancherlei herrschenden Unklarheiten und Verirrungen in Sachen der Bildung, der Erziehung und des Unterrichts liegt in der falschen Ansicht über das Wesen der Entwicklung, die man sich zwar als ein Werden denkt, bei welchem aber kein Mehrwerden stattfinden soll; das Gewordene soll nicht bleiben als ein Plus, sondern nur als eine Fähigkeit, welche immer bloß als ein immer anderes und höheres Aufblitzen der stets einfach bleibenden Seele sich zeige. Dieses Vorurteil über die Einfachheit der Seele hat aber den falschen Begriff von der geistigen Entwicklung erzeugt, und solange man an diesem Vorurteile festhält, wird man nie über die wahre Natur des Geistigen, somit aber auch nie über die richtige Entwicklung desselben und die wahre Methode ins Klare kommen. — Die Seele ist nicht einfach.“ (Dressler.)

Die in früheren Zeiten, oft bis in unsere Tage ausschließlich als Schulweisheit geltende Methode sucht in religiöser Beziehung ein kirchliches System, eng und abgeschlossen in sich und abgeschlossen gegen jedes andere, an die Jugend zu bringen, den Glauben dafür zu erwecken, es als Gottes Werk darzustellen, auf dasselbe zu verpflichten oder selbst den göttlichen Zorn und ewige, nie endende Strafen dem Versuch, davon abzuweichen, in sichere Aussicht zu stellen, das System als untrügliche Heilslehre in diesem und in jenem Leben darzustellen. Das System wurde mit dem Schein und Pomp der Heiligkeit umgeben, und alle Mittel, dasselbe zu glorifizieren, wurden in Anwendung gebracht. So handelte jede offiziell anerkannte Kirchengesellschaft, jeder Klerus. Dessen Stellung, Einfluß und Macht war abhängig von der Stärke des Glaubens an das System, das er als das allein wahre zu preisen nicht müde wurde. Dadurch erhielt dasselbe eine neue Stärke. Da derselbe nun wohl einjah, daß es um so tiefer und unvertilgbarer in die Seelen der Menschen eindringen und sie beherrschen werde, je früher man dasselbe in die Herzen und Gemüther der Kinder einpfropfte, so entstand die

Gewohnheit, es den Schulkindern als das erste und oberste Stück des Gehorsams und der Pflicht gegen Staat und Kirche, d. h. gegen menschliche und göttliche Autorität und Machtvollkommenheit darzustellen und einzuexercieren. Man ging so weit, die Erreichung selbst der bürgerlichen Rechte von der Zugehörigkeit zu einem der für legitim erklärten Systeme abhängig zu machen. Jeder Bürger mußte diese Zugehörigkeit durch ein rechtsgültiges Zeugnis nachweisen.

Diese Einrichtung stellen wir unter den Begriff der Entwicklung und Entwicklungsfreiheit und messen sie an derselben.

Wie wir gesagt und nachgewiesen zu haben glauben, läßt dieselbe keine Grenze zu, ist ihrer Natur nach unendlich, setzt und verlangt die Möglichkeit nie endenden Fortschritts; jede als niemals zu überschreitende Schranke verfestete Einrichtung, es sei auf welchem Gebiete es wolle, gefährdet oder vernichtet daher das Wesen des menschlichen Geistes, das eben in unbeengter Entwicklungsfreiheit besteht, d. h. jedes als unabänderlich gefestete System muß daher als schädlich und verderblich verworfen werden. Sei es an und für sich noch so vortrefflich; stehe es zu der Zeit, in der es von den vorzüglichsten Köpfen geschaffen wurde, auf der Höhe der Zeitkultur oder gehe es selbst über diese hinaus: es beengt die Individuen wie die ganze Nation.

Die davon ausgehende Benachteiligung der Schulbildung und Erziehung enthalte ich mich, hier darzustellen. Diese Nachweisung wäre vergeblich für die, welche selbst von einem kirchlich-religiösen System gefangen gehalten werden; für die andern ist es überflüssig. Wer für diese Nachteile kein Auge hat, gehört zu den Unverbesserlichen — der erste Grundbegriff wirklicher Erziehung und Bildung ist ihm noch nicht aufgegangen. Derselbe heißt, wie bekannt, Entwicklung. Er verwirft die Systeme, unterwirft sich nur den Prinzipien oder ist vielmehr mit denselben eins. Diese wollen wir auf die Jugend wirken lassen. Denn das haben wir von dem Klerus gelernt, daß, was im Leben vorhalten soll, in der Frühlingszeit des Lebens gegründet werden muß.

Personen und Stände, welche auf unabänderliche Systeme

schwören und darin befangen bleiben, vergleicht Fichte mit dem Tiergeschlecht der Biber und Bienen:

„Das jetzt noch also baut, wie es vor Jahrtausenden gebaut und in diesem langen Zeitraum in der Kunst keine Fortschritte gemacht hat; ebenso werde es, meinen sie, auch mit dem Tiergeschlecht, Mensch genannt, sich verhalten. Nach ihnen geschieht nichts Neues unter der Sonne; denn sie haben unter und über der Sonne den Quell des ewigen Fortlebens ausgetilgt und lassen nur den immer wiederkehrenden Tod sich wiederholen.“

Nächst dem ist der große Mann der Meinung, daß es unter allen Völkern der Welt den Deutschen am wenigsten gezieme, sich zu solcher abgestorbenen Stabilität zu bekennen, er betrachtet das Gegenteil als das Grundunterscheidungsmerkmal der deutschen Natur von allen anders gearteten Nationen. Seine eigenen Worte sind diese:

„Der eigentliche Unterscheidungsgrund liegt darin, ob man an ein absolut Erstes und Ursprüngliches im Menschen selber an Freiheit, an unendliche Verbesserlichkeit, an ewiges Fortschreiten unseres Geschlechts glaube, oder ob man an alles dieses nicht glaube, ja wohl deutlich einzusehen und zu begreifen vermeine, daß das Gegenteil von diesem allen stattfindet. Alle, die entweder selbst, schöpferisch, und hervorbringend das neue Leben, oder die, falls ihnen dies nicht zu teil geworden wäre, das Richtige wenigstens entschieden fallen lassen, und aufmerksam dastehen, ob irgend der Fluß ursprünglichen Lebens sie ergreifen werde, oder die, falls sie auch nicht so weit wären, die Freiheit wenigstens ahnen, und sie nicht hassen oder vor ihr erschrecken, sondern sie lieben: alle diese sind ursprüngliche Menschen; sie sind, wenn sie als ein Volk betrachtet werden, ein Urvolk, das Volk schlechtweg, Deutsche.“

„Was an Geistigkeit und Freiheit dieser Geistigkeit glaubt und die ewige Fortbildung dieser Geistigkeit durch Freiheit will, das, wo es auch geboren sei, und in welcher Sprache es rede, es gehört uns an, und es wird sich zu uns thun. Was an Stillstand, Rückgang und Zirkeltanz glaubt, oder gar eine tote Natur an das Ruder der Weltregierung setzt, dieses, wo es auch geboren sei, und in welcher Sprache es rede, ist undeutsch, und fremd für uns, und es ist zu wünschen, daß es sich, je eher je lieber, gänzlich von uns abtrenne.“ —

Ich denke, ich kann diese aphoristischen Bemerkungen nun schließen. Natürlich wäre noch viel darüber zu sagen, aber ich sagte schon, erschöpfen läßt sich der Begriff der Entwicklung nicht. Er greift überall ein, begegnet einem überall*. Für den

* Daß es auch Wissenschaften giebt, deren Inhalt sich streng genetisch

Staatenlenker, für den Kirchenmann, für den Lehrer giebt es keine wichtigere, folgenreichere Idee. Von einem glücklichen Staate rühmt man: er sei in rascher Entwicklung begriffen; für den Kirchenmann hat er die hohe und tiefe Bedeutung, daß er dadurch lernt, wie keine Wissenschaft, so auch keine Religion für abgeschlossen und fertig zu halten, daß er dadurch inne wird, daß er das Unternehmen, ändern seine religiöse Weltanschauung, seinen Glauben aufdrängen, Gewissensfreiheit nicht zugestehen, andere wegen ihrer Überzeugungen für geringer achten, schmähen, verfolgen und zurücksetzen zu wollen, als ein Verbrechen erkennen lernt u. s. w.: für den Lehrer als Erzieher, daß, wie es überhaupt in Gottes Welt nichts Fertiges giebt, auch nichts für fertig und als für alle Zeiten abgeschlossen gehalten werden darf, weil eben alles im Werden erhalten werden muß, daß er, sage ich, sich selbst niemals für fertig erachtet, sondern, wenn auch nicht körperlich, doch geistig in der Entwicklung begriffen bleibt, seine Anstalt — zum Schrecken der Schlandrianisten — in steter Entwicklung erhält, und daß er als Lehrer nach der höchsten Stufe des Menschenbildners, nach der Befähigung des entwickelnd-erziehenden Unterrichts, zu trachten niemals aufhört.

Wohl wäre hier noch zur Erläuterung ein Blick zu werfen auf die trostlosen Gefellen (Gegensätze erleuchten einander), die in dem Einpaufen, Einbannen, Einkerkern, Einrichtern, Einpfropfen, Vorsagen, Einlernen, Memorieren*, Einzwingen, Bei-

oder genetisch-heuristisch entwickeln läßt und mit dem Schüler entwickelt werden soll, weiß der verständige Lehrer, z. B. in der Geometrie: Punkt, Linie, Winkel, Dreieck, Viereck, Vieleck, Kreis. Katechetik und Sokratik gehören zur didaktischen Entwicklung überhaupt. Letztere hat man mit der Hebammenkunst verglichen.

Was hält Schleiermacher von ihr?

„Die Belehrung, auch die religiöse, darf durchaus nichts anderes sein als ein gemeinschaftliches Auffuchen der Wahrheit.“

* Ja Memorieren! Das ist der Sack, auf welchen der Plumpsack so lange fallen muß, so lange man diesen Alp auf die weiche Natur der Kinder zu legen für ein Hauptstück der Bildung anzupreisen und anzubefehlen nicht müde wird.

Wer Idioten, schwach sinnige Kinder beobachtet hat, weiß es, daß sie

bringen, Vorkauen und mechanischen Borglauben*, und wie diese herrlichen, hochgepriesenen Eigenschaften weiter heißen, eine Virtuosität besitzen und keine Vorstellung davon haben, daß das Beste, was ein Mensch besitzen kann, in ihm und aus ihm als sein Eigen- und Besitztum, als das Produkt seiner Vernunft, zu entwickeln ist, und die, wenn der Schüler etwas von dem, was man durch Denken erkennen kann, nicht wissen, sofort zu dozieren anfangen (bekanntlich die herkömmliche Eigenschaft unserer gelehrten Lehrer, die, selbst nach dem Urtheil unserer obersten Schulleiter, keiner speziellen Anleitung zur Lehrkunst bedürfen, wahrscheinlich, weil sie meinen, Gott gebe es den Seinen im Schlafe); aber angesichts des Begriffs oder der Idee, die wir zu illustrieren bemüht waren, wollen wir uns für diesmal dieses leidigen Geschäfts entschlagen. Die Kategorie von Lehrern, zu welchen die genannten gehören, ist nicht zu belehren. Man müßte sie, sobald dieses geschehen, alles, was sie bis dahin gelernt, gehört und getrieben haben, vergessen machen, müßte sie den Einflüssen, denen sie ausgesetzt, von welchen sie abhängig sind, entziehen können, man müßte die hochmütige Demut aus ihnen herausreißen, man müßte sie in ihrer Mütter Leib wieder hineinschieben können: dann ja dann, sonst aber nicht. Wäre es

wohl vermögend sind, biblische Geschichten, Liederverse, Sprüche buchstäblich zu lernen und herzusagen: aber wie sieht es mit dem Verstehen, Begreifen, Denken aus? Beweist das nicht, daß das Memorieren nur eine der niedrigsten Kräfte der Seele in Anspruch nimmt?! — Beweist das nicht, daß man durch das herkömmlich übermäßige, täglich wiederholte Memorieren die Entwicklung der Denkkraft beschränkt oder verhindert?!

* Beiläufig: Der vorliegende kleine Aufsatz rückt dem Leser stillschweigend abermals die Frage nahe, ob die Orthodoxie und ihr Dogmatismus sich mit der entwickelnd-erziehenden Bildung vertrage. Ich meine den Dogmatismus nach Inhalt und Form. Auch wird der denkende Leser nicht anstehen, das Dogma der eingeborenen Verdorbenheit der Menschennatur zu beleuchten. Die Raumerschen Regulative bauen darauf, wie bekannt, ihr Erziehungsprinzip, mit dem sich selbstverständlich das Entwicklungsprinzip nicht verträgt. Ist die Wurzel des Menschen wirklich in ihrem Grunde verderbt, so thut man recht daran, allen denen, die die Jugend entwickeln wollen, das Handwerk zu legen und sie ins Elend zu schicken.

möglich, sie dahin zu bringen, daß sie dem Begriff der Entwicklung nachdächten, so einmal „ein Jahrer zehn“ tagtäglich (das deutsche Volk soll ja das Volk der Denker sein), und könnten sie wahrnehmen oder empfinden, was für Folgen die Beraubung oder Beschränkung der Entwicklungsfreiheit unter den Völkern der Erde angerichtet hat und noch anrichtet:* dann wäre einige Hoffnung vorhanden. Aber wie will man denen beikommen, die auf Worte schwören, denen man einredet, daß ihre Lehrer, deren Lehre und Richtung und sie mit über die Salzmann, Pestalozzi, Dinter und andere Naturalisten und Rationalisten hinausgeschritten seien und das Glück genießen, der „neuen Ära“ anzugehören?

Was kann es helfen, wenn man ihnen sagt: Weltall-, Erd-, Menschen-, jedes einzelnen Geschichte ist Entwicklungsgeschichte, alle Bildung ist Entwicklung, das Menschengeschlecht ist das Produkt einer ewigen Entwicklung, jeder Tag, jeder Monat, jede Jahreszeit, jedes Jahr, jedes Jahrhundert hat seine Entwicklungsgeschichte — der Erzieher hat keine wichtigere Aufgabe, als der Entwicklungsgeschichte des Menschen nachzuspüren, dem Werden zu lauschen — alle Thatsachen erhalten dadurch eine höhere Bedeutung, wenn man sie in die Idee der Entwicklung einfügt: sprecht diese und ähnliche Sätze zu einem Menschen, der sich an die Worte hält, die ihm von „Autoritäten“ überliefert worden sind, ihr predigt tauben Ohren; vielleicht nickt er, wenn er ihm imponiert, mit dem Kopfe, um alsbald zu seiner Bruderschaft hinzuschleichen und euch da, weil ihr „nicht echt biblisch“ gesprochen, anzuschwärzen.

* Das Volk der Engländer und der Nordamerikaner hat sich dieselbe erkämpft, andere Volksstämme sind damit beschäftigt. Unbezweifelt liegt in den germanischen Nationen der tiefste Trieb nach naturgemäßer Entwicklung, weil sie mit dem tiefsten Natursinn begabt sind. Ja, uns Deutschen ist er mit etwas Romantik gemischt, wie z. B. der Sinn für den Urwald und die Waldeinsamkeit beweist. Eben darum geht es bei uns langsam, aber gründlich. Engländer und Franzosen wissen von unserer pädagogischen Entwicklung nicht die Spur. Rousseau lebt nur noch in Deutschland.

Nicht zur Ehre der Menschheit liegt auch jetzt noch in Fausts Worten einige Wahrheit:

„Wer darf das Ding beim rechten Namen nennen?
Die wenigen, die was davon erkannt,
Die thöricht g'nug ihr volles Herz nicht wahrten,
Dem Pöbel ihr Gefühl, ihr Schauen offenbarten,
Hat man von je gekreuzigt und verbannt.“ —

Ich schließe mit einem kleinen Gedicht von Fr. Rückert:

„Alles ist im Keim enthalten,
Alles Wachstum ein Entfalten,
Leises Auseinanderrücken,
Daß sich einzeln könne schmücken,
Was zusammen war geschoben;
Wie am Stengel stets nach oben
Blüt' um Blüte rücket weiter,
Sieh es an und lern so heiter,
Zu entwickeln, zu entfalten,
Was im Herzen ist enthalten.“

XVI.

Verteidigung des Schulwesens in der vorregulativischen Zeit.

(Parlamentsrede.)

Meine Herren, ich kann eben nicht sagen, daß ich mit Vergnügen auf die Tribüne gestiegen bin; denn ich habe dem Herrn Minister nicht viel Erfreuliches zu sagen. Ich bin nämlich gekommen, für die Richtung, welche das Schulwesen in der vorregulativischen Zeit genommen hatte, einzutreten. In diese Zeit fällt meine praktische Wirksamkeit. Dieselbe trug mir vor einer Anzahl von Jahren von jenem Platze — ich saß damals noch da oben —

(nach der Zuschauer-Tribüne deutend)

von dem Herrn Minister v. Kauner den Vorwurf ein, daß ich die Veranlassung und die Ursache sei, daß in jener Zeit der „verderbliche und finstere Geist“ — dies waren seine eigenen Ausdrücke — in die Schulen eingetreten wäre. Und die Verteidigung jener Zeit zog mir in einer der vorigen Sessionen von dem jetzigen Herrn Minister den Vorwurf zu, daß ich ein „Reaktionär“ sei, und zwar ein „unverbesserlicher“.

(Allgemeine Heiterkeit.)

Ich wollte nämlich damals, wie auch heute noch, hinter die regulativischen Bestimmungen zurück. Nun sind wir zwar, meine Herren! an sehr derbe Vorwürfe längst gewöhnt; ich erinnere nur daran, daß unsere Bezweiflung, ob es zweckmäßig sei, un-

mündigen Kindern Glaubensbekenntnisse einzuverzieren, ihr Gedächtnis mit Worten zu erfüllen, die sie nicht verstehen, weil kein Mensch sie versteht,

(„Oh! Oh!“ im Centrum.)*

uns den Vorwurf zugezogen hat, als gingen wir damit um, die Religion überhaupt, das Christentum, aus der Schule und womöglich aus der Welt zu schaffen. Auch ist es Ihnen bekannt, daß man in politischer Beziehung die Schullehrer vorzugsweise zu den Urhebern der Revolution von 1848 gestempelt hat.

(„Oh! Oh!“ vom rechten Centrum aus.)

Obgleich also, sage ich, wir an diese etwas derben Vorwürfe gewöhnt sind, so machen doch jene Äußerungen über eine Persönlichkeit immer einen bestimmten Eindruck, ich muß daher, wenn dieselben heut oder bei irgend einer anderen Gelegenheit wieder vorgebracht werden sollten, ernstlich dagegen protestieren, und zwar im gegenwärtigen Augenblicke von vornherein, weil nach der Beantwortung seitens des Herrn Ministers bei unserer fehlerhaften und mangelhaften Geschäftsordnung mir das Wort nicht mehr gestattet ist.

Der Ursprung der Interpellation, welche ich eingebracht habe, ist folgender: es war in einer der Sitzungen der Unterrichts-Kommission der vorigen Session, als der Herr Minister ein jedes Mitglied mit einem Exemplare einer ausgedehnten Druckschrift, bekannt „Denkschrift“, beehrte. Bei dem Lesen derselben — ich kann es nicht bergen — geriet ich in ein bis dahin mir unbekannt gebliebenes Erstaunen,

(Weiterkeit.)

dies Erstaunen ging aber alsbald in innere Entrüstung und Empörung über, die mich jetzt noch verfolgt und beherrscht.

Ich konnte nicht umhin, in einer der nächsten Sitzungen dem Herrn Minister von dieser Stimmung Kunde zu geben, und, um mich vollständiger zu instruieren, ihm die Bitte vorzutragen, die sämtlichen von ihm eingezogenen Berichte der

* Wo die katholische Fraktion (ein hors d'oeuvre, wo nicht ein Monstrum in einer politischen Versammlung) ihren Sitz hat.

Provinzial-Behörden auf den Tisch der Unterrichts-Kommission zu legen.

Der Herr Minister schlug diesen Wunsch ab. Ich glaube, daß die Unterrichts-Kommission das Recht gehabt hätte, die Vorlage sämtlicher Berichte im Originale zu fordern; da ich aber von den damaligen Mitgliedern der Unterrichts-Kommission eben nicht sehr tapfer unterstützt wurde,

(Weiterkeit.)

so mußte ich darauf verzichten, und ich überlasse es nun dem hohen Hause, wenn es dieses für zweckmäßig erachten sollte, nachträglich die Vorlage der vollständigen Berichte auf den Tisch des Hauses zu begehren. — Die Denkschrift wurde demnächst in dem Zentralblatt der preussischen Unterrichts-Verwaltung abgedruckt. Dieses Blatt ist vorzugsweise für die Lehrerwelt bestimmt, wird aber, schon seines Preises wegen, von den Elementarlehrern nur wenig gelesen. Es war demnach bis dahin kein Grund vorhanden, gegen die „Denkschrift“ öffentlich aufzutreten. Nachdem aber der Herr Minister jene Denkschrift in eine Schrift aufgenommen hatte, die für das große Publikum berechnet war und mit Geschäftigkeit unter den Lehrern verbreitet wurde, und dadurch die Klagen und Anklagen der Denkschrift über das vor-regulativische Schulwesen zur Kenntnis des großen Publikums, namentlich der Eltern, kamen, war es mir unmöglich, länger zu schweigen. Dieses ist die eigentliche Veranlassung meiner Interpellation.

Der Herr Minister hatte von sämtlichen Provinzial-Schulbehörden Bericht eingefordert über die Resultate der bekannten drei Raumer-Stielschen Regulative, hatte zugleich angedeutet, daß es zweckmäßig sei, diese Resultate mit denen des früheren Schulwesens in Parallele zu setzen, um auf diese Weise eine klarere Auffassung der neuen Bestimmungen, eine deutlichere Illustration derselben hervorzurufen. Das ist geschehen. Ich konnte nicht voraussetzen, daß Sie, meine Herren, jene Denkschrift gelesen hätten; ich hielt es für zweckmäßig, Ihnen einen Auszug aus derselben zu liefern und in der Interpellation abdrucken zu lassen. Sie werden in derselben eine Reihe von Sätzen gefunden

haben, die geeignet waren, Ihnen, falls Sie dieselben, wie ich hoffe, gelesen haben, einen Einblick in das Wesen, den Inhalt, die Beschaffenheit, den Zweck und die Tendenz der Denkschrift zu verschaffen. Ich würde nun, wenn ich vor einer Schulkonferenz stände, die sämtlichen 12 Artikel einer genauen Untersuchung und Kritik unterwerfen; allein da dieses aus dem einen Grunde, weil wir hier nicht ein pädagogisches Konzilium haben, nicht angeht, ich aber diese Artikel doch nicht ganz mit Stillschweigen übergehen kann, so beschränke ich mich auf einige wenige Bemerkungen, die Sie gefälligst anhören wollen.

Der achte Satz spricht von den Katechesen der Seminaristen, von den leeren Abstraktionen derselben und von dem uns vorgeworfenen Formalismus. Die Regulative verwerfen in der Volksschule das Katechisieren und Sokratisieren, jene große Kunst, meine Herren, durch die man imstande ist, die Seele des Menschen in der innigsten und lebendigsten Weise zu ergreifen und das, was darin liegt, dem Kinde zum Bewußtsein zu bringen, — die Kunst, welche, Gott sei es geklagt, von unseren Geistlichen verlassen worden ist, indem sie das Dogmatisieren an deren Stelle gesetzt haben, woraus nichts Geringeres gefolgt ist, als daß die christliche Erkenntnis in unserem Volke so sehr in Abnahme gekommen! — die Kunst, die aber nimmermehr aus einer Lehrer-Bildungsanstalt hinausgeworfen werden darf — die Kunst, von welcher der alte schlesische Trozendorf, der berühmte Goldbergger Rektor sagte: Wer diese Kunst aus der Schule nimmt, der nimmt die Sonne aus der Welt —

(Bravo!)

diese Kunst nämlich eignet dem Lehrlinge die wichtige Fähigkeit an, das Gesetz des modernen Unterrichts, das Entwicklungsgesetz, das nachgerade alle Kreise des Lebens ergreift und durchdringt, auf Unterricht und Erziehung anzuwenden und in seine Gewalt zu bekommen. Wer jemals, ich will nicht sagen, einen gerade über alles erhabenen Katecheten, aber einen Mann wie Dinter, Möller, Wilberg oder einen Ehrlich gehört hat, der wird wissen, was diese Kunst zu leisten vermag.

Natürlicherweise können aus weniger begabten Menschen so

große Künstler und Meister nicht gebildet werden; aber der künftige Lehrer empfängt, wenn ihm Muster-Katechesen vorgeführt werden, aus angestellten Versuchen wenigstens die Befähigung zu einem entwickelnden Dialog, und schon deshalb bleibt es zu bedauern, daß die Urheber der Regulative diese Kunst perhorresziert haben. — Demnächst spricht die Denkschrift von abstrakten Katechesen, von leeren Abstraktionen. — Das ist eines der Steckpferde dieser Herren, überall sprechen sie, uns kritisierend, von abstraktem Unterricht, den sie durchaus verwerfen. Ich betrachte dieses Reden als ein Zeichen der größten Unwissenheit.

Unsere Schule basiert auf Pestalozzi, das Grundprinzip ihres Unterrichts ist das Prinzip der Veranschaulichung der Dinge; in Übereinstimmung mit dem großen Kantischen Grundsatz:

„Nichts ist in dem Verstande, was nicht vorher in den Sinnen war.“

Dieses ist der Grundsatz der modernen, vor-regulativen Schule, ist das Bestreben, die Kinder mit lebendiger Anschauung der Dinge zu erfüllen, demnächst nachher aus diesen Anschauungen allgemeine Wahrheiten, abstrakte Sätze, zu entwickeln. Das Abstrahieren kann einem Menschen, der da denken lernen soll, nicht erlassen werden; denn Abstrahieren heißt Denken, Denken — Abstrahieren. Wer der modernen Schule, deren Gesamtunterricht auf der Basis sinnlicher Anschauung ruht, jenen Vorwurf macht, der kennt sie nicht; es ist dieser Vorwurf bereits längst, auch von mir, widerlegt worden; trotzdem tritt er immer von neuem wieder auf. Dieselben Männer, die gegen den vermeintlichen abstrakten Unterricht ins Feld rücken, haben indessen das unpraktischste und abstrakteste aller Schulbücher, den Heidelberger Katechismus, in die Schulen wieder eingeführt.

(Bravo!)

So widersprechen sie sich selbst. —

Demnächst ist die Rede von Formalismus. Wir kennen in den Schulen keinen -ismus, höchstens den Mechanismus, der durch die Regulative in die Schulen wieder eingebrochen ist, und allenfalls auch den Dogmatismus, nach Inhalt wie nach Form, d. h. die heillose Methode, das Gedächtnis der Kinder in dog-

matifizierender Weise mit übervernünftigen Dogmen, mit Sätzen, die wenigstens für die Kinder schlechterdings unzugänglich sind, anzufüllen und geistig niederzudrücken. Man kann dieses Einbohren, wenn man die Wahrheit sprechen will, mit dem Verordnen bitterer Pillen vergleichen, die man nur dann hinunterkriegt, wenn man nicht darauf beißt.

(Weiterkeit.)

Die formale Entwicklung des kindlichen Geistes, meine Herren, ist unser Hauptbestreben, die Kräfte des Kindes naturgemäß anzuregen, seine Anlagen zu wirklichen Kräften zu erhöhen, d. h. formal zu wirken. Das ist unser Streben, und wohlverstanden, unsere Aufgabe, die Aufgabe der Elementarlehrer.

Wir lassen davon nicht ab. Diese Richtung ziehen wir der Auffütterung und Anfüllung des Gedächtnisses mit sogenanntem nützlichen Material, oder, wie der große Kron-Jurist Stahl es nennt: mit gegebenen Wahrheiten, mit gegebenen Pflichten, mit gegebenen Zuständen, vor. —

In dem folgenden Satze offenbart sich die Oberflächlichkeit der regulativischen Bestimmung. Ich mache dazu nur eine Bemerkung: wer Pestalozzi versteht, sucht überall in den Unterrichtsgegenständen die Elemente auf, wie auch Schleiermacher dieses als ein Zeichen von Lehrer-Virtuosität anerkennt. Es kommt überall im Elementar-Unterricht darauf an, die Elemente zu finden. Wir bringen dann dem Schüler, namentlich dem künftigen Schullehrer, diese Elemente zum Bewußtsein, eines nach dem anderen, mit ganz bestimmter Distinktion: Qui bene distinguit bene docet — dann kombinieren wir die einzelnen Elemente — das ist, meine Herren, Elementar-Unterricht. Die Regulative mischen alles untereinander, sie wollen kein scharfes Distinguieren, auch beim Lehrer nicht, sie sind ein erklärter Feind alles scharfen Denkens und Auffassens.

(Zustimmung.)

Es giebt im Lesen drei Momente: das mechanische, logische und ästhetische Element oder Moment. Wer dieselben nicht genau auffaßt in ihren Unterschieden, und nacheinander ergreift, der ist

zu einem bestimmten deutlichen und vollkommenen Lese-Unterricht nicht befähigt. Was die moderne Schule in dieser Beziehung geleistet hat, muß als außerordentlich bezeichnet werden. Wenn Sie sich erinnern, wie früher die Schüler lasen, mit welchem abschreckenden, in die Flucht schlagenden Tone, und wenn Sie dann z. B. in die hiesige Seminarische Schule eintreten und hören, wie jetzt dort die Lehrer, d. h. nicht die nach den Regulativen geschulten Lehrer, unterrichten: dann werden Sie sehen, was für ungeheure Fortschritte in der genannten Beziehung durch genaues Unterscheiden gemacht worden sind. —

Was Sie zu Nummer 10 gesagt und gedacht haben mögen, wenn Sie diesen Passus mit Aufmerksamkeit gelesen haben, das möchte ich in der That wissen. Man kann ihn in der That nur lesen mit bedauerlich lachendem Achselzucken. Dieser Passus eröffnet uns einen Blick in die wetterwendische Natur untergeordneter Behörden. Es ist Ihnen erinnerlich, daß Herr v. Raumer in betreff der Privat-Lektüre der künftigen Schullehrer, das Lesen, wie er sich auszudrücken beliebte, der sogenannten klassischen deutschen Litteratur verbot. Sofort acceptierten die Behörden die Befehle und führten sie strenge durch. Jetzt, nachdem der gegenwärtige Herr Kultus-Minister einige Konzessionen gemacht und erklärt hat, die Seminaristen könnten allenfalls Hermann und Dorothea, oder auch „wohl“ Schillers Tell, aber freilich durchaus nicht seine Götter Griechenlands und auch nicht Goethes Iphigenie und Tasso lesen — in Goethes Iphigenie steht, beiläufig gesagt, ein Satz, den die Herren Berichterstatter der Denkschrift wohl hätten befolgen können und sollen: „Wohl dem, der seiner Väter gern gedenkt“, also,

(Bravo!)

nachdem der Herr Minister einige Konzessionen gemacht hat — schwächliche Konzessionen freilich, aber doch einige Fortschritte —

(Weiterkeit.)

(der Herr v. Raumer schrieb den Lehrern statt der deutschen Litteratur Grimms Märchen, Missions-Blätter, Scharteken aus dem Rauhen Hause u. dergl. vor) —

(Weiterkeit.)

also, nachdem der jetzige Minister diese Konzessionen gemacht hat, — was thun nun die Behörden? Jetzt treten sie auf und klagen die vor-regulativen Lehrer-Seminarien an, daß sie in der deutschen Litteratur nichts geleistet hätten. Meine Herren, da hört doch in der That alles auf.

(Zustimmung.)

Der Schlußsatz, der zwölfte Satz, wirft ein Licht über das Ganze, und er charakterisiert den Inhalt und die Tendenz der ganzen Denkschrift, indem er besagt: was die Schullehrer anwenden sollten, das haben sie nicht gelernt, und was sie gelernt haben, das können sie nicht anwenden. Ein Lehrer, der dem beistimmt, könnte mit Faustus ausrufen: „Was man nicht weiß, das eben brauchte man, und was man weiß, kann man nicht brauchen.“ —

Die Denkschrift, nun, meine Herren! hat natürlicherweise auf die Lehrer einen erschütternden Eindruck ausgeübt, namentlich auf denjenigen Teil, welcher bisher das hohe Ministerium als eine Autorität in Schulfachen erachtete. Das ist ganz natürlich. Ein Mann in solcher Lage würde zu sich selbst sprechen: „Du bist vor 20, 30 oder 40 Jahren in die königliche Staatsanstalt, Seminar genannt, mit der Hoffnung eingetreten, daß du dort von tüchtigen Lehrern lernen würdest, in welcher Weise du dein ganzes ferneres Leben hindurch fortfahren könntest, die Jugend naturgemäß bildend zu unterrichten! Mit Vertrauen und Liebe hast du zu den Füßen hochachtbarer Männer gesessen, du hast sie auch dein lebenlang lieb und wert gehalten, du bist auf dem von ihnen bezeichneten Wege vorwärts gegangen u. s. w. u. s. w., und nun tritt mit einem male die höchste Unterrichts-Behörde auf und sagt: „du hast einen verkehrten Weg eingeschlagen, du hast das Richtige nicht gelernt, was du gelernt hast, kannst du nicht gebrauchen u. s. w.“ Daß die Denkschrift einen niederschmetternden Eindruck auf einen so denkenden, gehorsam denkenden Lehrer machen mußte, begreift wohl jeder. Ja, es wäre erklärlich, wenn er an seinem ganzen Wirken verzweifelte. Er könnte nur mit Schaudern rückwärts blicken, es ist ja sozusagen alles verkehrt gegangen, er hat nur verderblich gewirkt, sein Leben war ver-

loren; zugleich kann er nur mit Schauern vor sich hinblicken, da er fühlt, daß er sich nicht mehr ändern kann; denn eine eingewöhnte Unterrichtsweise kann man ja nicht wechseln wie einen Rock, den man ablegt, und wofür man einen anderen anzieht.

(Bravo!)

Die Unterrichtsmethode ist in dem wahren Lehrer Fleisch und Blut, ist der Mensch selbst.

(Bravo!)

Ein so unglücklicher Lehrer muß voller Verzweiflung dasjenige gelesen haben, was ihm die Unterrichtsbehörde, seine höchste Autorität, vorlegte und zu seinem Schrecken insinuierte, schwarz auf weiß in einer ministeriellen Denkschrift, einem Manifest. Was für einen Eindruck muß dasselbe auf den Mann machen, der mit Freude und Stolz an seine Lehrer zurückdenkt, und sich glücklich schätzt, einst von solchen Männern unterwiesen worden zu sein, deren Erinnerung zu dem Edelsten gehört, was er besitzt, und denen zu danken und sie hoch zu halten er sich nimmer entbrechen kann — gleich einem Dolchstich muß ein solcher Mann es empfinden, wenn er erfährt, daß man diese seine Lehrer, an die er, wie jeder gute Mensch, nur mit Hochachtung und Verehrung denkt, verdammt und öffentlich an den Pranger stellt. Erziehungs- und Schulsachen darf man doch wahrlich nicht so behandeln, wie man vielleicht Matrosen-Angelegenheiten abmachen darf. Lehrer haben Anspruch auf eine andere Behandlungsweise, tote wie lebende. Wer das nicht beachtet, begeht ein schreiendes Unrecht, er vergreift sich an dem innersten Leben des Menschen! —

Anders verhält es sich mit denjenigen Lehrern, denen die hohe Unterrichtsbehörde keine Autorität mehr ist. In diesem Falle stellt sich das Verhältnis glücklicher; der Schullehrer gehört dem Volke, nicht der Behörde. Derjenige, in dem Zweifel aufstiegen, ob das richtig sei, was in der Denkschrift gedruckt dem größeren Publikum vorgelegt wurde, und der, wenn er seine Erfahrung fragte, sich sagen mußte, daß dasselbe eben nicht wahr sei, daß seine Lehrer nicht verdient hätten, vor dem Publikum prostituiert zu werden, ist in der glücklicheren Lage, und das ist

zu meiner Freude in Schlesien der Fall gewesen. Die Lehrer haben sich mit ihren Kollegen beraten, haben sich gegenseitig ihre Erfahrungen mitgeteilt, und es ist dadurch wieder Beruhigung und Zuversicht über sie gekommen.

Meine Herren, was bleibt dem Lehrer, wenn man ihm die Freudigkeit an und in seinem Berufe raubt? Sind es äußere Momente, äußere Magnete, die ihn anziehen, oder verzichtet nicht ein Mensch, der den Schulweg betritt, für das ganze Leben auf äußere Glücksgüter? Das einzige Gut, was er besitzt, ist das Bewußtsein, für Gott, König und Vaterland in rechter Treue gewirkt zu haben, lebenslang in schwerem Berufsdienste. Daß die Denkschrift dieses Resultat nicht hat herbeiführen können, das ist der schwerwiegende Vorwurf, den ich denen mache, die sie verfaßt und unterschrieben haben. Daß es sich so mit den schlesischen Lehrern verhält, wie ich gesagt habe, — von den Brandenburgern spreche ich nicht, denn sie sind von jeher so isoliert gehalten worden, daß sie gar keine Gemeinschaft gehabt haben — das hat sich gezeigt, als der evangelische Pfarrer Lösscke, dieser gottesfürchtige, ehrfurchtsvolle Mann, seine Druckschrift* veröffentlichte. Man ist zu ihm hingeströmt, hat ihm gedankt, hat ihm die Hände geküßt dafür, daß er die Ehre der Lehrer gerettet hat, und noch mehr haben sie sich darüber gefreut, daß er die Ehre ihrer Lehrer wieder hergestellt hat.**

Die Provinz Schlesien, meine Herren, war der Augapfel des Ministers v. Altenstein in pädagogischer Beziehung. Als auf Anregung des unsterblichen Fichte hingewiesen war auf den in der Schweiz aufgegangenen pädagogischen Stern, da schickte man

* „Das Streben des ehemaligen ev. Schullehrer-Seminars zu Breslau u. s. w.“ Breslau 1861. Hinzuzufügen ist die gleichfalls von Lösscke herrührende Beleuchtung der von dem Seminardirektor Bock verfaßten Verteidigung der ministeriellen „Denkschrift“ in dem „Neuen Schles. Schulboten“.

** Der Dankadresse der Breslauer Lehrer folgten Dankschreiben von Hunderten, unter welchen sich auch Nicht-Schlesier befanden, z. B. westfälische Lehrer, mit Recht geleitet von der Ansicht, daß Lössckes Schrift viel mehr enthalte, als eine Verteidigung des ehem. Breslauer Seminars — die Verteidigung des vor-regul. Schulwesens überhaupt.

junge begabte Männer nach der Schweiz, damit sie ihr Licht an jener Sonne anzünden möchten. Als sie zurückkamen, wurden sie vorzugsweise nach Schlesien gesendet. Ein Kawerau, ein Dreist, ein Henning, ein Krüger und viele andere leiteten von der Zeit an die Reform des Schulwesens in Schlesien ein, auf Grund der großen Entdeckungen Pestalozzis. Früher, im Jahre 1812, hatte man schon den wackeren, gemütvollen Harnisch nach Breslau gesandt. So hatte man in Schlesien zwei Brennpunkte, von denen sich das neue Licht durch die ganze Provinz verbreitete. Es dauerte nicht lange, so scharten sich von allen Seiten die alten Lehrer um die jüngeren, man bildete überall freie Konferenzen, es war eine Lernlust, ein Eifer in der Provinz unter die Lehrer geraten, wie er bis dahin noch nicht in den preussischen Landen gesehen worden war. Diese Freudigkeit hat fortgedauert bis in die vierziger Jahre hinein — da aber hat man das Feuer, das in den schlesischen Lehrern brannte, ausgelöscht, da hat man die freien Konferenzen vernichtet, an ihre Stelle hat man die Konferenzen unter geistlichen Revisoren gesetzt, Konferenzen, in denen in jedem Falle die Einseitigkeit, sehr häufig auch Anmaßung und Unwissenheit präsidieren — die Lehrer starben vor Langerweile. Auch hat man es dahin gebracht, daß ein Zwiespalt, ein Zerwürfniß in das Land gekommen ist, wie man Ähnliches früher niemals gekannt hat. Überhaupt ist seit Erlaß der Regulative ein solches Zerwürfniß unter den Lehrern gewesen und untereinander entstanden, — die katholischen Lehrer haben die Konferenzen wieder verlassen, die Kollegialität der verschiedenen Konfessionen ist wieder in den Hintergrund geschoben — daß man darüber laute Klagen zu erheben Ursache hat. Es war anders, unendlich viel besser;* es ist nicht mehr so: nicht mehr unter Revisoren, den Männern aus der Raumer'schen und Eichhorn'schen Zeit, in welcher man vorzugsweise nach Gläubigkeit fragt, viel weniger oder erst in zweiter Linie nach der Tüchtig-

* Scholz hat mit Recht gesagt, daß die jüngeren Lehrer gar keine Vorstellung davon haben, was für ein aufstrebender, beglückender Sinn von 1815—1840 unter den schlesischen Lehrern geherrscht hat. Wird derselbe jemals wiederkehren?

keit, Männern, die darauf ausgehen, die Zeit der Mißregierung festzuhalten, die Zeit der kirchlichen Frömmerei und Heuchelei, die Zeit, in der man sich Ruhm erwarb, wenn man auf den alten Dinter schimpfte, wenn man die Frage ventilirte, ob Pestalozzi wohl ein Christ gewesen sei und heraus spintifizierte, daß dies keineswegs der Fall gewesen, jene Zeit, in welcher Schuldirektoren sich eine Ehre daraus machten, den Beweis anzutreten, daß Lessings Nathan ein sehr gefährliches Buch sei.* Natürlicherweise kommen diese Revisoren mit den Schullehrern in Zerwürfniß, welche etwas von dem Geist der Zeit wissen und die öffentliche Meinung nicht mißachten. Ich nannte vorher Harnisch. Breslau und Bunzlau waren die beiden Brennpunkte, die beiden evangelischen Seminare; das Seminar in Breslau hat von Harnisch an bis zu dem Oberlehrer Gottlieb Scholz eine Reihe von Lehrern gehabt, die als Muster für den Lehrerstand aller Zeiten dastehen, deren Thätigkeit weit über die Grenzen Preußens hinausreichte. An diesem Scholz haben wir nun ein sehr denkwürdiges Beispiel. Dieser Mann wurde — ich glaube es war 1845 — plötzlich aus dem Schulstande hinausgeworfen, und zwar aus heute noch nicht ganz deutlich gewordenen Gründen** — man hob plötzlich das Breslauer Seminar auf. Scholz ließ sich aber nicht irre machen, sondern setzte seine Privatthätigkeit in Schulfachen fort. Bis heut hat er nicht weniger denn 300 Jungfrauen zu Erzieherinnen und Gouvernanten ausgebildet, 300, welche sämtlich die Staatsprüfung bestanden haben. Nun hören Sie! Dieser Mann, welchen die Regierung nicht mehr brauchen konnte und als ein unnützes Werkzeug beseitigte, feierte am 1. Oktober sein Amtsjubiläum privatim. Was thaten die Breslauer Bürger? Sie bereiteten diesem Manne ein viertägiges Fest, ein Fest, wie es wenigstens auf dem Gebiete der Schule niemals vorgekommen ist.*** Wahrscheinlich werden Sie sagen,

* Werden wir dergl. Ungeheuerlichkeiten nach dem 16. März 1862 sich wiederholen sehen? Dazu haben wir einige Aussicht.

** Es geht die Sage, daß der Senior Krause, Hauptpastor in Hamburg, früher in Breslau, die dunkle Geschichte in einer Schrift aufgedeckt habe, die aber leider nicht gedruckt worden. Heraus damit, wer sie hat!

*** Geschildert von Lösche: Das Scholz-Jubiläum.

daß ein wenig Demonstration dabei gewesen, ich glaube dieses selbst. Aber wenn es dies ist, so zeigt sich eben dadurch der Zwiespalt und die tiefe Kluft, welche zwischen dem Bewußtsein intelligenter Bürger und manchen Maßregeln unserer Regierung stattfindet, eine tiefe Kluft als Erbteil jener traurigen Zeit; ich denke daher, es wäre doch wahrlich endlich an der Zeit, die noch so greifbaren und sichtbaren Spuren jener unglücklichen Periode endlich mit Stumpf und Stiel auszurotten und von dem Boden des Landes zu entfernen. —

(Bravo!)

Die Vorwürfe, Klagen und Anklagen der Denkschrift treffen nicht bloß die Seminar- und Volksschullehrer der Provinz Schlesien, nein, alle im Staate, mit Ausnahme der Rheinprovinz und Westfalen, namentlich dort, wo alles längst herrlich bestellt sein soll.* Unsere diesseitigen sechs Provinzen stehen unter dem Fluch und der Verdammung der Denkschrift. Vor jeder Schule aber steht ein Hirte, welcher die Schule bewacht. In der Regel befindet sich seine Hütte neben der Schule. Haben denn diese bestellten Wächter nicht bemerkt, daß der Wolf gekommen und in die Herde eingebrochen war? Sie scheinen nichts gemerkt zu haben, im Gegenteil: sie haben alljährlich die Lehrer zu Gratifikationen vorgeschlagen, was — natürlich unglücklicherweise — immer noch notwendig ist.

Man hat den Lehrern Gratifikationen bewilligt, ihnen anerkennende Dankschreiben zugestellt, ja, man hat auf Antrag der Lokal-Inspektoren, der Revisoren und der Landräte ihre Brust vielfach mit Orden und Ehrenzeichen geschmückt. Dennoch werden diese Männer auch von der Verdammung der Denkschrift getroffen. Ja, es geht weiter, hinauf bis zu den Räten der schlesischen Regierungen und den Provinzial-Schulkollegien, es trifft sämtliche Schulräte, welche alljährlich ihre Revisionsreisen machten, Examina anstellten, die Schullehrer überwachten, — waren es lauter Dummköpfe oder Verräter, daß sie den hohen Behörden nichts davon mitteilten, daß eine solche Verderbnis in

* Herr Stiehl hat ein paar Jahre am Seminar in Neuwied gewirkt, Herr Zahn viele Jahre in Mörs.

die Schulen eingedrungen, oder waren sie, die Männer, die in den zwanziger Jahren bis in die vierziger hinein die Schulen dirigiert haben, so tief gesunken, wie jene Horde von Franzosen, die auf das Jahr 1789 hohnlachend hinwiesen: „Vive la bagatelle, après nous le déluge!“ Und was für Männer haben im schlesischen Provinzial-Schul-Kollegium geessen und gewirkt! Ein Wachler, Michaelis, Menzel, Siegert, David Schulz, der Ober-Präsident Merkel. In unseren Schul-Kollegien haben wir überhaupt Männer ersten Ranges ihrer Zeit besessen, von welchen unzweifelhaft das Wort gilt: „Wer den Besten seiner Zeit genug gethan, der hat gelebt für alle Zeiten“, d. h. sie haben Anspruch auf dankbares Andenken für immer. Es geht noch weiter hinauf. Der Angriff trifft den trefflichen Altenstein, den preiswürdigen Minister und seine Räte. Hat jemals ein preußischer Minister trefflichere Männer gehabt, als dieser herrliche Mann? Einen Nicolovius, einen Süvern eine Zeitlang Beckedorf, Kortüm, Johannes Schulze — die sind aber sämtlich mit Blindheit und Thorheit geschlagen gewesen, denn von ihnen gingen die verderblichen Instruktionen und die Vorschriften für die Lehrer aus. Meine Herren, es thut mir leid, daß ich dabei noch nicht stehen bleiben kann; ich muß sagen, die Denkschrift attackiert sogar die Krone des edlen Friedensfürsten, Friedrich Wilhelms III. Mit welchen Gefühlen muß uns diese Wahrnehmung erfüllen, wenn wir uns des Königs denkwürdiger Kabinetts-Ordre vom Jahre 1817 erinnern, in welcher er erklärt, daß die geistige Kultur seines Volkes eine Hauptaufgabe seines Lebens sei; wenn wir uns erinnern, daß er im Jahre 1832 bei Gelegenheit einer Revue und eines längeren Aufenthaltes in Schlesien den Behörden öffentlich dankte dafür, daß er die Provinz in einer so herrlichen Entwicklung wiedergesehen, daß er sich namentlich über die Fortbildung in geistiger Kultur, besonders auch in den unteren Klassen, tiefinnerlich erfreue. In der Krone dieses Königs befindet sich eine Perle, die als Symbol darauf hindeutet, daß er seinem Lande Universitäten und Schulen — Muster Schulen, meine Herren, gegeben habe. Kennen Sie mir ein Land, das bessere Schulen gehabt hat als Preußen? Wenn

Sie mir ein solches Land nennen, dann werde ich meine Interpellation zurücknehmen und den Herrn Minister um Verzeihung bitten.* Gilten nicht von allen Enden der Welt her Staatsmänner und Gelehrte nach Preußen, um unsere Schulen und Kasernen kennen zu lernen, da es in der ganzen Welt bekannt war, daß unser Staat ein treffliches Volksheer und ein bestorganisiertes Schulwesen besitze? Meine Herren, ich selbst habe hier in Berlin 15 Jahre lang eine Lehranstalt dirigiert und Hunderte von Personen aus dem Inlande und aus dem Auslande, in einem einzigen Monat einmal an die sechzig Personen, in der Anstalt herumgeführt; in einem solchen Rufe stand das preußische Schulwesen. Nicht bloß aus unkultivierten Ländern, aus Peru und Chile, aus Nordamerika, — fast aus allen Staaten der Union sind sie hier gewesen, — sondern auch selbst aus dem Land, qui marche à la tête de la civilisation!

(Große Heiterkeit.)

sind die Leute hierher gekommen, um unser preußisches Schulwesen kennen zu lernen und das Beste davon in ihren Vaterländern zu verbreiten. Für mich ist und bleibt es ein unerklärbares Rätsel, daß ein jetzt im Amt stehender Staatsminister eine Kritik, eine zerfleischende und herabdrückende Kritik anstellen mochte über einen seiner Vorgänger, und zwar über einen der preiswürdigsten und verdientesten, und es über sich gewinnen konnte, die je Kritik dem Publikum zum Genuß darzubieten. Wo ist etwas Ähnliches jemals gesehen und gehört worden? Ich habe die Geschichte der Pädagogik durchstöbert, auch die Geschichte der Verwaltung des preußischen Staates, aber nirgends etwas Ähnliches gefunden; für mich bleibt es eine unerklärbare Erscheinung, für mich wenigstens ist es ein Novum, ein Unikum und wird es hoffentlich auch bleiben. Denn was würden vielleicht einige unserer Herren Minister zu erwarten haben, wenn ihre Nachfolger es ebenso mit ihnen machten?

(Heiterkeit.)

* Um Verzeihung bitten für das empörte Gefühl, das ich darüber empfunden, daß preußische Beamte jene Perle aus der ruhmreichen Krone Friedrich Wilhelms III. auszubrechen, in den Staub zu werfen und mit ihren Füßen zu zertreten wagten! War etwas der Art vorher schon da? —

Die Hauptfrage bleibt bei alledem, meine Herren: ist es wahr, was die Denkschrift berichtet? Aus meinen bisherigen Bemerkungen kennen Sie schon meine Antwort, ich sage laut: es ist nicht wahr. Die Herren Berichterstatter berichten falsch, sie täuschen den Minister, diese Berichterstatter, sie täuschen ihn, wie der vorliegende eklatante Fall beweist; er wird getäuscht, er wird nach der Überzeugung der intelligentesten Männer getäuscht, er wird getäuscht durch seine Ratgeber, er wird getäuscht durch die Berichte seiner untergeordneten Beamten, die, wie wir bei jenem Beispiele der deutschen Litteratur gesehen haben, nachdem er erklärt, er werde mit den Regulativen stehen und fallen, ihm jetzt nach dem Munde sprechen.

(Bravo! links.)

Er wird getäuscht durch die Berichte der Revisoren, die jene unglückliche Zeit festhalten wollen.

Wenn ich daher hoffen dürfte, daß der Herr Minister sich davon überzeugte, daß die Berichterstatter nicht die Wahrheit berichtet haben (ich lasse es ganz unentschieden, ob aus Unwissenheit oder ob die Berichte aus trübereu Quellen fließen); wenn ich hoffen dürfte, daß der Herr Minister erklären könnte und möchte, er sei nunmehr besser informiert und habe die freudige Überzeugung gewonnen, daß das nicht wahr sei, was in der Denkschrift veröffentlicht ist; wenn er sich entschließen könnte, eine öffentliche Erklärung abzugeben, um seine Irrungen geradezu zu bekennen

(Geiterkeit.)

(eine solche Erklärung entehrt auch den Höchstgestellten nicht), dann würde er den Lehrern die wohlverdiente Satisfaktion erteilen und sie dadurch beruhigen. Meine Herren! Der Herr Minister hat in einer früheren Session erklärt, es wäre hohe Zeit, daß für die Beruhigung der Lehrer gesorgt werde. Ich frage: ob die Denkschrift zu einem Mittel geworden ist, die Lehrer zu beruhigen?

(Geiterkeit.)

Also, wenn ich hoffen dürfte, daß der Herr Minister zu einer besseren Überzeugung gelangt wäre, nicht durch meine Worte,

sondern durch die schlagende Widerlegung des edlen Löffke, so möchte ich an ihn die Bitte stellen — wenn es geschehen dürfte, eine Forderung — die Fälscher und Täuscher zur Verantwortung zu ziehen und ihnen die Strafe zu diktiert, die sie verdient haben.

Wenn der Herr Minister durch alles dieses, was ich darzustellen und anzudeuten für schwere Pflicht erachtet, diese Überzeugung nicht gewonnen haben sollte, so wollte ich ihm noch einen Vorschlag machen: einige aufrichtige, ehrenwerte Männer zu verhören, auf ihren Eid zu vernehmen, Männer, die das vorregulativische Schulwesen kennen, Männer, die hier in Berlin, in der Nähe des Herrn Ministers weilen.

Der eine ist der Schulrat Fürbringer und der andere der Seminar-Direktor Thilo; der erstere war längere Zeit Direktor und Lehrer in Bunzlau, der andere am Lehrer-Seminar in Breslau, auf das es ja vorzugsweise gemünzt war. Diese Männer, möchte ich den Herrn Minister bitten, zu verhören, das Verhör aber nicht seinem Ratgeber zu überlassen, damit nicht abermals die Gefahr der Täuschung entstehe, sondern es selbst zu übernehmen und das Resultat protokollarisch zu publizieren;

(Weiterkeit rechts.)

außerdem auch den edlen Veteran Graßmann in Stettin sprechen zu lassen und zu hören darüber, ob die Vorwürfe der Denkschrift auch, wie es behauptet worden, auf Pommern passen.

Aus diesen und allen anderen Gründen habe ich den freilich schwachen Antrag der Interpellation — für mein Gefühl zu schwach, ich folgte aber dem Wunsche meiner ehrenwerten Fraktion — gestellt. Möge der Herr Minister darauf eingehen; nichts geht über die Wahrheit.

XVII.

Konfessionsschule — Simultanschule — Humanitätsschule.

Sich von einem angeerbten Wahn befreien,
ist wichtiger, als eine neue Wahrheit finden.
Diese stellt sich dann von selbst ein!

(Nach Lessing.)

Die Antwort auf die Frage, was eine Simultanschule sei, lautet sehr verschieden. Selbst die Schriftsteller sind darüber nicht einig; der Begriff einer Simultanschule steht nicht fest.

Es giebt Personen, welche meinen, eine Schule, welche von Schülern, deren Eltern verschiedenen Konfessionen angehören, besucht werde, sei eine Simultanschule.*

Alsdann gehörte wohl die größere Zahl der deutschen Schulen zu den Simultanschulen. Denn es mag nur wenige Schulen geben, in welchen nur Schüler einer Konfession sich vorfinden. Gesezlich hat jedes Elternpaar in einem Orte, in welchem sich nur eine Schule befindet, das Recht, sein Kind in diese Schule zu schicken. Aber durch dieses Recht oder diese Wirklichkeit wird die Schule nicht zu einer Simultanschule. Selbst dann nicht, wenn für den abgesonderten Religionsunterricht der Kinder der beiden Konfessionen gesorgt ist, ja selbst dann noch nicht, wenn an einer so gemischten Schule Lehrer verschiedener Konfessionen angestellt sind, obgleich dann eine

* Simultan heißt gemeinschaftlich.

solche Schule das innere Wesen einer Simultanschule an sich hat. Aber es kann Zufall sein, daß man zu irgend einer Zeit Lehrer verschiedener Konfessionen angestellt hat. Eine Schule wird nach amtlich-preussischer Anschauung erst dann gesetzlich oder statutarisch zu einer Simultanschule, wenn beide Konfessionen in bezug auf sie gleichberechtigt sind, was sich durch die Art der zu berufenden Lehrer ausspricht, d. h.:

- 1) wenn eine Simultanschule nur einen Lehrer hat, so muß die Konfession desselben bei zwei aufeinander folgenden Lehrern wechseln (alternieren);
- 2) hat sie zwei Lehrer, so gehören sie verschiedenen Konfessionen an;
- 3) hat sie drei, so gehören zwei derselben Konfession an, mit Alternierung;
- 4) hat sie vier, so gehören jeder Konfession zwei an u. s. w.

Der Inhalt dieser Bestimmungen macht den Begriff einer sogenannten Legal-Definition der Simultanschule aus. Also: nicht die konfessionelle Verschiedenheit der Schüler einer Anstalt, sondern die statutarisch festgestellte Gleichberechtigung der verschiedenen Konfessionen an der Schule, die sich in der Wahl der Lehrer ausspricht, bestimmt den Charakter einer Simultanschule; nicht die jedesmalige Konfession der anwesenden Schüler, noch weniger ihre Anzahl, kommt dabei in Betracht; es könnte vorkommen, daß in gewissen Zeitpunkten eine Simultanschule nur von Kindern einer Konfession besucht würde. Eine Simultanschule ist aber noch keine konfessionslose Schule; die Schüler gehören verschiedenen Konfessionen an und werden, voneinander getrennt, darin unterrichtet. Aus dem Gesagten erhellt demnach, daß eine Schule selbst dadurch, daß durch die Anstellung von Lehrern verschiedener Konfession regelmäßig für den religiösen Unterricht der Schüler beider Konfessionen gesorgt ist, noch nicht zu einer Simultanschule wird. So hat z. B. das Gymnasium in Danzig stets einen Lehrer katholischer Konfession; aber trotzdem wird die Anstalt als eine konfessionelle betrachtet und zwar als eine evangelische, weil der jedesmalige Direktor dieser Konfession angehören muß. Das Gymnasium in Essen da-

gegen, an welchem die Konfession des Direktors wechseln (alternieren) muß, ist eine Simultananstalt.

Wie aber, wenn ein Lehrer jüdischer Konfession oder Religion an einer statutarisch-christlichen angestellt wird?

Nach dem Gesagten ändert dieses an dem gesetzlichen Wesen der Schule nichts, und zwar ebensowenig, als wenn ein Christ an eine statutarisch-jüdische Schule berufen würde. Wenn es aber durch die Grundbestimmungen einer Schule festgestellt ist, daß nicht bloß Männer der christlichen, sondern auch der jüdischen Religion als ordentliche Lehrer berufen werden dürfen oder müssen: so würde dieselbe, ich möchte sagen, in potenziertem Sinne zu einer Simultanschule.

Solches wird z. B. für die Realschule in Posen durch ihre städtischen Behörden beabsichtigt. Gleich bei der Stiftung der Anstalt fungierte außer katholischen und evangelischen Lehrern ein jüdischer an derselben; aber es war die Berechtigung oder Verpflichtung zur Anstellung eines solchen Lehrers in dem Statut nicht vorgesehen. Der damalige preußische Unterrichtsminister Eichhorn konnte daher die Anstellung dieses Lehrers als provisorisch oder interimistisch ansehen; der ihm folgende Minister v. Raumer hegte dieselbe Anschauung und weigerte sich ihr zufolge, den von dem Magistrat und den Stadtverordneten in Posen ausgehenden Vorschlag: einen anderen jüdischen, vorerst wiederum nur zu provisorischer Stellung zugelassenen Lehrer definitiv anzustellen und den übrigen Lehrern nebenzuordnen, zu genehmigen.

Giebt die Staatsregierung dem Antrage der Stadtbehörden endlich Folge, so ist die Realschule in Posen (entsprechend dem Verhältnis und dem Bedürfnis der aus Katholiken, Protestanten und Juden bestehenden Bevölkerung der Stadt) eine Simultananstalt in ausgedehnterem Sinne. Zum Unterschiede von dem oben dargestellten, nach meinem Ermessen beizubehaltenden Sinne des Begriffs einer Simultanschule nenne ich eine solche Anstalt eine paritätische (d. h. eine die gleichen Rechte der Bevölkerung gesetzlich respektierende). Sie wäre ein Nachbild des Preussischen Staates, der auch ein paritätischer ist, d. h. nicht

bloß den Katholiken und Protestanten, sondern auch den Juden die gleichen Rechte zuspricht. Wenn die Schule eine Vorbildung für das Leben sein soll, so scheint eine paritätische Schule die richtige Schule eines paritätischen Staates zu sein. Mit vollem Rechte würde die jüdische Bevölkerung in Posen, wenn der Plan einer paritätischen Schule durchgeführt wird, erwarten und verlangen, daß, wie der katholische und evangelische, auch der jüdische Religionsunterricht von einem festangestellten, ordentlichen Lehrer erteilt werde.

Diese Bemerkungen mögen als Einleitung zu dem Nachfolgenden betrachtet werden, zu der erneuerten Frage:
ob Konfessions-, ob Simultan-, ob konfessionslose Schulen?

(Die paritätischen, in dem vorher angegebenen Sinne, sollen hier außer Betracht bleiben.)

In dem ersten Monate des Jahres 1848 wurde in den Kreisen städtischer Beamten in Berlin über diese Frage verhandelt, und es schien, als wenn darüber in betreff neu zu errichtender Schulen von den amtlichen Behörden entschieden werden sollte. Dies veranlaßte mich zu der kleinen Schrift: „Konfessioneller Religionsunterricht in den Schulen, oder nicht?“ Mein Votum ging auf Beseitigung des konfessionellen Unterrichts, ging damit über die anderwärts gestellte Frage: ob Konfessions- oder Simultanschule? hinaus, entschied sie aber endgültig. Die Frage: ob Konfessions-, ob Simultanschule? läßt die in der eben genannten Schrift von mir beantwortete Frage zwar noch unberührt; aber die in der Schrift gegebene Antwort der von mir aufgeworfenen Frage verwirft mit dem konfessionellen Unterricht die Konfessionsschule und geht zu gleicher Zeit über die Simultanschule hinaus, da mit der Einrichtung einer konfessions- (aber darum noch nicht religions-)losen Schule nicht bloß die bisherige Konfessions-, sondern selbstverständlich die Simultanschule, welche doppelten Religionsunterricht erteilt, aufgehoben ist. Für eine konfessionslose Schule steht die Frage nach der Konfession des Lehrers wenigstens nicht in erster Linie, es kommt eigentlich auf seine Konfession gar nicht, sondern, was bei jedem Lehrer die

Hauptsache ist, auf seinen Charakter, der bei jeder Konfession ein religiöser sein kann, mit einem Worte, auf den ganzen Menschen an.

Die Verwechslung einer konfessionslosen Schule mit einer Simultanschule wird nach dem Bisherigen nicht mehr vorkommen. Zum Überflusse bemerke ich noch summarisch: an einer Konfessionsschule haben nur die Glieder der bestimmten Konfession gesetzlichen Anteil: an einer Simultanschule die Glieder mehrerer Konfessionen. In beiden wird den Schülern konfessioneller Unterricht, je nach der Verschiedenheit der Konfession der Eltern, erteilt. In einer konfessionslosen Schule wird — wie in Holland, Irland, Nordamerika — entweder gar kein Religionsunterricht erteilt, oder er hat, unter Beseitigung aller konfessionellen Verschiedenheiten, nur die den Konfessionen gemeinsamen Lehren zum Vorwurf. Schulen, welche in einer aus gemischten Konfessionen bestehenden Gemeinde gesetzlich der ganzen Kommune, nicht einer kirchlichen Partei, angehören, heißen Kommunalschulen, deren innere Einrichtung verschieden sein kann. Ihr Begriff wird dadurch ein fester, wenn man unter ihr eine konfessionslose versteht. — Mein Votum in obiger Schrift befürwortete konfessionslose Schulen. Dieselben stehen bei uns bis heute erst auf dem Papier; zur Wirklichkeit sind sie noch nicht gelangt. Trotzdem habe ich nicht aufgehört, diesem Gegenstande mein Nachdenken zu widmen, habe über das Schulwesen in Ländern, in welchen nicht-konfessionelle Schulen existieren, Nachrichten eingezogen, bin durch beides in meiner Meinung nur bestärkt worden, habe auch keinen Anstand nehmen können, sie zu verteidigen. Ich bin nicht der erste, der die Sache auf die Bahn gebracht hat; im Gegenteil, sie ist schon alt. Mit der Aufklärung des 18. Jahrhunderts trat sie den Lehrern nahe; die philanthropinistischen Anstalten, besonders im letzten Drittel des 17. Jahrhunderts, waren ihr zugeneigt, und in dem damals renommiertesten pädagogischen Journal, der „Berliner Monatschrift“, wurde sie vielfach ventilirt und empfohlen. Selbst der berühmte Minister Friedrichs des Großen, der Freiherr v. Bleditz, gehörte zu ihren Verehrern und Verteidigern. Er verlangt „ungefälschten, populären, mit Vermeidung aller

scholastischen Theologie hauptsächlich auf das Praktische gehenden Unterricht in der Religion, lautere christliche Moral des Evangeliums“, und er fügt in bezug auf den scholastischen, orthodox-dogmatischen Unterricht hinzu: „Wer ist immer stark und glücklich genug, solchen sinnlosen Unterricht in der Theologie, in der Dogmatik, die dem Schüler Haß und Verachtung gegen andere Religionen und Konfessionen einflößt, zu verschmerzen, und den Schaden, den ihm die Schule that, ganz zu verwinden?“

In der „Litterarischen Korrespondenz“, welche der erleuchtete Mann mit dem Domherrn v. Kochow führte, spricht er sich in folgender Weise aus: „Solange die vortreffliche Lehre Christi mit orientalischen Begriffen und, auf den Dörfern gelehrt, mit Orthodorie den Menschenhaß fortpflanzt, undenkbare Sätze höchst wichtig bleiben, alles Nützliche aber als Nebenjache betrachtet wird, solange, scheint es mir, werde der menschliche Verstand auch unterdrückt bleiben und nichts als abrutissement die Folge davon sein können.“

„Der (Brandenburger) Inspektor macht Kinder und Schullehrer in der Kirche herunter, weil sie von Gnadenwahl, der Kreuzigung des alten Adam nichts wissen.“

„Ich habe mit Vergnügen (in den Kochowschen Schulen) bemerkt, daß der wichtige Unterschied zwischen Theologie und Religion beobachtet und nicht sowohl auf Vielwisserei und Auswendiglernen, sondern darauf gehalten wird, daß den Kindern alles und jedes deutlich gemacht und durch Begriffe, die ihnen schon bekannt sind, erklärt und ihnen überhaupt Gelegenheit gezeigt wird, das ihnen Vorgetragene in ihrem Leben anzuwenden, welches der einzig wahre Weg ist, die Absicht aller Pädagogik, nämlich bessere und fürs thätige Leben brauchbarere Menschen zu bilden, zu erreichen.“

In der Richtung dieser Anschauung verordnete 1799 die Oberschulbehörde in Berlin, daß in den Volksschulen von dem konfessionellen Unterricht Abstand genommen, nur die allen Konfessionen gemeinsamen Lehren vorgetragen werden sollten. In welchem Lichtglanze erscheint eine solche Behörde im Vergleich mit andern, die nach ihr gekommen sind, welche von der Auf-

klärung des 18. Jahrhunderts, dem wir, was wir davon besitzen, Toleranz, Humanität und gleiche Gerechtigkeit gegen alle Staatsbürger verdanken, nichts wissen wollen und uns das Joch der Autorität und des Buchstabenglaubens wieder aufhalsen möchten! —

Obigen Ansichten gemäß „nährte v. Zedlig seit langem den Gedanken, welchen mehrere große Männer gehabt haben, das Schulwesen ganz von dem geistlichen Stande zu trennen“. Jedermann sieht ein, daß, wenn man sich einmal zu konfessionslosen Schulen entschließt, dieses Resultat von selbst erfolgen wird. —

Ähnlich wie v. Zedlig dachten, wie aus der Berliner Monatschrift, aus dem Braunschweigischen Journal und aus anderen selbständigen Schriften hervorgeht, die Lehrer des Dessauischen Philanthropins, namentlich Campe und Salzmann, demnächst der intime Freund des Herrn v. Zedlig, der schon genannte, um die Preussischen Schulen hochverdiente Domherr v. Kochow, und selbst katholische Theologen, z. B. der Prior Hoogen, neigten sich der Ansicht dieser erleuchteten Männer zu. Käme es hier auf Autoritäten an, so wären noch die Namen Katorp, Dinter, Gedike, Pestalozzi und Fröbel hinzuzufügen. Man lebte in den Zeiten der religiösen Aufklärung, der Toleranz und Humanität. Ganz im Geiste der genannten Männer und nach ihren ausdrücklichen Erklärungen ist das Folgende zu sagen.

Gegen die Sitte, 14jährige Kinder religiös-kirchliche Glaubensbekenntnisse ablegen zu lassen, scheint niemand etwas zu haben. Und doch ist es für den, welcher weiß, was Religion ist oder sein soll, und nicht vergißt, auf welchem Bildungsstandpunkt ein Kind steht, eine der verwunderlichsten, nur historisch zu begreifenden Gebräuche. Die rechtgläubigen Kirchen — und welche wäre nicht rechtgläubig? — betrachten den, welcher später zu einer andern Rechtgläubigkeit übergeht, als einen Abtrünnigen, wohl auch als einen meineidig gewordenen verlorenen Menschen, den man zu meiden, wohl auch zu hassen oder ein wenig zu verfolgen berechtigt sei. Was wird man nach ein paar Jahrhunderten, Gott gebe Jahrzehnten, dazu sagen? Was würde man schon jetzt dazu sagen, wenn man Bierzehnjährigen politische Glaubens-

bekennnisse abnehmen wollte? Und doch sollte man meinen, ein Unmündiger sei eher reif dazu, über die sicht-, fühl- und greifbaren Dinge eine Meinung zu haben und ein Urtheil darüber zu fällen, als über die unsichtbaren. Fürwahr, es passieren seltsame Dinge unter unseren Augen, und niemand wundert sich darüber. Woher das wohl kommen mag? Und wird es immer so bleiben? — Auf diese Frage eben antwortet das Projekt einer konfessionslosen Schule, so weit eben diese Schule dabei beteiligt ist. —

Das Aussprechen von Glaubensbekenntnissen durch den Mund unmündiger Kinder gewöhnt sie 1) an das Nachsprechen unverständener Worte; 2) an Zeugnisablegung von Dingen, die sie weder gesehen, noch gehört, noch gedacht haben, d. h. an Heuchelei und Falschzeugnis.

So alle Dummlindgläubigen. Goethe charakterisiert sie. Im Faust fordert Mephisto denselben zu einem Zeugnis auf, daß der Schwertlein in Padua gestorben und begraben sei. Faust weigert sich, Mephisto erwidert darauf: *sancta simplicitas* und fährt dann fort:

„O, heil'ger Mann, da wär't ihr's nun!
Ist es das erste Mal in Eurem Leben,
Daß Ihr falsch Zeugnis abgelegt?
Habt Ihr von Gott, der Welt und was sich drin beweget,
Vom Menschen, was sich ihm zu Kopf und Herzen regt,
Definitionen nicht mit großer Kraft gegeben?
Mit frecher Stirne, kühner Brust?
Habt Ihr davon, Ihr müßt es grad gestehen,
So viel, als von Herrn Schwertleins Tod gewußt.“

Der Tendenz der oben wörtlich angeführten Aussprüche der genannten Männer habe ich zustimmen müssen. Ich habe darum nicht aufgehört, sowohl in meinen „Rheinischen Blättern“, als auch in verschiedenen Teilen des „Jahrbuchs“ die mich für konfessionslose Schulen stimmenden Gründe aufzuführen und dieselben zu verteidigen. Meine Überzeugung zwingt mich, damit fortzufahren. Es sprechen für sie nicht bloß allgemein-pädagogische, sondern auch nationale und sehr ins Gewicht fallende religiöse Gründe.

Was ich schon mehrmals gesagt habe: mit einem Projekte, welches altem Herkommen, das in den Augen so vieler dadurch geheiligt ist, direkt widerspricht, wird man nicht so bald fertig; es fordert ein umsichtiges, anhaltendes, langes Nachdenken, das sich weder durch die vor Augen liegenden Schwierigkeiten und Hindernisse, noch durch die von oben, sowohl von staatsmännischer wie von klerikaler Seite, stammenden Machtsprüche, denen sich — wie jedermann weiß — Verurteilungen zuzugesellen pflegen, schrecken läßt, auch sich nicht abschrecken läßt durch die thatsächliche Gewißheit, daß unsere Überzeugung noch so bald nicht durchdringen wird. Das letztere liegt vor Augen, auch vor unseren Augen; aber trotzdem! Was man für nützlich, wichtig, notwendig erachtet, dem strebt man zu, gleichviel, ob man das Eintreten desselben erlebt oder nicht, — gleichzeitig erhaben über Verdächtigungen, die immer nur aus trüben Quellen herkommen und ihren Urheber entehren, weil er die Überzeugungen anderer denkenden Menschen nicht zu achten gewöhnt und geneigt ist. Uns halten eben diese Überzeugungen aufrecht, verstärkt durch die Beobachtung, daß der Lauf der Zeiten, die politische wie die religiöse Strömung der Gegenwart, auf die Bahn, die wir für die richtige halten, mehr und mehr hinlenkt. Wer den Zeitgeist für sich hat, hat einen mächtigen Alliierten.

Als Bestätigung der Wahrnehmung, daß unsere Gedanken sich Bahn brechen, können manche Thatfachen angesehen werden, namentlich die, daß sich nicht bloß Pädagogen, sondern auch Personen anderer Stände mit der Sache beschäftigen. Solange eine öffentliche Angelegenheit nur von den Fachgenossen besprochen wird, solange hat sie noch keine sichere Zukunft. Sobald sie aber Gegenstand der Unterhaltung und Untersuchung in weiteren Lebenskreisen wird, wächst die Hoffnung auf fortschreitende Begründung und ihren endlichen Sieg. Darauf rechnen wir mit der Sicherheit eines Rechenempels. Erst Phantom, Einfall, Absonderlichkeit; dann Hypothese, Problem, Antrag; Wirklichkeit. Das Beispiel Wilberforces wirkt wie eine Stärkung: die von ihm zwanzigmal vergeblich versuchte Durchführung der Sklavenemanzipation, aber nach zwanzig Anstrengungen der

endliche Sieg. Ein solcher Triumph ist jeder tieferen Wahrheit gesichert. —

Das Reformationszeitalter erzeugte die religiöse Feindseligkeit, den Streit und Haß der Konfessionen, mit ihnen die trennenden Konfessionsschulen, nicht bloß die evangelischen im Gegensatz zu den katholischen, sondern auch die lutherischen und reformierten. Das 18. Jahrhundert temperierte diesen Gegensatz, diesen Haß. Das 19. brachte die evangelische Union, brachte Simultanschulen — ein großer Fortschritt. Die Reaktion in Preußen — mit dem Jahre 1819 beginnend — suchte sie zu verdrängen, und sie hält an diesem Widerspruch fest bis diesen Tag. Aber die öffentliche Meinung klärt sich. Der Trieb nach Einheit und Einigung steigt, Toleranz und Humanität nehmen zu, die völlige Emanzipation unserer jüdischen Mitbürger ist nur noch eine Frage der Zeit. Ihr mächtiger Strom ergreift auch die Lehrer und die Schule. Täuschen wir uns nicht; zweifeln wir nicht: der geschichtliche Verlauf, vom 16. Jahrhundert an bis zum 20., das nicht fern ist, ist und wird der sein:

Konfessionsschule, Simultanschule, konfessionslose Schule*.

Die mittlere bildet den Übergang, den wir bereits erreicht haben. Die konfessionslose Schule ist indessen noch nicht das Letzte. Sie ist nur notwendig, um über die trennenden Unterschiede thatsächlich hinwegzukommen; sie selbst führt zur letzten Stufe: zum gemeinsamen religiösen Unterricht aller Kinder. Das ist unsere Meinung und unser Wunsch. Wer trotz dieser offenen Erklärung meinen, d. h. dem Wahne verfallen sollte, daß wir die Tendenz und die Absicht hätten, als endliches Resultat eine religionslose Schule zu gründen, dem sagen wir: er irrt.

Doch genug; der denkende Lehrer weiß es: die Gedanken anderer fördern nur, wenn sie eigene Gedanken anregen.

* „Eine Erziehungslehre in echt christlichem Sinne müßte von allen Konfessionsverwandten gebraucht werden können; denn sie darf nichts Konfessionelles enthalten, wohl aber soll sie der Religiosität jeder Konfession die Bahn brechen.“
Curtmann.

Und hoffentlich wird kein Lehrer dieser Gattung denken: was geht das mich an, was in der Zukunft einmal sein wird? Jeder hat die Pflicht, die bessere Zukunft vorzubereiten. Diese Zukunft entspringt aus den Keimen, welche in der Gegenwart gepflegt werden. Kant verlangt daher mit Recht, daß die Jugend für die Zukunft erzogen werde.

Nach alledem vergegenwärtige man sich die aufsteigende Progression: Konfessionschule — Simultanschule — paritätische Schule — konfessionslose Schule — Humanitätsschule mit gemeinsamem Religionsunterricht aller Kinder einer Kommune, folglich eine Kommunalschule in unbeschränktem Sinne des Wortes, und, weil sie die gesamte Jugend des deutschen Volkes aufnimmt und in gleicher Weise behandelt, die deutsche Nationalschule. Durch dieselbe beseitigen wir fundamental aus unserem Volke die Ungleichartigkeit der Grundbildung, das Absonderungsgelüsten der Stämme, das egoistische Vorurteil der Bevorzugung durch absonderliche Gläubigkeit, die Zwietracht und den Haß, begründen durch sie die Einheit in Gesinnung und Streben und erobern uns dadurch — nicht durch das Mittel der Vergewaltigung, sondern auf dem friedlichen Wege der Erziehung und Bildung — das deutsche Vaterland. Außerliche Einheit ist gut, ist notwendig, sie ist aber nicht das Höchste; viel wichtiger ist die innere Einheit, sie erzeugt die äußere. So verfahren, heißt menschlich (human) verfahren, deutsch denken, in deutscher Weise erziehen und bilden.

Bei Gelegenheit der Diskussion über den Antrag: den konfessionellen Charakter der Schulen zu beseitigen, führt Diesterweg folgende Gründe für den Antrag an:

1. der wirtschaftliche oder finanzielle Grund.

Gesetzt, eine Stadt habe 30.000 Einwohner, wesentlich in drei ungefähr gleiche Teile zerfallend: Katholiken, Protestanten, Juden. Mächte nun jede dieser Konfessionen das Recht auf ein ihr angehöriges Gymnasium und eine ihr angehörende Realschule geltend, so hätte die Stadt 3 Gymnasien und 3 Realschulen zu errichten. Die Anwendung dieses Beispiels auf die

bestehenden Realitäten ergibt sich von selbst. Mit diesem ersten Grunde hängt der zweite zusammen:

2. der unterrichtliche (didaktisch-pädagogische).

In den meisten Fällen werden die Mittel zu einem gut organisierten und gut ausgestatteten Gymnasium oder einer solchen Realschule oder auch zu beiden ausreichen, nicht aber zu einer größeren Zahl. Würde letzteres verlangt, so würde der Unterricht (inkl. der Erziehung) in den mehreren weniger gut beschaffen sein, als wenn alle Kräfte auf eine Anstalt verwandt würden.

3. Der religiöse Grund.

Ich gehe nicht davon ab, daß die Denk- und Gesinnungsweise, die nach meiner Meinung allein die religiöse (Gottvertrauen und allgemeine Menschenliebe) genannt zu werden verdient, durch die Vereinigung aller Schüler zu einer Anstalt unter einem konfessionell gemischten Lehrer-Kollegium nicht gewinnen sollte.

4. Der politische, nationale Grund.

Eine Nation wird nur durch Einheit und Einigkeit stark. Die gemeinsame Erziehung der Jugend beseitigt die Uneinigkeit, die Spannung, die Vorurteile, die Antipathieen. Für Preußen und Deutschland ist das ein sehr wichtiger Grund. Mächtig nach außen wird man nicht durch Uneinigkeit und Zwietracht im Innern.*

5. Der Grund der Konformität.

Kürzer weiß ich ihn nicht zu bezeichnen. Er besagt: die Institutionen eines Staates sollen dem Wesen dieses Staates konform, mit ihm harmonisch sein. Nun besteht die Einwohnerschaft des Preussischen Staates wesentlich aus Christen und Juden, Katholiken und Protestanten, der Staat ist kein Kirchen-, kein christlich-protestantischer Staat, sondern ein paritätischer, dem unter den großen und schwierigen Aufgaben, die er zu lösen hat, auch die Pflicht obliegt, für Ordnung, Eintracht, Einheit und Einigkeit seiner Bürger, ergo auch für die Erziehung des künftigen Geschlechts zu diesen großen Bürgertugenden zu sorgen.

* Selbst Stahl sagt: „Deutschland ist in seiner Gedrücktheit, in dem Bruch seiner Einheit und damit seiner Macht, lediglich durch die Religions-spaltung.“

Kein besseres und nachhaltiger wirkendes Mittel giebt es für diesen Zweck als die Gemeinsamkeit der Erziehung der Jugend, welcher in dem mit diesen Tugenden geschmückten Lehrerkollegium ein edles Beispiel vorleuchtet. (Longum est iter per praecepta, breve per exempla.) Wer ein besseres Mittel für den angegebenen Zweck weiß — der nenne es hoch und laut, er soll willkommen sein! Daß in Fällen der vorliegenden Art am wenigsten durch Worte und Ermahnungen zu erreichen ist, wenn die realen Verhältnisse, die still und direkt wirkenden Institutionen das Wort nicht unterstützen und seinen Inhalt lebendig anschaulich darlegen, weiß jedermann. Die Schule soll für das Leben wirken, nicht für die Schulwände; man hat auch gesagt, die Schule solle ein Staat im kleinen sein; die unteren Klassen einer zusammengesetzten Anstalt möchten mehr der Familie, die oberen mehr dem Staate gleichen, genug: die Schule vermittelt den Übergang von der Familien- zur Staatsgemeinschaft. Der ausgesprochene Grundsatz entspricht dieser Ansicht, ich stelle ihn auf und halte ihn aufrecht. Genannt ist er, so viel ich weiß, von keinem; daß er weittragend ist, wird auch keinem entgehen, er ist weiter und umfassender als alle übrigen Gründe für den in Frage stehenden Antrag, er beherrscht sie, und somit empfehle ich seinen Inhalt und seine Konsequenzen dem Nachdenken der Leser. —

XVIII.

T o l e r a n z.

(Aus welthistorischem und pädagogischem Gesichtspunkte.)

Soweit ich sehe, haben die Menschen, selbst denkende und wohlmeinende der Gegenwart, wie auch die aus der neuesten Zeit mitgetheilten Äußerungen beweisen, über die „Toleranz“ noch sehr verschiedene Ansichten. Ich folgere daraus, daß sie über die Ursachen und Quellen der Toleranz und ihres Gegenteils, der Intoleranz, nicht in erwünschtem Grade aufgeklärt sind. Dies veranlaßt mich, den Versuch zu machen, darüber einiges Licht zu verbreiten, welches zugleich dazu geeignet sein wird, in ein pädagogisches Gebiet einige Blicke zu thun. Ich will keine ausgedehnte Abhandlung darüber schreiben, sondern nur meine Meinung mehr summarisch darlegen.

Die erste, wenn auch nicht die häufigste Ursache der Unduldsamkeit ist der Haß gegen alle Religion.

Es giebt Menschen, welche von Religion gar nichts wissen wollen, denen sie, namentlich was Kirche heißt und damit in Verbindung steht, so zuwider ist, daß sie auf alle diejenigen, welche an Religion und Kirche hängen, einen Haß werfen, sie, wie sie sagen, wegen ihres Mangels an „Aufklärung“, wegen ihrer „Dummheit“ oder ihrer „Heuchelei“ verurteilen und sich von ihnen abwenden. Woher dieser Haß stammt, brauchen wir nicht zu untersuchen; wahrscheinlich hat die verkehrte Art und Weise, durch die sie in der Jugend in die Religion und Kirche eingeführt wurden, einen großen Anteil daran. Genug, die Un-

duldſamkeit aus allgemeinem Religionshaß iſt vorhanden, wenn auch dieſe Spezieſ der Intoleranz nicht gerade zu den häufigſten Erſcheinungen gehört.

Die zweite und Haupturſache der religiöſen Unduldſamkeit iſt die überſpannte Vorſtellung von dem Wert des eigenen Bekenntniſſes (beſonders des Dogmas) und die daraus folgende Geringschätzung, Verachtung und Verwerfung jedes anderen Glaubensinhaltes.

Alleinſeligmachender ſpezifischer Glaube, excluſivlich ſeligmachende Kirche, Erlöſung und Heiligkeit verſprechende Gebräuche und Handlungen und alles das, was damit zuſammenhängt, erzeugen in den dazu geeigneten Perſonen die Abneigung und den Haß gegen jeden anderen Glauben und deſſen Anhänger, erzeugen die Vorſtellung von Kezerei und machen bereit zu deren Verfolgung und Ausrottung, können — und der Umſtand verdient, eben weil er überräſcht, beſonders in Betracht gezogen zu werden — die tugendhafteſten und ſittlichſten Menſchen in Verfolger verwandeln. Man verſtehe richtig: ſie laſſen ſich durch die beſten Abſichten zu Handlungen verleiten, die wir doch unbedingt verwerfen müſſen. Sie wollen die Seelen ihrer Gegner retten, wollen ſie deſ nach ihrer Meinung denkbar höchſten Schazes teilhaftig machen, ſcheuen ſich nicht, durch ihre Bemühungen ſelbſt zu Märtyrern zu werden und deren Tod zu erleiden, werden daher — was nicht verkannt werden darf — durch die edelſten Triebe zu furchtbaren Handlungen veranlaßt. Aufopferungsfähigkeit und die damit verbundenen Eigenſchaften ſchützen demnach, nach dieſer allbekannten Erfahrung, vor dem Religionshaß und der religiöſen Verfolgung nicht, ſondern treiben, wenn jener Glaube von der excluſivlichen Seligmachung einer Religion vorhanden iſt, dazu an. Sittlich kann man daher Menſchen dieſer Art nicht verdammen, eher verdienen ſie bewundert zu werden, wenn man auch volle Urſache hat, ihre Verblendung zu beklagen und ſich gegen ihr Vorgehen zu verteidigen, merke deſhalb: die Urſache der Verkezerung und der Verfolgung der vermeintlichen Kezer von Menſchen der bezeichneten Art iſt nicht der Mangel der Tugend, ſondern der Mangel richtiger Er-

fennntnis, ist ihre Unwissenheit, ihre Beschränktheit in geschichtlichen und psychologischen Kenntnissen.

Daß es sich so verhält, wie ich eben gesagt, lehrt die Geschichte. Die schrecklichen Verfolgungen, welche die Christen unter der Herrschaft der römischen Kaiser zu bestehen hatten, wurden vorzugsweise von den verhältnismäßig besten Fürsten über sie verhängt, während die allerverworfensten sie ungestört ließen. Noch der letzte derselben, der so oft verurteilte Julian, war einer der besseren römischen Kaiser.

Die Unwissenheit ist die osterste Quelle der religiösen Unduldsamkeit. Tritt sie in Verbindung mit einem zum Fanatismus geeigneten Charakter, dem zugleich die erforderliche Macht zu Gebot steht, so hat man sich auf die grauenvollsten Ereignisse gefaßt zu machen. Ohne die Beseitigung dieser Unwissenheit ist keine Rettung möglich. Nicht die Verstärkung seiner „Tugendgesinnung“, sondern die Schwächung derselben würde die Leiden, die er über die Welt bringt, vermindern. Das einzige radikale Rettungsmittel gegen die Intoleranz ist darum die Belehrung, die Förderung der Einsicht und Erkenntnis, die Aufklärung, versteht sich die wahre, nicht der Afterbegriff, den man in dieses schöne Wort gelegt hat — kurz Aufklärung durch Wahrheitserkenntnis. Das XVIII. Jahrhundert war das philosophische Jahrhundert oder das Jahrhundert der Aufklärung und dadurch das Jahrhundert der Toleranz. Damit ist nicht gesagt, daß der Fortschritt auf anderen Gebieten, auf dem politischen und sozialen Boden, in Gebräuchen und Sitten u. nicht wesentlich zur Ausbreitung toleranter Gesinnung beigetragen hätte, daß die Humanität überhaupt nicht Teil habe an der Erreichung des heilsamen Resultats; aber das ist damit gesagt, daß die intellektuelle Bildung (nicht der sittliche Faktor) hauptsächlich die Toleranz, der wir uns erfreuen, bewirkt habe. Diese Wahrheit möge der Erzieher sich merken! (Sie kann ihn zur Feststellung eines Grundsatzes für sein pädagogisches Verhalten veranlassen, auch ihm die richtige Beurteilung derjenigen erleichtern, welche von der intellektuellen Bildung des Volks nichts wissen wollen.) — Bestätigt wird die genannte Thatsache durch den

ganzen Verlauf der Geschichte, sowie durch den Blick auf die Gegenwart. Wo finden wir noch Spuren oder mehr als Spuren, nämlich Feindseligkeiten der Intoleranz? In England? Nein? In Frankreich? Im ganzen nicht. In Holland? Nein. Wohl aber in Italien, wo noch Kinder geraubt werden (Mortara!), in Spanien, wo man Protestanten auf die Galeeren schickt, weil sie in der Bibel gelesen haben, in Tirol, wo das Pfaffentum es nicht zuläßt, daß Protestanten Landeigentum erwerben, in Rußland, wo man Katholiken mit Gewalt in Befenner der griechischen Kirche umwandelt (oder umwandelte), in Schweden, wo noch der exklusive Aulutheranismus dominiert. In allen diesen Ländern (mit einiger Ausnahme Schwedens) herrscht unter dem Volke grobe Unwissenheit, herrscht der unter dieser Bedingung von dem Pfaffentum erzeugbare Fanatismus der rohen Menge und die Aufreizung einer wilden Phantasie.

Die Stärke des Heilmittels hängt darum von den Fortschritten in den Wissenschaften, von der Volksbildung ab. Auf anderem Wege kommt man dem Aberglauben nicht an die Wurzel. Der intellektuelle Faktor der Bildung überwiegt an Wert bei weitem den sittlichen. Ist dieses richtig, da Geschichte und Logik es bestätigen, so wird der Leser auch erkennen, daß von der Gesamtheit des Wirkens der Geistlichen, welche einen alleinseligmachenden Glauben verkündigen, darum von der Annahme ihres Glaubens die Seligkeit in Aussicht stellen und Andersgläubige für Irrende und Verirrte erklären, die Ausbreitung der Toleranz nicht zu erwarten steht. Ferner wird der Leser dadurch den Grund erkennen, warum diesen Personen die Aufklärung verdächtig ist, warum sie von deren Ausbreitung Nachteil befürchten, und sie einzuschränken bemüht sind. Am meisten fürchten sie von der Verbreitung der Naturwissenschaften. Recht haben sie darin nicht, weil etwa diese Wissenschaften über das Jenseits Licht verbreiteten — das ist deren Sache nicht — aber Recht haben sie insofern, als der Kenner der Natur sich an Beobachtung und Selbsterfahrung gewöhnt, Beweise für aufgestellte Behauptungen verlangt und in der gesamten Natur nichts als Gesetzmäßigkeit wahrnimmt. Dadurch kommen allerdings alle Religionen,

welche sich auf den Wunderglauben stützen oder auch nur die Wunder als bestätigende Momente des außerweltlichen und übermenschlichen Ursprungs der Religion aufstellen, ins Gedränge. Solche Wahrnehmungen werden uns aber hoffentlich die Wissenschaften nicht verleiden, und noch weniger das Streben nach Volksaufklärung und Volksbildung. Denn es steht fest: die unendlichen Fortschritte in Zivilisation und Kultur, die wir vor den Völkern des Altertums, selbst vor dem höchstgebildeten, den Griechen,* voraushaben, haben wir vorzugsweise den Fortschritten in den Wissenschaften und der Entwicklung der Intelligenz zu verdanken. Ob wir in edlen Gefinnungen und Tugenden aller Art gegen das Altertum und gegen frühere christliche Jahrhunderte wesentliche Fortschritte gemacht haben — ich glaube es; aber es ist von anerkannten Männern, großen Geschichtskennern, bezweifelt worden.** Daraus folgt wenigstens die Wahrheit

* Die Moralsysteme waren bei den Griechen fast ebenso ausgebildet wie die heutigen. Darin sind große Fortschritte nicht gemacht worden. Hätte die Christenheit, statt kirchliche und dogmatische Systeme — die Ursachen der Spaltungen in Parteien und Fraktionen — auszubilden, sich an die göttlicherhabenen Lehren des N. T. gehalten, so würde niemals unter ihnen von einer Pflicht der Duldung die Rede gewesen, ja es würde nur ein absonderlicher Kopf darauf gekommen sein, diese Pflicht zu erfinden. Leider gehört sie fast zwei Jahrtausende nach der Erscheinung der Lehre von der Liebe zu allen Menschen, in manchen Ländern, welche diese Lehre heilig zu halten vermeinen, bis heute zu den unbekanntem Dingen. —

** Unzweifelhaft hängt der geistige Fortschritt einer Nation von dem Fortschritt in Sittlichkeit und in Intelligenz ab. Ob der eine durch den andern bedingt ist, d. h. ob Sittlichkeit (des Willens) und Einsicht (des Verstandes) stets in gleichem Grade wachsen und abnehmen — diese Frage wird von den Historikern verschieden beantwortet. Der möglichen Fälle sind vier:

1. Fortschritt in Sittlichkeit und Fortschritt in Intelligenz.
2. Fortschritt " " " " Rückschritt " "
3. Rückschritt " " " " Fortschritt " "
4. Rückschritt " " " " Rückschritt " "

Nr. 1 und Nr. 4 sind die normalen Fälle im Ganzen einer Nation. Nr. 2 und Nr. 3 kommen wenigstens im Leben einzelner Personen vor, besonders Nr. 3, nach dem alten Spruche: qui proficit in litteris et deficit in moribus plus deficit quam proficit. Auf Nr. 2 hat es in gewissen Zeiten das Pfaffentum abgesehen gehabt, welches danach trachtete, die Menschen fromm zu machen, aber sie in der Dummheit zu erhalten. —

unseres Sazes: nicht der ethische, sondern der intellektuelle Faktor bildet das Hauptmoment oder Prinzip in der Förderung völkerschaftlicher Zivilisation und Kultur. Ich denke, die Lehrer werden aus der Erkenntnis dieser Wahrheit Nutzen ziehen.

„Mehr Licht!“ sprechen auch wir mit dem sterbenden Goethe. Mehr Licht, mehr Einsicht, Kenntniss und Erkenntnis und damit weniger Aberglauben und weniger Intoleranz! Man frage: welchen Umständen haben wir die Abschaffung des Inquisitionstribunals, der Hexenprozesse, der Tortur und anderer Grausamkeiten zu verdanken? Mehr Licht, mehr Humanität! Im XVIII. Jahrhundert war mit der Steigerung der Aufklärung die Zunahme der Humanität und zugleich die Abnahme der orthodoxen Glaubensstrenge verbunden — das giebt auch etwas zu denken.*

Es giebt Leute, welche durch die Wahrnehmung, daß solche Menschen, in welchen eine völlige Gleichgültigkeit gegen die Religion (der sogenannte Indifferentismus) vorgefunden wird, tolerant zu sein pflegen, vor der Toleranz etwas bange und scheu werden. Es ist natürlich: Gleichgültig gegen eine Sache macht nicht verfolgungsfüchtig; aber folgt daraus, daß Toleranz gleichgültig mache? Mit nichten; warme Anhänglichkeit an die Religion kann mit echter Toleranz sich nicht nur vertragen, sondern ohne sie existiert gar keine wahre Religion; sie ist eine Folge wirklicher, lebendiger Religiosität. „Ohne Liebe preist kein Wesen Gott“,

Ob die Anlagen und Fähigkeiten zur Sittlichkeit und Intelligenz nach und nach sich ändern, z. B. mit dem Fortschritt in beiden größer werden, so daß die Kinder dann in besserer Beschaffenheit geboren werden als früher, ist noch nicht ausgemacht. Die Orthodogie nimmt an und behauptet, daß mit dem Sündenfall Herz und Verstand zugleich in Verderbnis geraten seien.

* Ich überlasse es dem Leser, mit dem Blick auf die Geschichte die vier Fälle in Erwägung zu ziehen

+	Aufklärung	und	+	Orthodogie
+	"	"	-	"
-	"	"	+	"
-	"	"	-	"

Für welche dieser Fälle spricht die Geschichte? Das Resultat dieser Betrachtung ist manchen Personen gewiß sehr widerwärtig, und sie werden sich versucht fühlen, wider den Stachel der Wahrheit zu lecken; aber was wird es helfen? —

ohne Menschenliebe, Menschenachtung, Gerechtigkeit, Anerkennung der Menschenwürde in jedem andern. Diese Eigenschaften begründen die Toleranz; die Anhänglichkeit und Liebe zu ihr ist etwas von dem Indifferentismus durchaus Verschiedenes. —

Es kommen noch manche unterstützende Momente hinzu:

1) Die Betrachtung, daß das Religionsbekenntnis eines Menschen in der Regel nicht die Folge freier Wahl, sondern seiner Geburt, seiner Erziehung, seiner Umgebung ist. (Was konnte ich dafür, sagte ein bekehrter Muselman, daß ich dem Propheten anhing? Wäret Ihr, von meiner Mutter geboren und in meiner Weise erzogen, Christen geworden?)

2) Die Wahrnehmung, daß die Sittlichkeit des Menschen nicht vom Dogma abhängt, oder daß es sich wenigstens von so schwacher Wirkung zeigt, daß es gegen die übrigen Faktoren als ein sehr schwaches Moment erscheint.* Unter den Bekennern jeder Religion gab und giebt es edle und ruchlose Menschen. Welche von den Fraktionen des Christentums die edelsten Menschen erzieht, ist bekanntlich noch eine Streitfrage, obgleich man meinen sollte, daß die tugendhaftesten, überhaupt tüchtigsten Menschen auch da zu finden sein müßten, wo der Aberglaube am meisten überwunden, die Intelligenz am weitesten entwickelt ist.

3) Die Gewißheit, daß der Wert des Menschen nicht nach dem Glauben, zu dem er sich bekennt, sondern nach seinen menschlichen Eigenschaften zu beurteilen ist.

4) Die Thatsache, daß die Religion, welche in dem Menschen wahr und lebendig ist, sich als Produkt seiner Gesamtbildung erweist und mit ihr sich ändert (fortschreitet).**

* Es kommt daher in der Erziehung noch auf ganz andere Dinge als auf Strenge und Festgläubigkeit an. Mir sind erschütternde Beispiele von Folgen bekannt geworden, welche — Menschen dieser Richtung — als Väter an ihren Kindern haben erleben müssen.

** Wenn zwei an Bildung und Charakter verschiedene Menschen dasselbe thun — es ist nicht dasselbe; wenn sie dasselbe reden — es ist nicht dasselbe; wenn sie dasselbe Bekenntnis aussprechen — es ist nicht dasselbe. Das Verständnis der Religion richtet sich nach ihrem Gesamtstandpunkte. Das geht soweit, daß ein abergläubischer, unwissender Mensch in eine Religion, die frei von abergläubischen Meinungen ist, seinen Aberglauben hin-

5) Die geschichtliche Wahrheit, daß die höchststehenden, gebildetsten, edelsten Menschen die Tugend der Duldsamkeit besaßen

einträgt, sowie denn auch ein wissender, nicht abergläubischer Mensch die Religion, welche nicht von Aberglauben frei ist, davon befreit. Man überlege, was das Mittelalter aus der christlichen Religion (der Lehre Christi) gemacht hat, was die Reformation mit dieser mittelalterlichen Religion vorgenommen hat und was nach dem Jahrhundert der Reformation wieder geschehen ist! Die Religion Christi ist für unzüivilisierte Völker zu gut und hoch. Deswegen haben einsichtsvolle Missionäre ihr Werk mit der Grundlegung allgemeiner Bildung der Jugend begonnen. Ein fortschreitendes Volk duldet keine rückschreitende, ein rückschreitendes keine fortschreitende Religion.

Der Erzieher wird daraus von neuem den Schluß ziehen, wie absurd das Verlangen ist, daß alle Nationen, alle Menschen — wie verschieden auch der Grad ihrer Bildung sein möge — dieselben religiösen Vorstellungen haben sollten. Ein neuer Grund für die Pflicht der Duldung und für die Erkenntnis der Notwendigkeit der Bildung des Volkes, wenn es den Sinn und Geist der Religion richtig auffassen soll. Die Religion wirkt auf die Bildung, gewiß; noch stärker aber wirkt die Bildung auf die Religion. Daher ist der Versuch, die allgemeine Bildung zu beschränken, um der Religion aufzuhelfen, Unsinn und Verrat. Solches pflegt von den Priestern einer abergläubischen Religion zu geschehen. Und man muß gestehen, daß sie in ihrer Weise recht haben. Denn ein unwissendes Volk neigt sich zum Aberglauben und liebt daher die abergläubische Religion. Gelangte es zum Wissen, zu selbstthätigem Forschen, Untersuchen und Denken und damit zum Bezweifeln des Überlieferten, so würde seine Religion in Gefahr geraten. Die Religion ist, wie alles andere Geistige, wenn sie dem Volke nicht aufgedrungen worden, ein Produkt seiner Zivilisation und Kultur und giebt in diesem Falle einen Maßstab (ein Kriterium) ab für den Grad seiner Bildung. Aber auch nur in diesem Falle. Denn wenn eine Religion mit Gewalt unter einem Volke verbreitet wird, so stimmt die Religion nicht mit seiner Bildung. Übertagt die Religion diese Durchschnittsbildung in hohem Maße, so können ganze Generationen darüber hinstirben, ehe das Volk fähig geworden, sich den Geist der Religion anzueignen. Steht die Religion unter dem Niveau seiner Bildung, so wird dieselbe korrumpiert, wenigstens aufgehalten; in beiden Fällen gewährt der Schluß von der Religion auf den Grad der vorhandenen Volksbildung keine Sicherheit. In Frankreich steht die Bildung über der Religion, in Schweden unter derselben. Bei Individuen finden ähnliche Inkongruenzen und Disharmonien statt. Nur dem kann man eine harmonische Bildung zuschreiben, in welchem die Gesamtbildung mit dem Geiste seiner Religion übereinstimmt. —

haben. (Ich habe nichts dagegen, wenn jemand sich schon durch das Wort „Duldsamkeit“ verletzt fühlt, indem er meint, der Gebrauch derselben deute schon eine tiefe Stufe der Kultur an — ich meine: dieses Gefühl ist ein sehr anziehendes, feines.) „Bei mir kann jeder nach seiner Façon felig werden“. So dachte auch der größte Habsburger, Joseph II. —

6) Die (gleichfalls) geschichtliche Wahrheit, daß das Pfaffentum jeder Art (das Junkertum ist nichts anderes, als eine Spezies Pfaffentum) die Intoleranz befördert.

7) Die Erfahrung, daß unedle und verkehrte Eigenschaften überhaupt unduldsam machen: Prädestinationswahn, Adelsdünkel, Gelehrtenhochmut, Geldstolz, Nationalübermut *cc.* *cc.*

Ich denke, aus allem dem folgt die Richtigkeit des großen Satzes: In allerlei Volk, wer Gott fürchtet und Recht thut, ist Gott und Menschen angenehm.

Und was die Lehrer und Erzieher zu thun haben, um die edle Tugend der Toleranz zu verbreiten, Gerechtigkeit gegen die Menschen ausüben zu lernen („was du nicht willst u. *s.* *w.*“), das meine ich, liegt in dem Bisherigen klar vor Augen. —

Endlich ziehen wir aus der Betrachtung folgende Schlüsse:

- a. einen Menschen wegen seiner von den unserigen abweichenden religiösen Vorstellungen gering zu achten, ist unverständlich;
- b. ihm unsere Meinungen aufzudrängen, ist thöricht;
- c. ihn wegen seiner Meinung zu verfolgen und zu strafen, ist verbrecherisch;
- d. einem ganzen Volke deswegen zu grollen und es mit Krieg zu überziehen, ist eins der denkbar größten Verbrechen.

Als mitwirkende Ursachen der Verbreitung der edlen Tugend der Toleranz mögen speziell noch einige betont werden.

1) Die Einsicht, daß die Religion, zu welcher sich die Menschen bekennen, nicht ihr freies, selbständiges Werk ist, sondern von ihrer Geburt, von den Eltern, abhängt (man hat dieses Verhältnis den „Zufall“ genannt), und daß die in dem ersten, einflußreichsten Stadium des Lebens empfangenen Eindrücke von solcher Macht sind, daß die unendliche Mehrzahl der Menschen

das ganze Leben hindurch dieser Macht unterworfen bleibt. Verhältnismäßig gelangt nur ein sehr kleiner Teil des Menschengeschlechts, selbst in Kulturländern, auf den Standpunkt einer freien Beurteilung der Religionen, — die Macht der Erziehung und Gewohnheit ist überwältigend. Der Mensch schafft sich nicht die Religion, sondern er empfängt sie und er bleibt ihr in der Regel treu. Von Verdienst oder Verschuldung kann dabei nicht die Rede sein.

2) Die immer weiter sich verbreitende Überzeugung, daß es im Menschenleben und in der Schätzung desselben nicht auf den überkommenen und angeerbten dogmatischen Glauben, sondern auf den sittlichen Wert des Menschen ankommt; daß es darauf ankommt, was die Religion (der Glaube) in dem Menschen wirkt; daß zwar die eine Art des Glaubens besser ist als andere, daß es aber trotz der Verschiedenheit des Glaubens dem Befenner möglich ist, sich von religiös-sittlichen Grundsätzen leiten zu lassen und ein edler Mensch zu werden.

3) Die mit diesen Grundsätzen verbundene Abschwächung des streng-dogmatischen Glaubens. Der Glaube an ein ausschließlich seligmachendes Dogma macht den Menschen, wenn diese Wirkung nicht durch andere Faktoren gemildert wird, hochmütig und intolerant. Nun zeigt die Kulturgeschichte, daß die Strenge und Härte des Offenbarungsglaubens in der Abnahme begriffen ist, ein Umstand, welcher auf die Verbreitung toleranter Gesinnung nur günstig wirken kann. Das Umgekehrte ist auch wahr: der Fortschritt der Toleranz schwächt den Offenbarungsglauben — eine Wahrnehmung, welche die Strenggläubigen veranlaßt, die Toleranz zu fürchten.

4) Die Vermehrung und Ausbreitung humaner Gesinnung, der Humanität überhaupt, infolge der Verallgemeinerung der Wissenschaften, der Kultur und des herrschenden Zeitgeistes. Die Wissenschaften vernichten die Unwissenheit, die Roheit, den Aberglauben, und sie verbreiten sich immer mehr unter dem Volke, sie sind nicht mehr das ausschließliche Eigentum der Gelehrten. Das sogenannte Volk nimmt an ihnen Anteil, der Trieb nach Bildung ist in ihm erwacht, seine Kultur steigt, die

Roheit verschwindet, die Humanität wächst. Die sogenannten Hochgebildeten oder die oberen Stände haben es infolge des herrschend gewordenen Zeitgeistes verlernt, das „gemeine Volk“ zu verachten, sich hochmütig von ihm abzusondern; Personen, die zu den gebildetsten gehören, suchen eine Ehre darin, sich unter das „Volk“ zu mischen und zu seiner Bildung beizutragen.

5) Die humane, alle Bewohner des Staates in gleicher Weise behandelnde Gesetzgebung, die Gleichheit derselben in Rechten und Pflichten, ganz abgesehen von der Verschiedenheit ihrer religiösen Bekenntnisse. Daß die sittlich-erhabenen Grundsätze des Christentums (die Lehren und das Beispiel ihres Stifters) unendlich viel zur Verbreitung der allgemeinen Menschenliebe beigetragen haben, wird niemand in Abrede stellen; aber das Prinzip der Gleichberechtigung aller Staatsbürger ist von den Bekennern des strengen Offenbarungsglaubens nicht ausgegangen, die Emanzipation der jüdischen Staatsbürger ist nicht von ihnen beantragt, ist vielmehr von ihnen bekämpft worden, geschieht auch noch bis zum heutigen Tage; sondern ist eine Folge des humaner und gerechter gewordenen Zeitgeistes, der in der neueren Gesetzgebung der Kulturstaaten seinen Ausdruck gefunden hat.

6) Die vermehrte Schulbildung, erzeugt durch gründlichere Bildung der Lehrer, und ihre Verbreitung über alle Klassen der Bevölkerung, wenigstens in deutschen Ländern.

Dieses sind nach meiner Auffassung die Faktoren, welche das edle Gewächs der Toleranz mit erzeugt haben. Da dieselben fortwährend an Macht und Einfluß gewinnen, so läßt sich auf fortwährendes Wachstum desselben mit Sicherheit rechnen. Das XX. Jahrhundert wird die Intoleranz voraussichtlich nur durch die Geschichte vergangener Jahrhunderte kennen lernen.

XIX.

Emancipation der Schule.

Die „Emancipation“ ist unter uns wieder auf dem Tapet, nicht die Emancipation (der Sklaven), welche unter einem Brudervolke einen der furchtbarsten Kriege hervorgerufen hat, auch nicht die Emancipation des „vierten Standes“, über welche jetzt unsere Sozialisten miteinander kämpfen, sondern die „Emancipation der Schule“. Seit länger als einem Jahrhundert steht sie wie ein Fragezeichen auf dem Piktet (Piquet).

Sie hat, mit einem Einfall beginnend, die Stufen einer Grille, einer Phantasie, einer Idee, einer Möglichkeit, einer Wahrscheinlichkeit, kurz von dem Standpunkte eines Phantoms aus alle Stufen eines Problems bis zur Realität durchgemacht. Gegenwärtig steht sie auf dem Stadium des eben gesetzten Gedankenstrichs, sie schreitet zur Verwirklichung vor.

Zuerst hauste sie in dem Gehirn „neuerungsfüchtiger Denker“. Einer der ersten und tüchtigsten war Seidenstückler*. Ihm folgte der Zahl nach eine halbe Legion, jedoch nicht geschart wie eine Phalanx, sondern unterbrochen und getrennt, bald hier einer, bald da einer, meist selbständig und aus eigenen Gedanken —

* Die Tüchtigkeit bezieht sich auf den Gymnasialdirektor. 1799 artete in ihm die „Idee“, durch feindselige Angriffe gesteigert, bis zum Extrem aus, indem er die Kirche unter die Aufsicht der Schule gestellt wissen wollte, meinend: wer das Fundament lege, dem gehöre auch die Aufsicht über den ganzen Bau. So viel ich weiß, ist er mit diesem Vorschlage allein geblieben.

zum Beweis, daß von Ansteckung und Verführung nicht die Rede sein konnte, sondern daß der Grund der Erscheinung in der Sache (in der Situation) lag. Es gab Jahrzehnte, wo sie verschollen zu sein schien; aber immer kam sie wieder.

Jetzt sind viele Blätter damit angefüllt. Anfangs „grassierte“ sie meist nur in vertraulichen Gesprächen, nur einzelne wagten sich damit hervor, sie fühlten, was sie, in ein Wespennest stechend, zu erwarten hatten — jetzt predigt man von ihr auf den Dächern. Die Presse hat sich ihrer bemächtigt, nicht bloß die Schulblätter in allen deutschen Ländern, im Süden wie im Norden, sondern auch die soziale und politische Presse. Ja, sie — die angefochtene und verfehnte — ist in die politischen Klubs und sogar in die Landtagsversammlungen eingedrungen, wird darin debattiert, verworfen und verteidigt, und ist schon teilweise zum Sieg gelangt. So im Großherzogtum Baden, so im Herzogtum Gotha, in anderen Ländern steht sie auf der Wache, im gegenwärtigen Stadium befindet sie sich im Übergange zur Realisierung und zu geselligem Dasein.

Die „Emanzipation der Schule“ hat man mit „Emanzipation der Schule von der Kirche“ identifiziert und diesen Ausdruck bis zum Begriff der Emanzipation der Schule „von der Religion“ gesteigert. Das war Verdrehung und Verfälschung der Absicht und führte zu Anklagen und Verdächtigungen, und diese von der anderen Seite zu Gereiztheiten und Gehässigkeiten mancherlei Art, wie es zu geschehen pflegt, wenn die Parteien einander nicht verstehen oder nicht verstehen wollen. Der Streit, der allerdings die persönlichen Interessen nahe berührt, wurde darum vielfach zu einem persönlichen. Wir haben es hier — wie sich von selbst versteht: ohne Rückhalt und Hehl — mit der Sache zu thun.

Die sogenannte „Emanzipation der Schule“ (ich bleibe bei dem einmal gebräuchlichen Namen) hat keinen anderen Sinn als den: die Beaufsichtigung und Leitung der Volksschule sach- und fachkundigen Männern anzuvertrauen, folglich dieses Amt den Geistlichen zu entziehen, sie davon zu befreien. Das erste ist die positive, das zweite, aus

dem ersten folgende, die negative Seite des Vorschlags und des Begriffs. Mehr jetzt und verlangt er nicht.

Von einer Emanzipation oder Trennung der Schule von der Kirche oder gar der Religion ist gar nicht die Rede. An Entfernung und Ausscheidung des direkten Religionsunterrichts aus dem Volksschulunterricht mögen einige gedacht haben; in der That sind hier und da Vorschläge dieser Art aufgetaucht; aber sie stehen ganz vereinzelt da, werden von der Mehrzahl der Lehrer bekämpft und verworfen, selbst von denjenigen, welche den angegebenen Begriff festhalten und seine Verwirklichung verteidigen.

Selbst da, wo, wie in Holland, Nordamerika, teilweise in England und Irland, kein direkter Religionsunterricht in den Schulen erteilt wird, hat die „Emanzipation“ den bezeichneten verkehrten Sinn nicht.

Ja, man ist berechtigt, weiter zu gehen und zu sagen: da, wo der Religionsunterricht mit Aberglauben getränkt ist (was doch wohl keine unerhörte Thatsache sein mag), könnte die „Emanzipation“ den Sinn und den Erfolg haben, die Schule von diesem Verderben zu befreien und zu reineren religiösen Vorstellungen zu gelangen.

Kurz: die Emanzipation verlangt nur die Stellung der Schule unter Fachmänner, und darum, da die Geistlichen aller Konfessionen solche Männer in der Regel nicht sind und nach ihrer Vorbereitung, Stellung und Richtung nicht sein können, nämlich nicht das sein können, was der gegenwärtige Stand der Pädagogik und das Bedürfnis der Volksbildung fordert — gesetzliche Befreiung der Schule von der Aufsicht der Geistlichen. Dieses ist der Sinn der Frage, der Zweck des Antrags, der Begriff der „Emanzipation“, kein anderer. Damit haben wir es daher allein zu thun. Ich werde nun die Berechtigung zu derselben kurz nachweisen, in ganz populärer Weise.

1. Die Beaufsichtigung der Schule durch einen im Orte der Schule anwesenden Mann, also auch die Aufsicht über sie durch den Ortsgeistlichen ist unnötig, überflüssig. Für die Glieder welches anderen Standes hält man die persönliche Nähe eines Aufsehers für notwendig? Warum denn in einziger Aus-

nahme für den Lehrerstand? Fehlt ihm die Befähigung zum Berufsgeschäft? Ist er so gewissenlos, daß stets ein festes Auge auf ihn gerichtet werden muß? Bedarf jede seiner Bewegungen, seine ganze Führung einer beständigen Kontrolle? Ist irgend ein Mensch einer schärferen unterworfen, als er, da die Aufmerksamkeit der Eltern, hundert Kinderaugen mit einem Scharfblick, dem nichts entgeht, auf ihn gerichtet sind, und da der geschwätige Mund der Kinder über alles, was sie am Morgen wahrgenommen haben, schon selbigen Tages im Elternhause referiert? Der Überfluß liegt offen vor Augen.

2. Die geistliche Schulaufsicht ist nicht gut — nicht gut, weil es niemals gut und zweckmäßig ist, von zwei beisammen wohnenden Personen, welche beide ein geistiges Geschäft haben, die eine über die andere zu setzen. Ja, wenn es äußere Arbeiten betrifft, deren Vorzüge und Mängel man mit leiblichen Augen wahrnehmen kann — aber geistige Arbeiten, innere Thätigkeiten, Leistungen an der Seele, über deren Ausführung die Ansichten oft eine Siriusweite auseinander gehen: wie kann es da an Meinungsverschiedenheiten, an Differenzen in Auffassungen, Urteilen und Richtungen, an Streit und Hader fehlen? Menschen irren und fehlen, so lange sie Menschen bleiben; aber aus dem so häufigen Zerwürfniß zwischen Pfarrer und Lehrer, hervorgegangen aus den eben angeführten Gründen — von Ursachen niedriger Sphäre gar nicht zu reden — muß geschlossen werden: die Ursachen liegen in der Situation. Die Geschichte weiß davon zu erzählen, daß die Lehrer über die hierarchische Gefinnung der Geistlichen, diese über den Dünkel der Schulmeister Klage führen — soll denn dieser Zustand ewig dauern?

Wie schwer ist auch — um dieses noch zu berühren — dem Gefühl innerer Verletzung des Lehrers vorzubeugen, wenn der Pfarrer sein Amt als Herr des Küsters, wie es recht sein mag, mit Strenge ausübt? Ist es zweckmäßig, einem Manne die Gelegenheit zu bieten, einen anderen, wenn er will, in der fürchterlichsten Weise zu despotisieren und zu chikanieren, ohne daß eine Rettung aus Tyrannenketten möglich ist? Heute geht die Uhr zu früh, morgen zu spät; heute wird zu kurz, morgen

zu lange geläutet; heute ist das Taufwasser zu warm, morgen zu kalt — nein, meine Herren, einen Lehrer, der als solcher ein feines Gefühl haben muß, der Möglichkeit einer solchen Lage auszusetzen, ist der Schicksale grausamstes.

3. Den geistlichen Inspektoren fehlt die Neigung und die Lust zur Schulaufsicht und -leitung. Ich verstehe: die Mehrzahl oder, meinetwegen, eine große Anzahl derselben, ich halte dieses für eine Thatsache und — finde sie natürlich, bin daher der letzte, der ihnen daraus einen Vorwurf macht. Es kann kaum anders sein.

Man überlege das Wesen und die Wirkung der Gymnasial- und Universitätsstudien, die Beschäftigung mit Wissenschaften, zumal mit der „Königin“ derselben, der Theologie, den Mangel pädagogischer Studien und Erfahrung, der durch ein Hineinblicken — ihnen meist lästig und verhaßt genug — in ein Seminar nicht beseitigt werden kann, die Natur des Berufs als Prediger und Seelsorger, des „Dieners am Worte“, die Neigung zur Fortsetzung wissenschaftlicher Thätigkeit — die so häufige Versenkung, besonders der Theologen des letzten halben Jahrhunderts, in die unfruchtbaren Theorien der Hyperorthodoxie u. s. w. mit berücksichtigend — und stelle sich dann vor, daß einem Manne dieser Art zugemutet wird, sich mit innerer Beteiligung in die Vorkommnisse einer Volksschule zu vertiefen, die zwar nicht klein und kleinlich sind, aber ihm so erscheinen müssen, und die ihm in der Regel nur unangenehme Thätigkeiten zumuten und Verdrießlichkeiten aller Art bereiten: und man wird wahrlich Anstand nehmen, über den so häufigen Mangel an Interesse für die Schule Klage zu führen und harte Urteile zu fällen. Es kann — wie Menschen einmal sind — nicht anders sein, wie es ist.

Ich sollte meinen, die Befreiung der Pfarrer von solchen Geschäften, die Ablösung von ihrer Verpflichtung zur persönlichen Inspektion der Schule müßte ihnen als ein Werk der Erlösung vorkommen. Ein lästiges Anhängsel an das Kirchenamt wäre ihnen abgenommen, sie könnten sich nun ungestört und

ganz ihrem Hauptamte widmen. Vormundschaften pflegen überhaupt nicht viel Ruhm und Freude einzutragen*.

4. Die geistliche Einwirkung ist so häufig, fast in der Regel, von der immer nur die Rede ist, eine einseitige, darum schädliche.

Der konfessionelle Geistliche hat die kirchlich-konfessionellen, kurz die kirchlichen Interessen, die Erziehung und Vorbildung für seine Konfession und seine Kirche im Auge; sie ist in seinen Augen die allerbeste, vielleicht die einzige, welche Seligkeit schafft. Wenn es nur „mit dem einen, was not thut“, gut steht, dann kommt auf das übrige nicht viel an, dessen Mängel können übersehen werden. — Die Schule hat es aber noch mit anderen, auch wichtigen Dingen zu thun, und sie liegen dem Lehrer dieser Zeit mit Recht am Herzen. Er erfährt aber eine einseitige Einwirkung von seiten seines Vorgesetzten, die ihn nur zu leicht aus der rechten, geraden Richtung vershlägt oder ihn wenigstens verstimmt. Ein bedeutender Teil seiner Thätigkeit und Wirksamkeit wird gering geschätzt, er sieht sich an der Verfolgung derselben gehindert. Hoffentlich ist es dem Gedächtnis der Lehrer noch nicht entschwunden, mit welcher Freude und inneren Befriedigung die — um wenig zu sagen — einseitigen Schulregulative des Jahres 1854 von der Mehrzahl der preussischen Geistlichen begrüßt worden sind. Ich denke: dieses eine Faktum genügt zum Beweis meiner Behauptung. Welcher in der Gegenwart lebende, die dringenden Bedürfnisse nach höherer Grundbildung der Volksjugend erkennende Mann konnte und mochte sich mit den dürftigen Vorschriften und reaktionären Maßregeln der genannten einseitigen Edikte befreunden? Verbannten sie nicht die unabweislichen Forderungen der Kenntnis der Welt, der Natur und ihrer Gesetze? und siehe da, gerade das war es, was manchem Geistlichen besonders gefiel. Es muß gesagt werden: sie besorgten von der Kenntnis der Naturerscheinungen und ihrer ausnahmslosen Gesetzmäßigkeit — von der eiteln Furcht vor dem

* Pfarrer Schellenberg in Mannheim: Er würde im Interesse der Kirche den Tag begrüßen, an dem die Trennung der Schule von der Kirche gesetzlich ausgesprochen werde.

Gespensiß des Materialismus nicht zu reden — Gefahr für den Glauben, den Wunderglauben, und sie sahen es daher gern, daß der Realunterricht durch eine Unsumme von kirchlichem Lernmaterial so gut wie radikal verdrängt wurde. Ungeheurer Wahn, muß ich sagen, als wenn das Kind durch Gedächtnisquälerei für die Religion gewonnen werden könnte!

Kurz: die Auffassung des Schulzwecks und der Bedürfnisse des Lebens von seiten so vieler Geistlichen und ihre Einwirkung auf die Schule und den Lehrer ist darum eine einseitige und nachtheilige.

5. Ihr Einfluß auf die Lehrer wirkt auch in anderer, weiterer Beziehung schädlich.

Ich erwähne nur einer Thatsache: ihrer Beeinflussung der Lehrer, nicht bloß in betreff der Regulative und der Petitionen für Erhaltung derselben, sondern auch in konservativ-reaktionärer Beziehung überhaupt.

Der Geistliche steht auf dem Boden der Vergangenheit; was sie geschaffen und ans Licht gebracht hat, ist das Höchste, ist der denkbar erhabenste Schatz in der edelsten, unübertrefflichsten Form, deren Erhaltung und Fortpflanzung höchste Aufgabe aller menschlichen Thätigkeit ist. Ihrer Natur nach haben sie eine konservative Neigung und Richtung. Ich will nicht ausführlich hervorheben, daß sie sich auch, wegen der absoluten Forderung der Zugehörigkeit zu ihrem Glauben, dem Absolutismus überhaupt, nicht bloß dem geistlichen, sondern wegen der Verwandtschaft und der Anziehung des Gleichartigen auch dem weltlichen Absolutismus zuneigen, ich deute diese natürliche Thatsache nur an; aber sie erklärt, in Verbindung mit dem übrigen, ihre Geneigtheit, alle auf die Erhaltung des Bestehenden hinzielenden oder auch den Fortschritt hemmenden Maßregeln zu begünstigen. Die große Mehrzahl der gläubigen Geistlichkeit, der protestantischen wie der katholischen, ist daher in den Reihen der Konservativen und Reaktionären zu finden. Deren Streben und Zwecke will aber die heutige Welt, die der Fortentwicklung aller Dinge und Zustände zugethan ist, nicht. Des Lehrerstandes Beruf und Bestimmung ist es, die Jugend für die Gegenwart und Zukunft

zu erziehen und deren Anforderungen entsprechend zu bilden. Die Einwirkung, die sie in betreff dieser notwendigen Richtung von seiten ihrer Vorgesetzten erfahren und erdulden, ist darum nachtheilig und schädlich. Was in dieser Beziehung geschehen sollte, geschieht nicht, und was nicht geschehen sollte, geschieht. Der Mangel ist ein negativer und ein positiver zugleich.

6. Ich komme, um nicht zu weitläufig zu werden — es ist in der That ein endloses, schmerzliches Kapitel — zur Hauptsache: die geistliche Beaufsichtigung und Leitung der Volksschule ist in jeder Beziehung ungenügend, weil die Geistlichen der Aufgabe nicht mehr gewachsen sind.

Ja, meine Herren, ich achte Ihre Wissenschaft und Wissenschaftlichkeit, anerkenne Ihre Superiorität über unseren Standpunkt als Elementarlehrer, gönne Ihnen die hohe Achtung vor Ihrem Stand und Beruf, daß Sie in diesem Punkte keinem nachstehen u. s. w. u. s. w.: aber daß Sie auch heutzutage in der notwendig geforderten Weise als Leiter und Führer der Lehrer, welchen die Grundlegung der Volksbildung obliegt, fungieren könnten, das leugne ich. Es gab eine Zeit, wo man keinem anderen Stande die Aufsicht über die Schullehrer oder handwerkenden Meister anvertrauen konnte, eine Zeit, in welcher Genossen Ihres Standes — was unvergessen bleiben soll — sich wesentliche Verdienste um die Schule erworben; aber jetzt ist es anders. Bedenken Sie doch: die Bildung, welche seit einem halben Jahrhundert die Lehrer in Staatsanstalten genießen, ob sie etwa noch mit den alten Schustern und Schneidern, Leinewebern und Hirten zu vergleichen sind — denken Sie daran, daß die Pädagogik, insonderheit die Volkspädagogik, zu einer selbständigen Wissenschaft geworden ist — sehen Sie hin auf das alle tüchtigen Lehrer erfassende Streben nach Weiterbildung durch Lektüre und freie Konferenzen — hin auf das halbe Hundert von Schulblättern, die in Deutschland ausschließlich von Elementarlehrern geschrieben und von ihnen gehalten und gelesen werden — besuchen Sie eins der fortgeschrittenen Seminare, beachten Sie die Art des Unterrichts und die Leistungen der Lehrer

in ihren Schulen, die den heutigen Anforderungen entsprechen, ob mit denselben etwa der traurige Zustand von ehemals verglichen werden kann — endlich würdigen Sie die eigentliche Stärke der Lehrer, die — lächeln Sie nicht! — in der ausgearbeiteten Methode wurzelt: und dann, wenn Sie dieses alles wahrgenommen, überdacht und gewürdigt haben, dann sprechen Sie unbefangen ein Urtheil darüber aus, ob Sie sich noch die Befähigung zutrauen, das heutige Volksschulwesen dirigieren und seine Lehrer leiten zu können!

Fragen Sie sich selbst, wenn es noch nötig sein sollte, wie viel Zeit Sie dem Studium der Pädagogik gewidmet haben und noch widmen, wie viele von den 50 deutschen Schulblättern Sie halten und lesen, welche Rechenchaft Sie geben können über die Methoden aller Unterrichtsgegenstände, über die allgemeinen Gesetze jedes Unterrichts und die besonderen jedes Faches, über die psychologische Begründung des entwickelnd-erziehenden Unterrichts — und dann, dann fällen Sie Ihr Urtheil!

Als Herr Flašhar auf dem letzten Kirchentage in Brandenburg die fernere Befähigung seiner Kollegen zur Schulinспекtion mit unwiderleglichen Gründen in Abrede gestellt hatte, gestand einer der anwesenden Brüder, daß er sich von der Wahrheit und Richtigkeit der vorgetragenen Behauptungen durch den längeren Besuch eines Seminars und dessen Schule überzeugt habe, und ein Mann, dessen Stimme die von Hunderten überwiegt, der Propst Nikšich, gab dem Redner seine unbedingte volle Zustimmung zu erkennen.

Ich eile zum Schlusse, ich habe nur noch auf das Resultat der vorgelegten Thatfachen hinzuweisen: die Geistlichen haben in Schulsachen ihre Autorität eingebüßt. Die Zeitbildung hat sie in dieser Beziehung überholt. Von dem Aufseher verlangt man aber, daß er für den Beaufsichtigten eine Autorität sei. Dieses ist nur möglich, wenn er die Sache am besten versteht. Ist dieses nicht der Fall, dann kann man zwar dekretieren, reglementieren und ordonnieren; aber Autorität, nämlich innere Anerkennung, kann man damit nicht schaffen. Die Zeit, in welcher man vor dem Barrett und der

Kapuze äußerlich und innerlich den Hut zog, ist um; heutzutage gilt nur der tüchtige Mensch etwas.

Ich breche ab, obgleich ich noch manches auf dem Herzen habe. Die Geistlichen nennen die Schule, obgleich sich die Kirche von der Erhaltung der Schule längst emanzipiert hat, die „Tochter der Kirche“ und begründen dadurch ihr vermeintliches Anrecht auf ihre Leitung*. Wird einem bei der steten Wiederholung dieser Ansicht, besonders von seiten der Ultrrechtgläubigen und Frommen, nicht die Frage aufgebrängt, wie die Mutter für ihre Tochter gesorgt habe. Ja, meine Herren, das ist ein schmerzliches Kapitel. Herr Flaschar sagte in Brandenburg zu den versammelten Brüdern, daß die Antwort fehlen dürfte, wenn die Lehrer an die Geistlichen die Worte richten würden: „Wir sind hungrig gewesen, und ihr habt uns nicht gespeiset — durstig, und ihr habt uns nicht getränkt“ u. s. w. Der Erfurter Konsistorialrat Bief widersprach zwar — Niemand aber drückte — wie gesagt — dem aufrichtigen Redner die Hand. Die allerdings etwas bittere Pille kam — was sehr gut war — nicht aus dem Munde eines „übergeschnappten Dorfpädagogen“, sondern aus dem eines Theologen.

Schluß: Gönnen Sie es, meine Herren, den Lehrern, daß dieselben fortgeschritten sind! Sträuben Sie sich nicht gegen die Abgebung Ihres Aufsichtsrechts, begünstigen Sie vielmehr den Wunsch aller fortgeschrittenen Lehrer! Verzichteten Sie freiwillig

* Auf die Frage nach dem Ursprung der Schule ist hier nicht ausführlich einzugehen. Unstreitbar hat die Kirche Schulen gestiftet, Kirchenbehörden sie geleitet. Ebenso unleugbar ist es, daß Familien Schulen gegründet haben, und daß ihrer auch durch Privatpersonen entstanden sind, wird niemand in Abrede sein. Kann man nach diesem auf die Frage: wem gehört die Schule? eine entscheidende Antwort geben? Das Preussische Landrecht sagt: „die Schulen sind Veranstaltungen des Staats“. Daß der Staat bei ihrer Errichtung und Organisation beteiligt ist, wird niemand bestreiten; niemand wird aber auch behaupten, daß sie dem Staate so angehören wie seine Domänen. Die Familien und Gemeinden werden doch wohl ein Wort und mehr als ein Wort mitzusprechen haben. Was werden die Leser zu dem Sake sagen: die Volksschulen sind Veranstaltungen der Schulsozietäten oder Schulgenossenschaften unter der Obergewalt des Staates? —

auf die Fortdauer der Schulaufsicht, stellen Sie selbst diesen Antrag! Es ist ruhmvoller, freiwillig auf ein Besitztum zu verzichten, als so lange zu warten, bis es verloren geht. Dann ist auf Dank nicht zu rechnen, und ich muß Ihnen ohnedies sagen: das Resultat ist unwiderruflich, es liegt auf der Bahn unserer Entwicklung, es steht in den Sternen geschrieben. Die Sache wird dadurch gewinnen und Sie werden nichts verlieren. Im Gegenteil: denen, welchen die Schulaufsicht eine Last war, und die daher nichts Fruchtbringendes schafften, wird diese Last abgenommen, und denen sie eine Lust war, denen verbleibt eine freundliche Verbindung mit dem Lehrer und der Schule. Sind Geistliche und Lehrer nicht mehr aneinander gekettet, dann wird sich ein gegenseitig förderndes Verhältnis leicht gestalten. Und die Lehrer, denen ja überhaupt eine so schwere Last auf den Schultern ruht, müßten ihre eigenen Feinde sein, wenn sie die freie Unterstützung in ihrem mühseligen Berufe von seiten eines wohlgesinnten, einflussreichen Mannes nicht dankbar anerkennen, sondern zurückweisen wollten.

Gönnen Sie, geehrte Herren, den Lehrern die Beaufsichtigung der Schule und die Leitung des Schulwesens durch Männer vom Fache! —

Ob sie (die Lehrer) eine größere Selbständigkeit und damit ein wenig mehr Anerkennung, ein bißchen mehr Ehre verdienen? Darauf diene zur Antwort die Aufforderung: man nenne einen Stand in der Welt, der sich aus höherem, reinerem Interesse als der Lehrerstand seinem Berufe widmet! — wer das vermag, der werfe einen Stein auf ihn, und versage ihm, nach wie vor, in schnöder Gesinnung die wohlverdiente Anerkennung. Man nenne die unreinen (egoistischen) Motive, welche den Jüngling in dieses Amt treiben, den Mann darin festhalten können und mögen! Wie heißen sie?

Nicht Neuerungsucht, nicht Abneigung gegen Unterordnung, nicht Feindschaft gegen Kirche und Religion oder andere unedle egoistische Motive drängen nun seit beinahe einem Säkulum gerade den besten diesen lebhaften Wunsch auf, sie wollen nichts anderes, als unter einem Führer und Leiter ihres Faches und

Antes, unter einem Manne stehen, der sie in ihrer Thätigkeit zu fördern den Beruf und die Fähigkeit besitzt — nichts mehr und nichts weniger verlangen die nach der verrufenen, schrecklichen „Emanzipation“ seufzenden Lehrer. Der von ihnen so heiß ersehnte sachkundige Führer wird sie — das kann doch keinem verborgen sein — mit schärferem Auge ansehen, als es unter dem Krummstabe der Fall war, er wird sie in scharfe Kontrolle nehmen: das wissen sie, ja das wollen sie. Ob das Motive unedler Art sind — darüber urteile, wer frei von Leidenschaft ist! Die Lehrer erwarten von dem die Schulen eines oder zweier Kreise leitenden Inspektor, der mit keinem zweiten Amte belastet sein darf: daß er sie in ihren Schulen besuche — sie auf alle Mängel und Fehler aufmerksam mache — ihnen praktisch zeige, wie sie es besser zu machen, gründlicher zu lehren, nachhaltiger auf die Herzen der Kinder, eindringlicher auf die Eltern zu wirken vermögen — sie in Konferenzen versammle und ihre Fortbildung durch gegenseitige Förderung, pädagogische Schriften u. s. w. in die Hand nehme — sich als ihren Kollegen und Mitarbeiter an schwerem Werke fühle — kurz alles das wolle und thue, was das Volksschul- und Erziehungswesen zu fördern im stande ist. Dr. Karl Schmidt bezeichnet in seiner neuesten, sehr lesenswerten Schrift: „Die Reform der Lehrerseminare und der Volksschule“, die Aufgabe der „Bezirks-Inspektion“ so: „Sie hat die Aufsicht über die Schule in ihren inneren Beziehungen, über Erziehung und Unterricht zu führen und die Verbindung zwischen Schule, Lehrer und Oberschulbehörde zu vermitteln. Die Kreis-Inspektion muß ein vom Staate gewählter und zwar derjenige Mann des Kreises führen, der in ihm theoretisch und praktisch am tüchtigsten pädagogisch durchgebildet ist; denn der Kreis-Inspektor hat die Schulen seines Kreises gründlich zu prüfen, nach Befund dem Lehrer Winke und Belehrungen zu geben, sowie im Verein mit dem Ortsschulvorstande alles anzuordnen, was Unterricht und Zucht in der Schule fördern kann*“.

* Der bis jetzt erschienene vollständigste Plan einer Schulorganisation rührt von Dörpfeld her. Wir setzen aus demselben einige der dem Kreis-Inspektor vorgeschriebenen Obliegenheiten her:

Ist die Sache zum *fait accompli* geworden, dann wird man nicht mehr begreifen, wie es möglich war, darüber so lange zu streiten, sich dagegen so lange zu sträuben; man kann dann in einer Hinsicht sagen: *tantae molis erat, romanam condere gentem*, in einer anderen: *tant de bruit pour une omelette!* —

- 1) „Er hat alle zwei Monate eine amtliche Konferenz mit den Lehrern des Kreises abzuhalten;
- 2) Anleitung zu geben, daß auch kleinere freie Konferenzen zur Förderung der beruflichen und allgemeinen Bildung der Lehrer errichtet werden;
- 3) aus der Mitte der amtlichen Konferenz eine Kommission ernennen zu lassen, deren besondere Aufgabe es ist, nach den Lehrwegen und Lehrmitteln, die in anderen Gegenden im Gebrauch sind, oder in bewährten pädagogischen Zeitschriften empfohlen werden, sich umzusehen, sie zu prüfen und in der Konferenz darüber Bericht zu erstatten.“

Darstellung der in dem bildenden Unterricht zu befolgenden Methoden.

Im wesentlichen giebt es nur eine Methode, doch will ich mich über die zu befolgenden in den einzelnen Unterrichtsgegenständen ausführlicher aussprechen.

A. Die Elementargegenstände.

1. Das Lesen und Schreiben.

Ich setze voraus, daß der Leser mit mir die sogenannte Schreib-Lesemethode für die natürlichste, bildendste hält, ich rede daher nur von ihr.

Der Anfang wird mit dem dem Schüler Bekannten, mit einem Satze gemacht. Er zerfällt in Wörter, die Wörter in Laute, man geht von dem Ganzen zu den Teilen über, bis zu den einfachsten, nicht weiter zu zergliedernden, nicht weiter aufzulösenden Elementen, welches die Laute sind. Der Lehrer zergliedert in Gemeinschaft mit der Thätigkeit der Schüler, er analysiert, die Methode ist die analytische.

Mit der Bezeichnung der Laute durch die Druckschrift wird die Bezeichnung derselben durch die Schreibschrift verbunden, die Form beider wird genau betrachtet, beschrieben und miteinander verglichen, demnächst die Form der Schreibbuchstaben eingeübt. Vergleichung, mündliche Beschreibung, Nachbildung, Übung des Auges, der Zunge und der Hand.

Hierauf folgt die Zusammenfügung der Buchstaben zur Darstellung von Wörtern und Sätzen. Die Arbeit geschieht durch Verbindung, Kombination, das Verfahren ist kombinierender Art.

Die Elementarlehrer haben solche Verbindung der Elemente Synthesiſ, synthetiſche Methode genannt. Es mag dabei bleiben. In der Wiſſenſchaft nannten die Alten und nennen die Gelehrten* die logiſche Ableitung untergeordneter Sätze aus Oberſätzen (Prinzipien) Syntheſiſ, synthetiſches Verfahren durch Deduktion. Dieſen Unterſchied muß man ſich merken. Von dem Deduzieren wird weiter unten die Rede ſein.

Nach dem angegebenen Sprachgebrauch der Elementarlehrer iſt die beſchriebene Leſemethode analytiſch-synthetiſches Verfahren.

2. Das Rechnen und die Geometrie.

Man beginnt mit der Eins, dem Einer und ſetzt ſie zuſammen, 1 und 1 zu einer Einheit verbunden = 2, zwei und eins = 3 u. ſ. w. Kombination.

Dann umgekehrt: Auflöſung = Analyſiſ.

Synthetiſch-analytiſches Verfahren.

Vergleichung der Zahlen nach ihrer Quantität von mehr und weniger in bezug auf die Menge der Einheiten und des wievielfachen, nach den ſogenannten 4 Speziēs: Addition, Subtraktion, Multiplikation und Diviſion.

Aus bekannnten oder gegebenen Zahlen werden andere Zahlen abgeleitet, erſchloſſen, deduziert.

* „Richtet ſich das Denken nach einem Prinzip, ſo iſt ſein leitender Geſichtspunkt ein Grundſatz: richtet es ſich auf ein zu erreichendes Ziel, ſo iſt ſein leitender Geſichtspunkt eine Aufgabe. Grundſätze verlangen Folgeſätze, Aufgaben verlangen Löſungen. Dort frage ich: was folgt aus den Grundſätzen? Hier: wie löſe ich die Aufgabe? In beiden Fällen muß folgerichtig und methodiſch gedacht werden. Die erſte Methode möge die der Folgerungen, die andere die der Auflöſungen heißen; jene iſt die ſynthetiſche, dieſe die analytiſche Methode. Denn jeder Folgeſatz iſt eine Syntheſe, jede Auflöſung eine Analyſe.“

Sowohl in der reinen Zahlenlehre, wie in ihrer Anwendung, dem praktischen Rechnen.

Aus Beispielen entwickelt und erkennt der Schüler das gesetzmäßige Verfahren für gleichartige Fälle, die Regel.

Der Fortschritt geschieht von der Anschauung des einzelnen aus, wird durch Schluß fortgesetzt und gelangt in Erkenntnis des gesetzmäßigen zur Regel des Verfahrens. Der Gang ist anschaulich=rationell.

Der Regel unterordnet (subsumiert) man dann den einzelnen Fall.

Die Regel voranstellen, sie mitteilen und anwenden lassen, ohne daß sie verstandesmäßig, selbständig und selbstbewußt gefunden worden — nach der Methode der alten Lehrer (der theologisierenden) — ist verstandlose, irrationelle, rein mechanische Abrihtung.

Das ganze Verfahren der heutigen Zeit in der reinen wie in der angewandten Zahlenlehre (dem praktischen Rechnen) ist rationell, rationelle Methode. Die Anwendung derselben führt durch Übung zur Fertigkeit, zur mechanischen Fertigkeit, in welche die rationelle Methode ausläuft. Der Fortgang von einzelnen Fällen zur allgemeinen Regel heißt Induzieren, der Fortschritt von der Regel zum einzelnen Fall Deduzieren. Die Herrschaft führt die Induktion. —

Schreitet man vom Einfachen (Einfachsten, der einfachsten Vorstellung) zum Zusammengesetzten fort, so geschieht das entweder durch Verbindung verschiedener Elemente (z. B. in der Chemie: Sauerstoff + Wasserstoff — Sauerstoff + Wasserstoff + Stickstoff u.) oder man bildet durch die Beziehung verschiedener Vorstellungen aufeinander neue Erzeugnisse, namentlich in der Geometrie durch Bewegung einer geraden Linie den Winkel — in beiden Fällen ist das Verfahren ein kombinatorisches und zugleich ein genetisches, ein kombinatorisch=genetisches, und da man dadurch neues erzeugt, ein heuristisches. Die Methode, welche in der zu entwickelnden Geometrie gehandhabt wird, verdient vorzugsweise

den Namen der genetisch-heuristischen. Sie ist, da sie die oben angegebenen Merkmale der induktiven an sich trägt, ein Zweig derselben.

3. Das Singen.

Das erste ist Gehör- und Stimmbildung.

Der Lehrer singt und spielt den Schülern einfache Lieder vor, die Schüler singen nach. Nachahmung! Genaues Vor- und Nachsprechen geht vorher.

Die Melodie wird durch Noten sichtbar gemacht, sie wird nach den Noten gesungen, diese in herkömmlicher Weise benannt.

Mündliche und schriftliche Übungen wechseln. Die in den Melodien zu einer Einheit verbundenen Momente werden aufgesucht, zur Auffassung und zum Verständnis gebracht: das melodische, rhythmische und dynamische Moment oder Element. Zergliederung und Verbindung folgen, der Erfolg hängt von der Genauigkeit und Strenge der Übungen ab. Das Gesamtverfahren ist analytisch-synthetischer Natur, die Nachahmung in accentvollem Sprechen und reinem Singen (Imitation) spielt dabei eine große Rolle. Das Singen ist mehr Gefühls- als Verstandessprache, fällt hauptsächlich in das Gebiet der ästhetischen Bildung.

4. Das Zeichnen.

Das Schönschreiben (die Kalligraphie) bildet den Sinn und Geschmack für schöne Formen. Mehr noch das Zeichnen, die korrekte und gefällige Darstellung räumlicher Gegenstände.

Die Vorübungen bestehen in Strichbildungen mit Bleifedern und schreiten zu Verbindungen mathematischer Figuren fort, gehen endlich über in Darstellungen von Körpern, anorganischen und organischen, Tieren und Menschen, Gruppen und Landschaften. Die Methode ist Kombinatorik; außer den Übungen des Auges und der Hand ist Entwicklung des Sinnes und Gefühles für gefällige, schöne Formen die Hauptsache. Das Rationelle tritt in dem elementaren Zeichenunterricht in den Hintergrund.

5. Der Sprachunterricht (in der Muttersprache).

Lesen und Schreiben ist der erste elementare Teil desselben.

Zu ihm tritt das Sprechen und Schreiben der Gedanken und die rationelle Kenntniss der Sprache, ihrer Gesetze und Regeln (das Grammatikalische).

Das wohlklingende accentvolle Sprechen (in allem Unterricht zu erstreben) ist wesentlich Imitation, wird wesentlich nicht gelernt und gelehrt durch Regeln, sondern durch Hören und Thun. Doch ist auch Rationelles darin, auf welches aufmerksam gemacht wird, und der Lehrer muß mit den Gesetzen und Regeln, nicht bloß mit der Logik der Sprache, sondern auch mit der Rhythmik, Dynamik und Melodik der Sprache bekannt sein.

Das gesetzmäßige, orthographisch- und stilistisch-richtige Schreiben eigener Gedanken ist Produkt der Gesamtbildung, wird erlangt durch Kenntniss, Nachdenken, Nachahmung und Übung. Das Bewußtsein des Richtigen wird erstrebt durch grammatische Kenntniss und Übungen.

Da die Gesamtbildung des Schülers das Maß der Fertigkeit in mündlicher und schriftlicher Darstellung bezeichnet, so giebt es darin unzählige individuelle Stufen, ein letztes Ziel läßt sich darüber nicht festsetzen.

Die Gesamtmethode ist ihrer Natur nach sehr zusammengesetzt: Anhörung, Anschauung, Betrachtung und Zergliederung des Mustergültigen, Nachahmung desselben, freie Darstellung des Eigenen, Kenntniss des Gesetzmäßigen. Die Methode ist zusammengesetzt aus Analysis und Synthesis, erweckt Gefühl und Verstand, nimmt Einsicht und Übung in Anspruch, berücksichtigt individuellen Standpunkt und persönliche Begabung, ist daher das Gesamtprodukt der pädagogisch-didaktischen Bildung des Lehrers. Virtuose Ausübung desselben bekundet den Meister. —

B. Die Realgegenstände.

Die Naturkunde ist wie alles Wissen äußerer, sinnlicher Dinge zunächst ein Gegenstand der Erfahrung (Empirie) durch die Sinne des Menschen. Man lernt sie kennen durch Anschauung

und Betrachtung; dann, insofern sich etwas an ihnen verändert, durch Beobachtung, und, indem man Veränderungen mit ihnen vornimmt, durch Experiment. Wissenschaften dieser Art sind zunächst empirische Wissenschaften.

Man will und muß die äußeren Dinge — wegen ihrer Mannigfaltigkeit — nach ihrer Ähnlichkeit und Unähnlichkeit zusammenstellen und gruppieren. Dieses ist — auf der Basis der Anschauung — eine Sache des Verstandes. Die Naturwissenschaften sind daher empirisch=rationelle Wissenschaften, die Unterrichtsmethode ist die empirisch=rationale.

1. Naturgeschichte.

Durch Zusammenstellung der gleichartigen Dinge gelangt man zu den sogenannten drei Naturreichen: Mineral-, Pflanzen-, Tierreich, und in jedem derselben, immer durch Gruppierung des Gleichartigen, zu den Begriffen: Art (species), Gattung (genus), Familie und Reich. Der folgende Begriff ist umfassender, allgemeiner, höher, als der vorhergehende. Durch Absehen oder Abstreifen von Merkmalen werden die höheren erzeugt; durch Abstraktion. Der Fortschritt geschieht also von den Individuen, Einzeldingen aus zu dem nächsten Begriff höher und höher hinauf, von dem Einzelnen zum Allgemeinen, von dem Konkreten zum Abstrakten, von dem Zusammengesetzten zum Einfachen, von unten nach oben (wie man es nennt, indem man zuletzt, wie auf einer Höhe, die Menge der Dinge überfieht). Diese geistige Thätigkeit heißt Induktion, die Methode ist die induktive (inducere heißt hinein= oder hinauf=, deducere hinabführen, ableiten).

Hat man die Spitze der abstrahierenden Thätigkeit, den allgemeinsten Begriff, erreicht, so kann man von ihm aus die übrigen zusammenstellen, ihm unterordnen, den nächst=allemgemeinen zuerst, dann den nächstfolgenden, immer durch Zufügung neuer Merkmale, bis hinab zu dem den Einzeldingen nächsten Begriff.

So erhält man das System, die Zusammenstellung ist eine systematische. Dieser Vorgang von dem Allgemeinen zum Besonderen, von dem Abstrakten zum Konkreten, von dem Ein=

heitlichen zu dem Mannigfaltigen, von dem Einfachen zu dem Zusammengesetzten, von oben nach unten heißt Deduktion; die Unterrichtsmethode, die sie vorführt, ist die deduzierende.

Induktion und Deduktion sind demnach Gegensätze, sowie induzierende und deduzierende Methode.

Die induzierende ist der Weg durch Anschauung, Erfahrung und, wenn es sein kann, Experiment, ist der Weg, auf welchem die Menschheit zu Kenntnissen gelangt ist, ist der natürliche Weg des Lernens durch Erfahrung und Verstandesgebrauch, ist daher die dem elementaren Unterricht vorgeschriebene Methode, die Elementarmethode.

Man kann (und wie oft und lange hat man es gethan!) auch die deduktive Methode anwenden, d. h. mit dem allgemeinsten Begriffe beginnen, das System dem Schüler mittheilen und, wenn man das Mögliche thun will, die gegebenen Begriffe durch einzelne Beispiele erläutern. Diese Verfahrensweise ist zwar die kürzere, aber die nicht-naturgemäße, die weniger bildende. Statt, wie auf dem induktiven Wege, immer selbstthätig zu sein und den Fortschritt stets mit hellem Bewußtsein zu begleiten, muß der Schüler auf dem deduktiven Wege annehmen, im engern, schlechten Sinne des Wortes lernen, Gegebenes sich einprägen. Beide Methoden werden wir nachher in ihrem Unterschiede und relativen Werte noch näher kennen lernen.

2. Die Naturlehre (Physik).

In der Naturlehre hat man es mit den Naturerscheinungen zu thun; diese sind die Thatfachen, also zuerst aufzufassen. Anschauung und Beobachtung und dadurch Erfahrung; demnächst, indem man Erscheinungen und Thatfachen absichtlich herbeiführt und die Naturkräfte veranlaßt, sich zu äußern, erhöhte Erfahrung durch sogenannte Versuche (Experimente). Man bemerkt, daß unter denselben Umständen, den gleichen Bedingungen dieselben Erscheinungen in derselben Ordnung erfolgen, man erkennt den gleichmäßigen Verlauf, gelangt zur Vorstellung des Regelrechten, kommt auf die Begriffe von Wirkung und Ursache, Stoff und Kraft, und ermittelt, von der Beobachtung des Thatfächlichen

ausgehend, durch Verstandesgebrauch den gesetzlichen Verlauf einer Erscheinung, das Gesetz derselben. Der Gang ist der empirisch-rationale, die Methode die induktive.

Noch unnatürlicher als in der Naturbeschreibung wäre hier das deduktive Verfahren. Was ohne Erfahrung, Beobachtung und Experiment nicht gefunden und ermittelt worden ist, muß man auch ohne diese Thätigkeit nicht kennen lernen und nicht kennen lehren.

In der Astronomie (der Physik des Himmels) ist der Gang besonders deutlich. Jahrtausende lang hing der Mensch an den sinnlichen Erscheinungen und hielt sie für die Wahrheit, d. h. er glaubte, daß sich das so ereigne, wie er es sah, z. B. die tägliche Bewegung des Himmels um die Erde. Viele Jahrhunderte verflossen, ehe der Mensch durch den Gebrauch seines Verstandes darauf kam, daß es nicht also sei, er erhob sich über die Erfahrung, drang vom Schein zum Sein, er ermittelte den regelrechten Gang, den gesetzlichen Verlauf. Und wieder verflossen viele Jahrhunderte, bevor der Mensch die Ursachen der Wirkungen entdeckte oder vielmehr erdachte und den zwei Theilen der Astronomie, der des Scheins und der des Gesetzes, die physische hinzuzufügen und überzuordnen im stande war.

Nun konnte man den umgekehrten Gang einschlagen, von der ermittelten höchsten Ursache als wirkenden Kraft ausgehen, aus ihr das Gesetz bestimmter Erscheinungen entwickeln, bis zur sinnlichen Thatsache hinabsteigen und so, deduzierend, das wissenschaftliche System von oben herab aufbauen. Das ist der Gang der sogenannten wissenschaftlichen Konstruktion, nicht der naturgemäße Gang des Unterrichts, der sich der induktiven (aufbauenden) Methode zu bedienen hat. Der erste Weg ist zwar kürzer, aber künstlich und weniger bildend. Die Astronomie ist als angewandte Mathematik eine vollendete, vollkommene Wissenschaft. Sie verkündigt durch wissenschaftliche Forschung Jahrhunderte voraus die Erscheinungen, deren Eintritt den Vorausverkündigungen entspricht. Das Resultat der Deduktion stimmt also hier mit der Anwendung des induktiven Verfahrens vollkommen überein, und das eben ist das Kriterium einer

vollendeten Wissenschaft. In den übrigen Zweigen der Naturkunde sind wir so weit nicht; voraussichtlich werden noch Jahrtausende vergehen, bevor ihre Aufstellung solche Vollendung erreicht.

3. Die Geographie.

Man hat sie eine assoziierende (kollektive) Wissenschaft genannt, es würde danach Begriff und Wesen einer assoziierenden Methode aufzustellen sein. Dies ist, soviel mir bekannt, noch nicht geschehen — erscheint auch als überflüssig, weil die jeder Art von Wissen, das in der Erdbeschreibung vorkommt, zukommende (von andersher bekannte und festgestellte) Methode anzuwenden ist. Richtig ist es aber, daß in der Geographie eine fast unendliche Menge verschiedenartiger, zu einer realen und zugleich zu einer idealen Einheit zu verbindender Kenntnisse vorkommt. Dieses ist die Aufgabe auf der Höhe wissenschaftlicher Erkenntnis. Wir haben es hier mit der Elementarmethode zu thun.

Als Vorbereitung dazu oder als erste Stufe wird von den Lehrern die sogenannte *Heimatskunde* aufgestellt; mit Recht, damit die Schüler wesentliche Grundbegriffe anschaulich erkennen.

Von da kann man in konzentrischen Kreisen weiter schreiten, deren Radien sehr verschiedene Dimensionen annehmen können (teilweise bedingt durch die Natur des Landes); nach meiner Ansicht aber schreitet man von dem Boden heimatlicher Betrachtung direkt zum Erdball fort, weil er ein Totalbild gewährt und durch einen künstlichen Globus direkt anschaulich dargestellt werden kann. Dessen Betrachtung ist eine mathematische, die Oberfläche ist mit mathematischen Linien bedeckt, deren Namen und äußere Bedeutung mitteilend gelehrt wird. Ihre eigentliche Bestimmung wird erst auf der oberen Stufe erkannt, auf welcher das Verhältnis der Erde zur Sonne und dem Sternenhimmel darzustellen ist. Einer weiteren Auseinandersetzung bedarf der Gegenstand hier nicht. Wer verständig ist, wird an die Topik der Erdoberfläche die physische oder physikalische, an diese die politische und an sie die mathematische oder astronomische Geographie anreihen, was in betreff der Verteilung in sehr verschiedener Weise geschehen kann. Einen eigentlichen Namen für

die Methode des Unterrichts wüßte ich nicht anzugeben, man könnte sie etwa als geographische bezeichnen, womit aber freilich wenig genug oder vielmehr nichts gesagt wäre.

Etwas anders — um davon, etwa für den Lehrer, noch ein Wort zu sagen — und höher steht die Aufgabe der Wissenschaft. In ihr will man nicht nur das Thatsächliche, sondern auch die Geschichte desselben und die Grundgesetze und Ursachen desselben erkennen. Der gelehrte Geograph erhebt sich mit dieser Aufgabe auf den kosmischen Standpunkt und deduziert von der Annahme (Hypothese) eines Urstoffes die Entstehung der Weltkörper, speziell des Erdkörpers, und entwickelt, durch geologische Forschungen unterstützt, die Art der Bildung der Erde, wenigstens ihrer Rinde und Oberfläche. Über Hypothesen (Wahrscheinlichkeiten) kommt man dabei nicht hinaus. Wie sehr man sich dabei durch falsche Voraussetzungen und die Macht der Phantasie verhalten kann, hat der große Werner durch sein System des Neptunismus gezeigt, indem er die Erdrinde, ihre Gebirge und Schichten durch Niederschläge aus dem Wasser bilden ließ. Viel sicherer ist die praktische Erforschung der Erdrinde und die Schlüsse aus diesen Thatsachen, also auch hier die Anwendung der Induktion.

In der anthropologischen und ethnographischen Geographie ist man noch weniger weit vorgeschritten. Eine Konstruktion (Deduktion) der Natur einer Völkerschaft oder einer Rasse ist noch niemand vollständig gelungen. Zwar weiß man, daß als Hauptfaktoren dieses Problems das Klima, die Bodenbeschaffenheit, die Umgebung des Landes und die sämtlichen übrigen Natureinflüsse zu betrachten, und daß auch anerkanntswerte Versuche gemacht worden sind, aus ihnen die Beschäftigung, den Grad des Wohlstandes, von dem so viel abhängt, die Zivilisation und Kultur des betreffenden Volkes abzuleiten; aber es blieb viel Anomales dabei. Soviel steht fest: es ging und geht alles natürlich zu, kein Grund zur Annahme übernatürlicher Einwirkung ist vorhanden, noch mehr als der einzelne Mensch ist ein Volk ein Produkt seiner Lage (inkl. seiner Geschichte), und es walten in der gesamten Natur wie in der Menschenwelt ganz bestimmte

Gefetze und Prinzipien, deren vollständige Erforschung bis jetzt noch nicht gelungen ist. Die politische Arithmetik oder die Statistik liefert dazu die merkwürdigsten Belege in bestimmten Zahlenverhältnissen, z. B. in Feststellung des Verhältnisses der männlichen und weiblichen Geburten (17:16), ja sogar zur höchsten Verwunderung, da die Handlungen der Menschen doch der individuellen Freiheit zu entstammen scheinen*, in Angabe des Verhältnisses der Verbrechen (des Selbstmords z. B.) in einzelnen Städten und Ländern. So gefaßt ist die Geographie eine Wissenschaft von unendlich reichem Inhalt und Umfang — sie erwartet daher, trotz der umfassenden Forschungen und Leistungen Karl Ritters, erst ihren Vollender, wenn auch vorerst nur die Grundlegung unwandelbar gesetzlicher Bestimmungen und fester Prinzipien.

4. Die Geschichte.

Die Geschichte ist Darstellung der Begebenheiten des gesamten Menschengeschlechts und der einzelnen Nationen. Ihre Kenntnis erlangt man durch Mitteilung, mündlich oder schriftlich, es herrscht also hier die Methode der Mitteilung (das *Acroama*, der mitteilende Vortrag) vor. Zwar haben einzelne Männer den Versuch spekulativer Entwicklung aus angenommenen Prinzipien gemacht, dieselben sind aber stets kläglich ausgefallen. Schien es auch, als wenn sie bis zu bestimmten und bekannten Thatfachen fort deduzierten, so lag diesem

* „Kennt man das Temperament, die Leidenschaften, kurz den Charakter eines Menschen, so läßt sich dessen Handlungsweise in bestimmter Situation mit Sicherheit voraussagen. A. läßt sich hinreißen, indem er sich vergiftet, er ist ein heiterer Gesellschafter, er liebt den Trunk oder den Trank, heute Abend besucht er eine Hochzeit — was folgt daraus für seinen Zustand in der Mitternachtsstunde? Das zu prognostizieren, dazu gehört keine Prophetengabe. — Der tiefe Denker Franz Baco von Verulam betrachtete die Individualität des Menschen als ein Produkt von Natur und Geschichte, durchgängig bestimmt durch natürliche und geschichtliche Einflüsse, durch innere Anlagen und äußere Einwirkungen. Genau so hat auch Shakespeare den Menschen und sein Schicksal verstanden; er faßte den Charakter als ein Produkt dieses Naturells und dieser geschichtlichen Stellung und das Schicksal als das Produkt dieses Charakters.“

Schein die (bewußte oder unbewußte) Täuschung zu Grunde, daß sie vorher, vor der Spekulation, wußten, was herauszubringen war. Bewußte oder unbewußte Induktion ging der sehr wohl bewußten Deduktion vorher. Die Geschichte läßt sich nicht a priori konstruieren, sie beruht und besteht in gegebenen Thatsachen, deren Auffassung also immer das erste ist. Zwar ist der Eintritt derselben, gerade ebenso sicher und streng wie die Naturerscheinungen, von allgemeinen Gesetzen abhängig, es geht auch im Menschen- und Völkerleben alles natürlich zu; aber diese Gesetze sind dem Menschen nicht von vornherein bekannt, sondern müssen aus den Thatsachen entwickelt werden, die induktive Methode tritt also hier ein. Das erfahrungsmäßige, empirische Abbild der Welt im Geiste ist die Weltgeschichte, das rationelle Abbild derselben ist die Wissenschaft. In der Erkenntnis und Aufstellung der geschichtlichen Weltgesetze stehen wir erst am Anfange; soviel aber steht fest: wessen Geschichtsstudium nicht dahin führt, gar nicht darauf gerichtet ist, der kann vieles geschichtliche Material in seinem Kopfe anhäufen, zu seiner Bildung trägt das aber sehr wenig bei. Auf Personen dieser Art paßt das Hegelsche Wort: „Die Geschichte lehrt, daß man aus ihr nichts lernt.“ Der geschichtliche Elementarunterricht hat es nur mit den Elementen zu thun; in ihnen herrscht die Biographie vor. —

C. Die Religion (Der religiös=sittliche Unterricht).

Die religiöse Erkenntnis hat einen geschichtlichen Verlauf genommen, sie wird daher, insonderheit auf der unteren Stufe, der Geschichte entnommen, bei uns der biblischen Geschichte. An sie, an das Thatsächliche, knüpft sich die Entwicklung des religiösen und sittlichen Inhalts, der, mit Anknüpfung an das Bewußtsein des Schülers, an die in ihm bereits vorhandenen Gefühle und Gedanken, ihm zum klaren Bewußtsein gebracht und zur Erweckung des Willens benutzt wird. In dieser doppelten Hinsicht, sowohl in betreff der Benutzung der Geschichte als auch in psychologischer Hinsicht, herrscht die Methode vor, die wir bisher als die induktive erkannt haben. Weit entfernt also,

daß der Religionsunterricht wesentlichst von seiten des Lehrers in Mitteilung, von seiten des Lernenden oder Zubelehrenden oder Zuunterweisenden in mehr oder weniger passivem Empfangen besteht, ist vielmehr die entwickelnde Methode vorherrschend und die Unterweisung bestimmend.

Das direkte Gegenteil von ihr ist die Methode der Theologie, die theologische oder theologisierende Methode. Der Vergleichung wegen setzen wir deren Momente hierher.

Sie geht von bestimmten (meist unbeweisbaren und darum unbewiesenen) Voraussetzungen, Annahmen, Glaubenssätzen, Dogmen, von der Offenbarung aus, an deren Inhalt zu zweifeln für gottlos erklärt, und der daher unbedingt als wahr anzunehmen für Pflicht erklärt wird. Die katholische Kirche verbietet direkt deren Untersuchung, die protestantische läßt sie zu, verlangt aber die Übereinstimmung der „Prüfung“ mit dem statutarisch festgesetzten Glaubensinhalt.

Nach dieser Forderung besteht also der Gebrauch der intellektuellen Kräfte, des Verstandes und der Vernunft, nicht in freier, voraussetzungsloser Untersuchung, sondern in der Ableitung aus gegebenen Vorder- und Obersätzen nach dem Rezept der formalen Logik, d. h. die Methode ist die deduzierende, die wir in keinem der bisher betrachteten Fälle als die geistig-bildende (elementare) erkannt haben. —

Klar steht nach dieser kurzen Darstellung der Gegensatz der zwei Hauptmethoden in Wissenschaft und Unterricht vor unseren Augen, der deduktiven und induktiven. Um den Gegensatz beider ganz anschaulich zu machen, brauchen wir nur die Charaktere derselben zusammenzustellen, um dadurch die Sache in das hellste Licht zu stellen.

Die Momente der einen sind die umgekehrten der andern. Die deduzierende Methode ist die sogenannte wissenschaftliche, die induzierende ist die Elementarmethode, in doppeltem Sinne: sie entspricht der Behandlung der Grundbestandteile (der Elemente) der Wissenszweige, und sie entspricht der Grundentwicklung der geistigen Vermögen (der Elemente des Geistes). In dieser doppelten Beziehung heißt diese Methode

auch die entwickelnde. Bei diesem Namen kann der Elementarlehrer, da das Wort „induktiv“ ein fremdes ist, stehen bleiben. Wird er dann nach ihrer Wesenheit gefragt, so lautet die Antwort: die induktive.

Die deduzierende (theologische) Methode:

1. geht von angenommenen Sätzen aus;
2. die Theorie geht den Thatsachen vorher;
3. beginnt mit dem Idealen;
4. von den Ideen zum Sinnlichen;
5. { argumentiert aus Prinzipien; }
 { vom Axiom zum Experiment; }
6. { vom Abstrakten zum Konkreten; }
 { von Begriffen zu Anschauungen; }
7. { vom Allgemeinen zum Besonderen; }
 { von den umfangreichsten Vorstellungen zu }
 { den umfang-ärmsten (inhaltsreichsten); }
8. vom Großen zum Kleinen;
9. vom (geistig) Entfernten zum Nahen;
10. von Oben nach Unten;
11. von der Einheit zur Mannigfaltigkeit;
12. { stellt ein oberstes, letztes, höchstes Ziel zu Anfang auf; }
 { Spinnengewebe; }
13. { der Schöpfer — die Welt; }
 { natura naturans — natura naturata; }
14. verfährt kühn, oft tollkühn.

Die induzierende (Elementar-) Methode:

1. geht von Thatsachen aus;
2. die Theorie folgt den Thatsachen;
3. beginnt mit dem Realen;
4. vom Sinnlichen zu den Ideen;
5. { argumentiert nach Prinzipien hin; }
 { vom Experiment zum Axiom; }
6. { vom Konkreten zum Abstrakten; }
 { von Anschauungen zu Begriffen; }

7. { vom Besonderen zum Allgemeinen;
von den inhaltreichsten (umfang-ärmsten) Vorstellungen
zu den inhalt-ärmsten (umfangreichsten); }
8. vom Kleinen zum Großen;
9. vom (geistig) Nahen zum Entfernten;
10. von Unten nach Oben;
11. von der Mannigfaltigkeit zur Einheit;
12. { kennt kein letztes, höchstes Ziel (weist
auf unendlichen Fortschritt hin);
Bienenarbeit; }
13. { die Welt — der Schöpfer;
natura naturata — natura naturans; }
14. verfährt vorsichtig, besonnen.

Aus diesen Unterschieden ergeben sich noch folgende Sätze:

1. die induktive Methode ist Methode der selbständigen Wahrheitsfindung, die Methode der freien Prüfung und kritischen Untersuchung;

2. sie ist die entwickelnde, folglich die Methode des elementaren, geistbildenden Unterrichts;

3. sie ist die volkstümliche, populäre Methode, da das Volk auf dem Boden der Anschauung steht, wohl Thatfachen, aber keine Systeme und Prinzipien fassen, und aus denselben nicht deduzieren kann;

4. die deduktive Methode ist die Methode der Autorität, des Autoritätsglaubens;

5. sie entwickelt und befreit den Geist nicht, sondern sie drückt und fesselt ihn;

6. sie dringt auf Uniformität, beachtet nicht die Individualität;

7. angewandt ist jene die Methode der Erfindung (mit der wir es in der Schule nicht zu thun haben). Nachdem man die Eigenschaften (die Anziehung desselben durch Metalle) gefunden hatte, konnte man den Blitzableiter erfinden. Die Analogie dieses Verfahrens ist auf dem theoretischen Gebiete die aus den Gesetzen der Zahlen entwickelte Rechenregel.

Endlich ist noch zu bemerken, daß, solange unsere Philosophen sich der deduktiven, spekulativen Methode bedienten, ihre

Systeme (wie z. B. die von Fichte und Hegel) bei dem Volke gar keinen Eingang fanden, deren Untersuchungen und Resultate gar nicht allgemein benutzt werden konnten; daß dagegen, seitdem die philosophischen Forscher die psychologisch-induktive Methode gebrauchten (Kant, Herbart, Lessing, Beneke), die Ergebnisse derselben in das Volk eindringen, daß auch seitdem der noch übrige Aberglaube Reißaus genommen hat, kurz, daß seit der allgemein gewordenen Anwendung der naturgemäß-entwickelnden Methode das Volk in Kenntnissen und Einsichten bewundernswürdige Schritte vorwärts gethan hat. Den Lesern und Lehrern überlasse ich es, darüber nachzudenken und zu urteilen, von welchem Datum aus Schulunterricht und -erziehung reisende, mit früheren Epochen gar nicht mehr vergleichbare Fortschritte gemacht haben, wem wir daher die noch folgenden Fortschritte wesentlich zu verdanken und hervorzurufen haben werden, endlich was über die zu sagen ist, welche von der Bedeutung der Methode geringschätzig denken, sie vernachlässigen oder gar sie verachten. —

Hiermit schließe ich die Betrachtung über die Unterrichtsmethode. Sie soll veranschaulichen, worin — von anderem abgesehen — des Lehrers Stärke besteht, und dazu beitragen, den Beweis zu begründen, daß die im vorhergehenden Aufsatz aufgestellte Behauptung: die Theologen seien der Leitung der heutigen Schule und der Führung ihrer Lehrer nicht mehr gewachsen, nicht aus der Luft gegriffen ist, sondern auf guten Gründen ruht. — Verfalle übrigens kein „Lehrer“ dem Wahne, daß er durch die theoretische Kenntnis der Methode ein Lehrer werde! Der geborene Meister übt die richtige Methode, ehe er von ihren Gesetzen etwas weiß. Das Bewußtsein folgt auf das Thun. Die echte, wahre Bildungsmethode lebt — ohne gedachte und bewußte, noch mehr! ohne gemachte und erfommene Methode — in dem Geiste eines Meisters, eines Sokrates und Plato, und, wenn es erlaubt ist, *dii minorum gentium* daran zu reihen, eines Dinter, Ehrlich und Wilberg, aus deren Lehrstunden und Lehrwerken man — wie die Regeln der Dichtkunst aus den Werken der Dichter, die Regeln der

Grammatik aus der lebendigen Sprache — sich die Regeln des entwickelnd-erziehenden Unterrichts herausklavieren und abstrahieren kann. Ihr eigentümliches Wesen besteht in dem Drange, in der Freude an der geistigen Entwicklung, nicht in dem Hervorgebrachten, sondern in dem Hervorbringen ohne Ende, nicht in dem Nachdenken oder gar passiven Annehmen des Gedachten, sondern in dem Denken. Sie befolgt Regeln, strenge Regeln; aber sie weiß nichts von Abrihtung, nichts von Kunst — ist Kunst. Als Meister in dieser Kunst glänzten auch Lessing und Schleiermacher. Beide gingen in ihren kritischen Untersuchungen von jedermann bekannten, ich möchte sagen: alltäglichen Erfahrungen und Thatfachen aus, knüpften an diese nebartig ihre Folgen, zogen weitere und weitere Kreise bis zu allgemeinen, die Mannigfaltigkeit beherrschenden Prinzipien, von denen aus sie dann die ihnen untergeordnete Vielheit übersichtlich darstellten und dem geistigen Blick die Herrschaft über ganze Gebiete eroberten.

XXI.

Aufschwung.

Das Volksschulwesen und der Volksschullehrerstand ist im Aufschwung begriffen. Für diese Thatsache lassen sich die folgenden guten Gründe aufbringen:

1. Das von den Lehrern tief gefühlte Bedürfnis nach höherer Bildung und das Bestreben, sie zu erreichen.

2. Die litterarische Thätigkeit derselben, bekundet durch die Menge der von ihnen ausgehenden Schul- und Erziehungsschriften (ungefähr ein halbes Hundert elementar-pädagogischer Blätter).

3. Ihre Vereinigung in Spezialkonferenzen und der allgemeine deutsche Lehrerverein.

4. Der unter ihnen erwachte Assoziations- und Korporationsgeist und die von ihm ausgehende Sorge für ihre Witwen und Waisen (Pestalozzi-Vereine).

5. Die Teilnahme der Lehrer an höheren Schulanstalten an den Bildungsbestrebungen der Volksschullehrer.

6. Das (von Regierungen wie von Landständen) allgemein anerkannte Bedürfnis einer höheren Dotation der Lehrerstellen und die begonnene Bethätigung dieser Anerkennung.

7. Das sich unter den Volksmassen, besonders in dem Handwerkerstande der Städte, immer weiter verbreitende Gefühl und Streben nach gründlicherer Bildung (Ackerbauschulen, Handwerker-Bildungsvereine, Kindergärten u. s. w., Volksbibliotheken, Turnwesen u. s. w.).

8. Die freie Teilnahme der Lehrer an diesen Bildungsbestrebungen.

9. Die von einzelnen Regierungen, von Landständen, Korporationen und Vereinen beantragte Erhöhung der Selbständigkeit der Schule und ihrer Lehrer.

10. Die von denselben ausgehende Forderung einer Verstärkung der praktischen Bildung der Jugend.

11. Das ernste Bestreben der Lehrer, der strengeren Aufsicht, fördernden Leitung und Führung von seiten sach- und fachkundiger Schulmänner unterstellt zu werden.

12. Die Anerkennung der Gerechtigkeit und Achtungswürdigkeit dieses Strebens, nicht bloß von seiten volksfreundlicher Regierungen und Landstände, sondern auch von seiten kirchlicher Aufsichtsbehörden.

Die Aspekte stehen günstig.

Man hat die Deutschen eine pädagogische Nation genannt. Sie ist es, d. h. sie kann sich — so wenig wie die altgriechische es konnte — ihre Zukunft ohne planmäßige Erziehung ihrer Jugend nicht denken. Andere Kulturvölker haben andere Tendenzen, eine andere Geschichte. In der deutschen Entwicklung liegt der Gedanke der Erziehung, man kann ihn einen deutschen Gedanken, einen deutschen Glauben nennen. Die Deutschen sind das „Volk der Denker“, Preußen ist „das Land der Kasernen und Schulen“ genannt worden. England macht Anspruch auf den Ruhm, ein „Hort der Freiheit“ zu sein; Frankreich steht nach seiner Meinung *à la tête de la civilisation*; möge sich unser Vaterland die Vermittlerrolle der inneren, humanen Entwicklung erhalten und die Fahne der Fortschrittspädagogik aufpflanzen! Nach seiner Vergangenheit, wie nach seiner äußeren und inneren Lage ist dieses seine Mission unter den Kulturvölkern Europas und der Welt.

XXII.

Einige Bemerkungen über das Schulwesen unseres Staates.

(Parlamentsrede.)

Meine Herren! Ich bin gesonnen, Ihnen einige Bemerkungen über das Schulwesen unseres Staates im allgemeinen, über seinen Ursprung und über die Verwaltung und Oberaufsicht desselben vorzutragen, damit daraus ein Licht auf die eigentlichen Intentionen und Absichten der Resolutionen*, die Ihnen vorliegen, falle. Ich hoffe, daß daraus auch die Erkenntnis der eigentlichen Tendenz der Resolutionen Ihnen werde. Ich werde mich bei diesen Bemerkungen sehr kurz fassen. — Das allgemeine Landrecht nennt die Schulen Veranstellungen des Staates. Ich halte diesen Ausdruck nicht für einen sehr glücklichen; denn er ist sehr zweideutig. Soll er besagen, daß der Staat die Veranlassung dazu giebt, daß andere Leute Schulen errichten, oder soll er besagen, daß der Staat aus eigener Machtvollkommenheit Schulen ins Leben ruft und aus seinen Mitteln unterhält? Wenn der Ausdruck den ersteren Sinn hat, so muß man sagen, es wäre zu wenig, und wenn er das zweite bedeutet, behaupten, daß es zu viel sei; denn der Staat errichtet weder die sämtlichen Schulen, noch erhält er sie sämtlich aus seinen Fonds. Nun giebt es

* Die Resolutionen (24) bezogen sich auf die Dringlichkeit des zu erlassenden Unterrichtsgesetzes, und speziell auf die Bildung, Besoldung, Anstellung der Lehrer, sowie auf die Schulaufsicht und Verwaltung.

offenbar in unserem Staate reine Staats-Anstalten, wenn ich das Wort Schule im umfassendsten Sinne des Wortes gebrauche, z. B. die Universitäten und die sogenannten Staats-Gymnasien. Zu den letzteren gesellen sich auch solche Gymnasien, welche kommunalen Ursprungs sind. Es kommt also zu dem schulebildenden Staatsprinzip als zweites Moment das Prinzip der kommunalen Thätigkeit, in welches Gebiet wir auch unmittelbar eintreten, sobald wir an die Realschulen denken, welche von den städtischen Kommunen errichtet und erhalten werden. Gehen wir noch weiter herab, indem wir auf das Volksschulwesen Rücksicht nehmen, so sehen wir ein, daß wir in unserem Staat, wenn wir die Sache im allgemeinen behandeln und besprechen, ein Staats-Kommunalschulwesen haben. Das, meine Herren, ist die erste Bemerkung, die ich Ihnen vorlegen wollte, wegen des folgenden. Die zweite Bemerkung bezieht sich auf die Organe der Beaufsichtigung und Verwaltung des Schulwesens. Da sehen wir an der Spitze desselben das Unterrichts-Ministerium und unter demselben die Provinzial-Schulkollegien, welche die Gymnasien, die Realschulen und die Schullehrer-Seminarien dirigieren und beaufsichtigen. Demnächst kommen wir in ein anderes Gebiet (wenn wir über die Bezirksregierungen hinausgehen, in welchen, wie dort, gleichfalls Staatsbeamte fungieren), in dem der Staat kirchliche Organe ernennt, um die Beaufsichtigung und die Verwaltung des Schulwesens, wenigstens was die Volksschule betrifft, zu leiten. Wir besitzen also in dieser Beziehung eine staatskirchliche Beaufsichtigung und Verwaltung der Volksschule. — Unmöglich ist es gewesen, den dritten Faktor ganz außer acht zu lassen und bei Seite zu schieben, nämlich die Gemeinde; es sind demzufolge in den Städten und auf dem Lande allerhand Organe ins Leben gerufen unter verschiedenen Namen und mit verschiedenen Berrichtungen in großer Mannigfaltigkeit, als Schulkommissionen, Schuldeputationen und Schulvorstände eingerichtet, so daß wir also unsere gesamte Schulverwaltung als eine staatskirchlich-gemeindliche Verwaltung im allgemeinen bezeichnen können. Das, meine Herren, war die zweite Bemerkung, die ich Ihnen vorlegen wollte. Ich gehe nun über zu der Beurteilung

der Art der Thätigkeit der betreffenden Organe. Niemand wird dem Staate das Recht bestreiten, daß er, in betreff seiner Gymnasien oder der Gymnasien überhaupt, die Organisation vollkommen vorschreibe; denn die Gymnasien bilden ihm die Beamten. Dieselbe Macht hat der Staat aber auch auf die Realschulen ausgedehnt — und das muß unsere Bewunderung sofort erwecken, wenn wir bedenken, daß die Realschulen kommunalen Ursprunges sind. Die oberste Staatsbehörde hat nämlich einen ganz ausführlichen Lehrplan den Realschulen vorgeschrieben, ohne Rücksicht zu nehmen auf die Verschiedenheit der Städte und der Provinzen, ohne Rücksicht zu nehmen auf die Verschiedenheit der Bewohner; er hat ein vollkommenes Nivellement eintreten lassen, alle Verschiedenheiten und Ungleichheiten zur Seite geschoben, kurz einen für alle Realschulen des preußischen Staates geltenden speziellen Unterrichtsplan vorgeschrieben. Dieses Verfahren hat meines Bedünkens sehr wesentlich den eigentlichen Zweck, die Bestimmung der Realschulen, alteriert. Dieselben sind ja nicht gestiftet worden, um Staatsbeamte zu bilden (wenn auch aus ihnen künftige Staatsbeamte hervorgehen können); sie haben ihren Hauptzweck darin, für die Söhne des mittleren und höheren Bürgerstandes zu wirken, ihnen eine ihrer künftigen praktischen Lebensbestimmung entsprechende höhere Ausbildung zu geben. Ich behaupte daher, daß wir in dem bezeichneten Vorgange den büreaukratischen Absolutismus entdecken, der nach meinem Bedünken in dieser Beziehung äußerst verderblich gewirkt hat. Noch viel schlimmer sind die Volksschulen weggekommen. Sie werden merken, meine Herren, daß ich hier an die Ordonnanzen des Herrn v. Raumer denke, — ich nenne sie so, weil sie nach meinem Ermessen verfassungs- und gesetzwidrig erlassen sind, — an die sogenannten, mit Recht und mit Unrecht viel berühmten und berüchtigten Schulregulative, auf deren Beurteilung ich an dieser Stelle nicht eingehe. Ich halte sie durch die Wissenschaft der Pädagogik, welche eine ebenso freie und selbständige Wissenschaft ist wie jede andere, für vollkommen gerichtet und vernichtet; sie sind in den Augen des großen intelligenten Theils des Publikums beseitigt. Der Herr Minister v. Raumer hat damals

einen ganz speziellen Lehrplan für sämtliche Volksschulen des preußischen Staates vorgeschrieben, also keine Rücksicht genommen auf die Verschiedenheit der Provinzen, auf die Verschiedenheit der einzelnen Orte. Alles ist abermals nivelliert und den Schullehrern ein Zwang auferlegt worden, der zur Abschwächung und zum Verlust der Freudigkeit der Schullehrer in ihrem Berufe im allerhöchsten Maße beigetragen hat. So ist es den Volksschulen ergangen, der bürokratische Absolutismus hat demnach über das gesamte Schulwesen des preußischen Staates sich erstreckt, von oben bis unten. Ich halte diesen Zustand, dieses Verfahren für grundverderblich. Für gleich verderblich erachte ich den klerikalen Einfluß auf die Schule. Meine Herren, sie kennen den Standpunkt unserer Geistlichen; es ist der Standpunkt der Einseitigkeit. Ihr Dichten und Trachten geht vorzugsweise darauf hin, die Erziehung so zu lenken, daß die Kinder mit den kirchlichen Grundbegriffen, mit den kirchlichen Sätzen und Dogmen bekannt werden, in und zu kirchlichem Eifer erzogen werden. In diese Richtung hinein treiben unsere Geistlichen die Lehrer, in eine Einseitigkeit ähnlicher Art, und nur zu häufig in solchem Grade, daß von einem freien Standpunkt, von allseitiger Wirksamkeit der Lehrer gar nicht mehr die Rede sein kann. Ich halte daher die Stellung der Lokalpastoren zu den einzelnen Lehrern — was die Beaufsichtigung der Schule und der Person des Lehrers betrifft, die so viele der traurigsten, schmerzlichsten Konflikte hervorbringt, daß sämtliche Lehrer des preußischen Staates, mit sehr wenigen Ausnahmen, die Ablösung von dieser Beaufsichtigung beantragen und diese für eins der dringendsten Bedürfnisse erklären — ich sage, ich halte dieses ganze Verhältnis für unhaltbar. Sie werden wahrscheinlich im Verlauf der heutigen Debatte als Grund, warum die Kirche die Schule nicht freigeben könne und dürfe, auch den hören, daß man sagt, die Schule sei die Tochter der Kirche, das ist vielfach öffentlich behauptet worden und wird auch hier wiederholt werden.

(Ruf aus dem Zentrum: Pst! Auch richtig!) (Weiterkeit.)

Meine Herren, es ist dies teilweise der Fall, wenn man an die alten Küsterschulen denkt; nicht aber gilt es in betreff unserer

heutigen Volksschule, die ein Produkt des praktischen Lebens ist. Ich würde mich auch, wenn ich ein Beamter der Kirche wäre, wohl hüten, die Kirche für die Mutter der Schule zu erklären, denn diese Mutter ist fortwährend eine wahre Stiefmutter der Schule gewesen und hat als solche gehandelt.

(Weiterkeit.)

Auf dem letzten Kirchentage in Brandenburg hat einer der Kollegen der Geistlichen zu seinen schwarzen Brüdern direkt gesagt:

(Weiterkeit.)

die Schule habe das Recht, der Kirche vorzuhalten: Ich bin hungrig gewesen und du hast mich nicht gespeist; ich bin durstig gewesen und du hast mich nicht getränkt; ich bin gefangen gefangen gewesen und du hast mich nicht besucht u. s. w. Der Mann hat Widerspruch erfahren, aber der erste Geistliche dieser Stadt — nämlich derjenige, den ich für den ersten Geistlichen halte — hat dieser Erklärung beigestimmt, die Kirche habe die Schule von jeher wirklich stets wie eine Stiefmutter behandelt. Meine Herren, ich verwerfe nicht bloß die bürokratische Scholarchie, sondern auch aus den genannten und vielen anderen Gründen die klerikale Scholarchie und betone zugleich, daß unsere Resolutionen nicht bloß vorzugsweise die Tendenz haben, die genannte Art der Verwaltung zu beseitigen, oder wenigstens in das gehörige Maß zurückzudrängen, sondern daß es, um den dritten Faktor nach Gebühr in Szene zu setzen, unsere Absicht ist, nach dem Prinzip der Selbstverwaltung die Beaufsichtigung und Verwaltung der Schule in das Gebiet und Bereich der Gemeinde und ihrer Vertreter zu verlegen. Das ist die Tendenz mehrerer wesentlicher Resolutionen. Also, unsere Absicht ist es, um es kurz zu sagen, erstens: Beschränkung der bürokratischen Verwaltung der Schule, Beschränkung, wie ich vorher sagte, der bürokratischen Scholarchie; zweitens: Beschränkung des klerikalen Einflusses oder gänzliche Beseitigung desselben; drittens und hauptsächlich: Verstärkung des Einflusses der Gemeinden in bezug auf ihre Schulen, nach dem Prinzip der Selbstverwaltung und Selbstregierung. In diesem und in keinem anderen Sinne verstehe ich die Befreiung der Schule von Bürokratismus und

Klerus, die Freiheit der Schule. Doch, ich muß noch ein Beispiel anführen, auch um eines speziellen Zweckes willen, wie tief die Staatsverwaltung in das Schulwesen eingreift. Ich erinnere Sie, meine Herren, zuvor an die Debatten, die in der vorigen Session geführt worden sind über Petitionen aus der Stadt Lessen und aus der Stadt Posen in betreff des Lehrers Jutrosinski. Ähnliche Petitionen sind der Unterrichts-Kommission vor kurzer Zeit zugegangen aus der Stadt Preußisch-Friedland. Diese Stadt hat seit 40 Jahren eine Simultanschule gehabt, also lange vor der Feststellung der Verfassung. Dieser Zustand ist also doch ein gesetzlicher gewesen, und man kann für die Beseitigung der Simultanschule den Art. 12 der Verfassung, der sonst immer zu dem Behuf angeführt wird, nicht herbeiziehen; dem der § 12 sagt gerade, daß es bei den bisher gesetzlichen Bestimmungen bis zum Erlaß des Unterrichtsgesetzes sein Bewenden habe solle. Die genannte Simultanschule hat nun, wie gesagt, lange vor der Feststellung des Art. 12 existiert, darum spricht Art. 12 für die Beibehaltung der Simultanschule. Was geschieht? In der ganzen Stadt herrschte Zufriedenheit mit der vortrefflich eingerichteten Schule in sechs Stufenklassen unter einem Rektor. Die Bewohner freuten sich über die Fortschritte der Schüler. Da zieht ein neuer katholischer Pfarrer in die Stadt ein. Sofort fangen die Vergehungen an; er zieht einige seiner Leute an sich, in deren Verbindung er bei der Regierung in Marienwerder darauf anträgt, die bereits so lange bestandene Simultanschule in zwei Schulen zu zerpalten. Die Regierung weist ihn ab; er wendet sich an die oberste Instanz. Das hohe Ministerium billigt seinen Antrag und befiehlt, daß die Simultanschule in Preußisch-Friedland, die sechsklassige Schule, in zwei Schulen geteilt werde, und zwar soll dem katholischen Pfarrer eine Klasse überantwortet werden mit einem Lehrer. Der Magistrat opponiert; — hilft nichts! Die Stadtverordneten treten für die alte bewährte Einrichtung ein; — hilft nichts! Sie machen bemerklich, es würde der Pfarrer einen Feuerbrand in die Gemeinde, die alten, veralteten Streitigkeiten würden wieder auftauchen u. s. w., u. s. w., — es hilft nichts!
(Heiterkeit.)

Es bleibt bei dem Dekret des Herrn Ministers: die Schule soll in eine evangelische und in eine katholische geteilt werden. Mit dem nahen 1. April tritt der Termin der befohlenen Auflösung ein, in acht Tagen soll das Dekret vollzogen werden. Nun bedenken Sie, meine Herren, mit wenigen Ausnahmen ist die ganze Stadt für die alte Erklärung; nicht bloß Magistrat und Stadtverordnete, die Gesamtheit der evangelischen Bürger, sondern selbst eine nicht unbeträchtliche Anzahl von katholischen Vätern bemüht sich und petitioniert um Erhaltung der alten Einrichtung; eine Anzahl dieser katholischen Väter erklärt, sie würde nimmermehr ihre Kinder in die neue Schule schicken, denn das wäre eine ein-klassige Schule, in der die Kinder von 6 bis 14 Jahren zusammensitzen würden, weshalb der Unterricht nur schlecht sein könne. Der Magistrat sagt: wir können nicht zugeben, daß ein Teil der Kinder unserer Stadt schlechter unterrichtet wird, als die Mehrzahl, — hilft nichts!

(Heiterkeit.)

Das, meine Herren, ist der Bürokratismus, der bürokratische Scholarchismus. Ich erlaube mir nur noch an den Herrn Minister die Bitte zu richten, wenn er auf die früheren Verhandlungen des Hauses und auf meine jetzigen Bemerkungen doch ein wenig Gewicht legen möchte, wenigstens die Auflösung der Schule in zwei Schulen, die jetzt am 1. April eintreten soll, vorläufig zu sistieren. Ich wiederhole nach diesem Zwischenfall: unsere Absicht geht dahin, den Staats-Absolutismus in Schul-sachen zu beschränken oder zu beseitigen, desgleichen den klerikalen Einfluß zu schwächen oder zu beseitigen, dagegen die Selbstverwaltung der Gemeinden zu stärken und in ihr wohlbegründetes Recht einzusetzen. Die Unterrichts-Kommission, oder, damit ich nicht zu viel sage, ich — ich gehe damit um, die durch die vorhergehenden Bemerkungen an den Tag gelegte Freiheit der Schule — in anderem Sinne verstehe ich sie nicht — zu verteidigen, also in dem freien Staate, neben der freien Kirche eine freie Schule ins Leben rufen zu helfen, wohlgemerkt — in dem angegebenen Sinne — eine freie Schule. Ich gehe soweit, daß ich von dem Unterrichtsgesetz verlange, daß es zu den einzelnen Gemeinden

— seien sie bürgerliche, politische oder kirchliche, oder, nach dem Ausdruck des Landrechts, schulsocietätische, — daß das Unterrichtsgesetz zu den einzelnen Gemeinden, welche Schulen gründen wollen, spreche: Wollt Ihr eine Konfessionsschule, eine ausschließende Konfessionsschule, Ihr sollt sie haben; — wollt Ihr eine Simultanschule, eine Vereinigung der Kinder verschiedener Konfessionen, aber mit getrenntem Religionsunterricht, Ihr sollt sie haben; — wollt Ihr eine konfessionslose Schule — wie in diesen Tagen der Landtag in Gotha den Antrag gestellt hat, — in Gottes Namen; warum nicht; wollt Ihr eine, den Verhältnissen des Staates entsprechende paritätische Schule — ich würde sie Humanitätsschule nennen — wohl, Ihr sollt sie haben! Euer Wille soll entscheiden! Denn, meine Herren, bei der außerordentlichen Verschiedenheit der religiösen Ansichten, die sich mit der fortschreitenden Bildung tagtäglich mehren — das können Sie doch nicht hindern — die Autorität ist fortwährend im Abnehmen begriffen — unter diesen Verhältnissen können Sie Ruhe und Ordnung nicht in das Land bringen, wenn Sie nicht erklären, daß die einzelnen Väter das Recht haben sollen, über die religiöse Bildung ihrer Kinder endgültig zu entscheiden. Das verlangt die von der Verfassung garantierte Religionsfreiheit.

(Sehr richtig!)

Ohne solche Konzessionen wird eine Unzufriedenheit entstehen, von der man gar kein Ende absehen kann. Also Freiheit der Schule in diesem Sinne, Selbstverwaltung und Selbstregierung. In dieser Tendenz sind mehrere der wichtigsten Resolutionen der Unterrichts-Kommission abgefaßt, ich empfehle sie Ihrer Annahme.

(Bravo! Links!)

XXIII.

Bemerkungen zur Organisation des Schulwesens.

Was unter der Organisation eines Standes zu verstehen ist, kann der, der es nicht weiß, an der Einrichtung des Militärwesens eines großen Staates kennen lernen. Jeder dazugehörige Körper hat seine bestimmte Funktion, jedem ist eine bestimmte, eigentümliche Aufgabe gestellt, jedem ist dazu auch eine ganz bestimmte, allen bekannte Stellung angewiesen, einer ergänzt den andern, alle arbeiten in Harmonie für den einen Zweck der Erhaltung des Bestandes und der Sicherheit des Staats im Innern und gegen Außen. Das ist Organisation*.

Auf die seinem Zweck entsprechende Organisation hat jeder Stand Anspruch, und man kann einen Staat nur dann einen vollständig organisierten nennen, wenn dieses Ziel erreicht ist. Daß dieses bis jetzt noch von keinem deutschen Staat, vielleicht von keinem in der Welt gesagt werden kann, lehrt nicht bloß die allseits mangelhafte oder selbst noch gänzlich fehlende Organisation des Volksschulwesens, sondern lehrt der Blick auf jeden anderen Stand. Wieweit wir noch von diesem Ziele entfernt sind, zeigt auch die Beobachtung der klugen und weisen Wirksamkeit von Schulze-Dehligsch. Derselbe hat die Organisation der arbeitenden Stände, welche die Grundfläche der Staats-

* Die Zusammensetzung des menschlichen Körpers aus einzelnen Organen, von welchen jedes eine bestimmte Funktion verrichtet, deren harmonische Thätigkeit die Einheit des Ganzen darstellt und produziert, gewährt das belehrende Bild einer vollständigen Organisation. —

pyramide bilden, im Auge. Merkwürdig, wie vorsichtig derselbe dabei zu Werke geht! Kaum wagt er es, den Gedanken der Arbeiter-Organisation zu nennen, er zeigt seinen Zuhörern und Lesern dieses Ziel nur in weiter Ferne; vorerst lenkt er ihre Aufmerksamkeit auf die Vorbedingungen und beschäftigt sie mit denselben: mit der Aufforderung der Selbsthilfe zur Verbesserung ihrer materiellen Lage; er fordert als Grundlage zur Erreichung dieses nächsten Zieles die Bewährung der Einzelnen in volkswirtschaftlichen und anderen Tugenden, im Streben nach Bildung und Humanität. Erst wenn dieses Ziel erreicht sei, meint dieser weise Mann, könne von dem weiteren die Rede sein. Die Anwendung dieser Gedanken auf den Lehrerstand liegt sehr nahe. —

Zur vollständigen Organisation eines Standes oder einer Korporation — von den alten Zünften, Innungen und Gilden ist nicht die Rede — werden folgende Einrichtungen erfordert:

1. Jeder selbständige Mann gehört zu einer bestimmten Korporation. Das dabei entscheidende Moment ist das Geschäft, der Beruf. Durch ihn tritt der Mann als thätiges Mitglied in die Gesellschaft, durch ihn tritt er aus der abstrakten Allgemeinheit des Menschseins heraus, wird zu einem konkreten Faktor.

2. In dieser Korporation hat jedes Mitglied eine berechnete Stimme.

3. Der Zweck der Korporation ist ein doppelter: einmal die Beförderung der Tüchtigkeit der Mitglieder, demnächst die Erlangung und Erhaltung der richtigen Stellung derselben im Verhältnis zu allen übrigen Korporationen, zur geregelten energischen Ausübung ihrer Funktion. (Die Förderung der „Interessen“ des Standes erfolgt dann von selbst. Wegen der Zweideutigkeit dieses Wortes ist es ratsam, dasselbe ganz zu vermeiden.)

4. Die zu derselben Funktion gehörenden Korporationen in den einzelnen Orten bilden in bestimmten Distrikten (Landkreisen, Regierungsbezirken, Provinzen) Verbände bis zu dem obersten Staatszentral-Verband, der Art, daß die Anträge der einzelnen Korporationen in höheren, einander übergeordneten Allgemein-

heiten (Ausſchüſſen u. ſ. w.) zur Beratung kommen, bis ſie, von der höchſten Inſtanz ihrer Korporation adoptiert, der Landesvertretung zur Beratung und Beſchlußnahme vorgelegt werden.

5. Die Geſamt-Korporation als Einheit betrachtet, ſendet ihre Abgeordneten in die Landesvertretung, damit dieſelbe ſo zuſammengeſetzt ſei wie das Land, die Nation ſelbſt. Dieſes iſt nach meiner Anſicht das organiſierende Prinzip, ſeine Verlebendigung oder Bethätigung bewirkt die Organiſation der dem Weſen des betreffenden Staates entſprechenden Landesvertretung.

Mehr braucht darüber hier, wo es darauf ankommt, dem Leſer eine Idee von Organiſation zu geben, namentlich den Lehrer zu veranlaſſen, ſich ein Bild von der Organiſation des Schulweſens zu machen, nicht geſagt zu werden. Alles übrige ergiebt ſich von ſelbſt. Dem aufgeſtellten Prinzip gemäß erfolgt die Organiſation jeder Korporation, nicht bloß der Korporationen für materielle Thätigkeiten (der Handwerker, der Induſtriellen, der Kaufleute), ſondern auch der Korporationen für andere Funktionen (der Ärzte für die Geſundheitspflege, der Juristen für die Rechtspflege, der Gelehrten für die Pflege der Wiſſenſchaften u. ſ. w., das Militärweſen nicht ausgenommen, dem eine Stellung außerhalb der allen andern Ständen angewieſenen Positionen nicht einzuräumen iſt). Das Organiſationsprinzip wirkt von unten auf bis zur konzentrierenden Spitze in der Landesvertretung, in welcher jede thätige Korporation vertreten ſein ſoll und welche über die Angelegenheiten aller entſcheidet — natürlich in Harmonie mit der (monarchiſchen, republikaniſchen zc.) Staatsverfaſſung. Das iſt Organiſation.

Wie weit wir in unſeren deutſchen Staaten von dieſem Ziele entfernt ſind, lehrt jeder Blick.

Man betrachte das Beſte, was wir in dieſer Beziehung beſitzen, die Städteordnung mit den Stadtverordneten und dem Magiſtrat!

Die Bürger wählen die Stadtverordneten. Aber ſind in ihrer Vereinigung darin alle Funktionen der Bürger vertreten? Erfolgt die Wahl gemäß der in der Stadt befindlichen aktiven

Korporationen? Ist demnach die Stadtverordneten-Versammlung so zusammengesetzt wie die Stadt selbst? Das wird niemand behaupten. Es fehlt daher die gesetzlich geregelte, aktive Bethätigung aller vorhandenen wirklichen Faktoren; ihre Stelle vertritt der abstrakte Begriff des Bürgertums und der Zugehörigkeit zu demselben, der Zufall entscheidet.

Der Beruf ist es, welcher dem Manne seine Stellung anweist in der bürgerlichen Gesellschaft. Nicht wie isolierte Atome sollen die Menschen nebeneinander stehen; sondern sie sollen und wollen den natürlichen Anziehungen gleichartiger Bestrebungen folgen.

In dieser Beziehung haben wir in der neueren Zeit, seitdem eine größere Lebendigkeit die Menschen ergriffen hat, herrliche, wichtige Fingerzeige gebende Fortschritte gemacht; welche Menge von Vereinen hat nicht Deutschland entstehen sehen, infolge der Anziehung der Berufsgenossen! Verdient etwa dieser Naturtrieb von seiten der Staatsbeamten und der die Organisationen der Städte und der Staaten beeinflussenden Personen keine Beachtung?

Es kommt nur darauf an, diesen organisierenden Trieb zu erhalten, zu begünstigen und für die, den wirklichen realen Verhältnissen und den Bestrebungen der Bürger entsprechend zu gestaltende Staatsverfassung zu benutzen.

Daß unsere preussische Verfassung mit dem „Herrenhause“ und mit dem „Abgeordnetenhaus“ dem aufgestellten Prinzip in keiner Weise entspricht, bedarf keines Beweises. Bei der Wahl der Abgeordneten entscheidet nicht, wie es geschehen sollte, der wirkliche aktive Faktor, der Beruf, sondern die abstrakte Eigenschaft des Menschen und Bürgers. Das Abgeordnetenhaus ist nicht nach Analogie der wirklich vorhandenen Lebensfaktoren gebildet, nicht so, daß es, wie es sein sollte, als die Nation in konzentrierter Form angesehen werden könnte, sondern der Zufall entscheidet über seine Komposition. Die Erfahrung, die über seine Wirksamkeit und den Grad seiner Kongruenz mit den realen Wirklichkeiten vorliegt, ist noch kurz; sie scheint aber der Zweckmäßigkeit und der Dauer seines Bestandes kein günstiges Prognostikon zu stellen; nach dem Obigen liegen der Gesamtverfassung,

namentlich der Art der Wahl der Abgeordneten, von der so vieles abhängt, reale Fehler zu Grunde.

Wir bescheiden uns, darüber kein endgültiges Urtheil zu haben. Es war unsere Absicht nur, die Idee einer realen Organisation aufzustellen, um danach die Vorstellung einer etwaigen Organisation des Schulwesens zu regulieren. Dazu würde gehören, daß jeder Lehrer der Korporation des Kreislehrer-Verbandes angehört, daß dieser in dem Regierungsbezirks- oder Provinzial-Lehrerverbände vertreten wird, daß dieser Abgeordnete entsendet in die Reichs-Schulsynode, deren Abgeordnete zugleich in der Landesvertretung Sitz und Stimme haben. Die Anregung zur Gesamthätigkeit geht von den Individuen, die Gesetze gehen von der Zentralbehörde aus. Jeder ist zu selbständiger Thätigkeit berufen, jeder ist, wenn er darauf nicht verzichtet, ein aktives Rädchen in der von lebendigen Kräften durchdrungenen sogenannten Staatsmaschine, die aber etwas Höheres ist als ein mechanisches Werk, indem sie einen gegliederten Organismus darstellt, in welchem jeder Teil, gleich einem Gliede des menschlichen Körpers, selbständig seine Funktion verrichtet — in Harmonie und Einheit und in Unterordnung unter den Zweck und Geist der gesamten Gesellschaft.

Die vorteilhaften Folgen einer solchen gesellschaftlichen Organisation sind leicht aufzuzählen.

1. Für den Einzelnen.

Jeder gehört einer Korporation an mit derjenigen Eigenschaft, die den abstrakten allgemeinen Menschen zu einem besonderen, eigentümlichen, thätigen Wesen gemacht hat. Der Berufsmensch ist der eigentliche, selbstgeschaffene Mensch. Fragt man nach dem Charakter eines Menschen, so fragt man nach seinem Beruf, durch den er in die menschliche Gesellschaft eingreift. Wer keinen Beruf hat, ist ein Schemen, ein Gespenst, ein Nichts. Auf die Frage: Was ist der und der Mann? antwortet man: ein Handwerker, spezieller: ein Tischler — ein Fabrikherr, genauer: ein Spinnereibesitzer — ein Gelehrter, besser: ein Doktor der Theologie u. s. w.

Mit dieser eigensten Eigentümlichkeit faßt die Korporation den Mann; in ihr hat er Gelegenheit, sich zu bewähren, sich

geltend zu machen. Das gewährt ihm innere Befriedigung, erhöht die Freude an dem Berufe. Er teilt den Genossen mit und er empfängt. Gestärkt durch Mittheilung und Belehrung kehrt er aus den Korporationsversammlungen in seine Werkstätte zurück. Was er neues gehört und erfahren, wird versucht; was er selbst produziert, wird anerkannt. Das Selbstgefühl des Mannes als schaffendes Mitglied der Gesellschaft steigt. Er sieht die Leiter zu Ehre und Ruhm vor sich. Von guten Gedanken, Vorschlägen, Entdeckungen und Erfindungen geht nichts verloren. Die allgemeine, wie die praktische Bildung nimmt zu. —

Das sind Erfahrungssätze, die jeder kennt, der selbstthätig unter selbstthätigen Berufsgenossen geessen hat. Ohne solche Gemeinschaft geht ein neuer guter Gedanke leicht verloren, er wird nicht ausgebeutet; weiß man aber, wo er angebracht, verwertet werden kann, so bildet man ihn aus. Durch die Mittheilung, durch Rede und Gegenrede verliert er die Einseitigkeit. Der Mensch bedarf zur Befestigung seiner Überzeugungen der Zustimmung anderer, besonders geachteter Personen. Ohne sie fühlt er sich vereinsamt, wird verstimmt und mißtrauisch, nicht bloß gegen andere, sondern auch nur zu oft gegen sich selbst.

Man verlangt — um dieses Eine noch hervorzuheben — von dem Manne Anhänglichkeit an die Heimat, Liebe zum Vaterlande, patriotische Gesinnung. Das Heimatsgefühl wirkt instinktmäßig, ich gebe es zu; aber solange dasselbe nichts mehr geworden ist, wirkt es sehr oberflächlich, hat den Menschen nicht. Lasset ihn nicht nur etwas Nützlichs geschaffen haben, sondern lasset ihn auch zu dem Bewußtsein gelangen, daß er für die Förderung der Interessen seiner Heimat, seiner Mitbürger unter ihrer Anerkennung Nützlichs gewirkt hat: dann erst wurzelt seine Angehörigkeit zur Heimat innig und tief; dann hat er sich das Recht, in ihr zu sein und zu leben, erobert. Allenthalben auf der Erde findet man Boden und Himmel, Luft und Licht, überall kann man existieren; solange man nicht mehr hat als diese allgemeinen Güter: solange hat man noch kein Vaterland, solange ist man mit demselben nicht fest verwachsen. Diese Stufe erreicht man nur durch die schaffende Kraft, in Verbundenheit mit Gleichstrebenden. Wollt ihr daher den einzelnen Mann innig an

die Heimat, an das Vaterland anschließen, so fügt ihn mit seinem Wirken und Schaffen ein in eine seine Thätigkeit hervorrufende Gemeinschaft als thätiges Mitglied, und verschafft ihm dadurch das Gefühl, daß er dem Vaterlande angehört und das Vaterland ihm. Die Korporation ist das sicherste, direkt wirkende Mittel, patriotisch gesinnte Bürger zu erzeugen, in naturgemäßer, man kann sagen: unbeabsichtigter Entwicklung. Das korporative Wesen überhaupt, von dem Individuum (dem Atom) aus durch Verknüpfung, Vergesellschaftung und Wechselwirkung zur Erzeugung von Gemeinschaften, von den Einheiten zu den Vielheiten und durch diese zu größeren, umfassenderen, höheren Einheiten, von der breiten Fläche des Lebens und den Peripherien nach dem alles einigenden Mittelpunkte hin, von der Grundfläche der Pyramide nach der Spitze — ist naturgemäße, organische Entwicklung. Eine den Gegenstand mehr empfehlende Ansicht läßt sich nicht gewinnen. Durch sie hört die trostlose Isolierung und Vereinsamung, die selbstüchtige egoistische Absonderung, das Fürsichsein, das sich höchstens bis auf die „Seinigen“ erstreckt, die Beschränktheit in philiströsen Ansichten, die gemeine Spießbürgerlichkeit auf, und mit diesen traurigen Eigenschaften bekommt der gesellschaftliche Zustand den Abschied, der die Entstehung gemeinnütziger, nur durch Vereinigung der Kräfte herzustellender Einrichtungen verhindert — mit einem Worte: der Patriotismus erhält freie Bahn.

Damit ist der Wert und die Bedeutung der Organisation der Gesellschaft angedeutet, durch alle für alle. Die Folgen können nicht ausbleiben; wer die Idee aufgefaßt hat, wird sie sich selbst nennen. Dieselbe eröffnet den Blick in eine Unendlichkeit.

2. Die Folgen der Organisation für die Verfassung des Staates, statt derjenigen, mit der wir bedacht worden, sollen noch angedeutet werden. Der Anschaulichkeit wegen wollen wir Einzelheiten aufzählen.

a. Der Umstand, daß jeder Einzelne von den Berufsgenossen in seiner Tüchtigkeit erkannt wird, führt die Garantie herbei, daß der tüchtigste von der Korporation hervorgezogen, zu höheren Stellen befördert, zum Vertreter derselben ernannt wird. Es entsteht die Gewähr, daß die tüchtigsten Menschen in die Landes-

vertretung eintreten. Die Korporation müßte ihr eigener und des Landes Feind sein, wenn sie ein so wichtiges Amt elenden Schwägern anvertrauen möchte. Sie wird sich nicht, wie so häufig jetzt, durch Zungenfertigkeit (oft unbekannter Menschen), durch stichwörtliches Phrasentum, hohle Überschwänglichkeiten und elende Großsprechereien verleiten lassen, Unwürdigen ihre Unterstützung angedeihen zu lassen; sie wird auf den durch Einsicht und Tüchtigkeit erprobten, ihr wohlbekannten Charakter des Mannes sehen und diesen mit dem Mandate ihrer und des Landes Vertretung beehren.

b. Dieser Vertreter verharret in der Gemeinschaft mit der betreffenden Korporation; denn er gehört ihr bleibend an, er tritt in sie zurück, ist ihr von seinem Thun, Raten und Thaten Rechenschaft schuldig, sowohl was die Interessen der Korporation, als was das Interesse des Gesamtstaates betrifft. Was will es bedeuten, wenn der Abgeordnete nach beendigter Session einmal vor seine Wähler hintritt und ihnen den Gang und die Ergebnisse des Landtags im allgemeinen schildert — nach Wahrscheinlichkeit abermals in der hochtrabenden Weise wie vor der Wahl — und dann sie auf Nimmerwiedersehen verläßt? Ist das lebendige, wechselwirkende Zusammengehörigkeit, fruchtbringende, gegenseitig belehrende Gemeinschaft? Die Wählerschaft besteht bei der jetzigen Einrichtung aus Personen der verschiedensten Art, die Einzelnen stehen auf den verschiedensten Standpunkten: was anderes kann entstehen, als daß der Redner sich in den allgemeinsten Ansichten ergeht? Wohl, der Einzelne kann und soll zur Auffassung allgemeiner Interessen und Ideen herangezogen werden; sollen sie aber fruchtbar wirken, so müssen sie sich auf der Grundlage spezieller Sach- und Fachkenntnisse erheben. Ohne sie entsteht nichts als Überschwänglichkeit und Verflüchtigung, Hohlheit und Phrasentum.

c. Nicht bloß die Sach- und Fachkenner treten in die Kammer, sondern diese bilden auch die betreffenden *Fachkommissionen*.

Bei der jetzigen Einrichtung ist es Zufall, wenn jedes Fach in der Kammer durch tüchtige Fachkenner vertreten wird. Noch mehr herrscht der Zufall bei der Wahl der Kommissionen, auf deren Zusammenfügung so vieles ankommt.

Das Loß, also der reine Zufall, entscheidet über die Bildung der (sieben) Abteilungen. Gesezt, unter den Mitgliedern der Kammer befinden sich Fachkenner, die auf Autorität Anspruch haben; aber das Loß hat sie unrichtig verteilt: in der einen Abteilung befindet sich keiner, in einer anderen sitzt eine Anzahl beisammen; aber nur zwei oder drei sind zu wählen. Man bedenke: die Gründlichkeit der Beratung in den Kommissionen pflegt in bei weitem den meisten Fällen das Resultat in dem Plenum zu entscheiden.

Bilden dagegen die von den Korporationen gewählten Sach- und Fachkenner eo ipso die Kommissionsmitglieder des betreffenden Faches, so hat ihr Urteil Anspruch auf Autorität; jeder Wähler weiß, er selbst hat dazu mitgewirkt, er selbst ist gleichsam mit seiner Fachkenntnis in der Kommission — die Sache steht nun ganz anders.

d. Die Ämter in den Korporationen sind Ehrenämter, der Vertreter einer Landeskorporation in dem Abgeordnetenhause genießt die höchste bürgerliche Ehre, die nicht bezahlt werden kann und nicht bezahlt werden soll. Darum keine Diäten. Deren Nachteil bedarf keiner Schilderung. Es genügt die Bemerkung, daß sie möglicherweise einzelne zum Begehr eines Mandats veranlassen.

Besitzt eine Korporation ein Mitglied, welches in besonderem Grade ihr Vertrauen besitzt, aber der erforderlichen Geldmittel entbehrt: nun, so gewähre sie ihm die notwendige Entschädigung. Dieser Umstand kann die Verbindung des Abgeordneten mit seinen Kommittenten nur erhöhen, ihn in der Thätigkeit stärken.

e. Die Korporation wählt oder wähle keine Beamten! Der Beamte ist von seinen Vorgesetzten abhängig; aber nur ganz unabhängige Männer gehören in den Verein, der, unbeirrt von Nebenrücksichten und persönlichen Interessen, das Beste des Landes und Volkes zu beraten und zu beschließen hat. Dazu kommt: der Beamte gehört auf seinen Posten.

(Hält man es für heilsam, auch außerhalb der korporativen Verbindung frei dastehende, unabhängige Männer in die Kammer zu entsenden — nun, so treffe man danach die Einrichtung, und hält man die Anwesenheit von Beamten für

heilsam: nun, so richte man seine Aufmerksamkeit auf solche Personen, die Beamte gewesen sind und sich als solche ausgezeichnet haben.)

Der Gedanke, daß die Anwesenheit von Beamten in der Kammer notwendig sei, damit sie das „Interesse der Krone“ vertreten, ist ein ungeheuerlicher. Bei der in Vorschlag gebrachten Zusammensetzung der Landesvertretung ist der Gedanke eines Zwispaltes zwischen ihr und der Stelle, welcher die Ausführung der gefassten Beschlüsse obliegt — eines Konfliktes zwischen ihr und der Spitze ein Ungedanke. Die Initiative zu Anträgen, Gesetzentwürfen, Institutionen u. s. w. geht, wenn auch durch Individuen angeregt — von der gesamten Landesvertretung aus, die in der vorgeschlagenen Zusammensetzung nichts anderes wollen kann, als was das Gedeihen der Landeswohlfahrt fördert. —

f. Der aus der Wahl der Korporation hervorgegangene Abgeordnete vertritt die Rechte und Interessen der Korporation, hat deren Entwicklung im Auge, allerdings; aber nicht im Gegensatz gegen das Interesse und Wohl des Ganzen, sondern in Harmonie mit demselben. Das Wohl des Einzelnen und der einzelnen Korporation bedingt das Wohl des Ganzen; aber das Ganze überwiegt an Wert und Bedeutung das Einzelne. Im denkbaren Falle eines Konfliktes ordnet sich der Teil dem Ganzen unter; der einzelne Abgeordnete stellt sich auf diesen Standpunkt und berichtigt von ihm aus, wenn es nötig ist, die Ansichten, Wünsche und Forderungen seiner Auftraggeber.

Zu die Landesvertretung gehören nur solche Personen, welche die Einrichtung und Gestalt einzelner Funktionen aus dem Gesichtspunkte des allgemeinen Interesses betrachten. Daraus folgt, daß alle diejenigen, welche nur separatistische, nicht das Wohl aller betreffende Interessen vertreten, namentlich diejenigen, welche durch ihr Verhalten dargethan haben, daß sie sich in ihren Forderungen und Abstimmungen von separatistischen Gelüsten leiten lassen, grundsätzlich von der Wahlberechtigung zu Abgeordneten ausgeschlossen bleiben müssen. Dieses ist bei katholischen Geistlichen, leider auch bei anderen Katholiken der Fall. Die Thatfachen haben den Beweis geliefert, daß sie von ihrem katholischen

Standpunkte die Angelegenheiten des Staates beurteilen und sich von diesem Urtheil leiten lassen. Daß die katholischen Angelegenheiten gedeihen, mag ihr Interesse sein, ist es aber nicht des Staates; es ist partikularistisch, ja sogar separatistisch, folglich verwerflich.

Die Interessen der praktischen Korporationen berühren den Gesamtstaat, alle Bewohner. Daß gute Schuhe fabriziert, gesundes Brot gebacken wird, kommt allen Bewohnern zu gute; die katholischen Interessen berühren nur einen Teil der Bewohner, ja, sie sind nicht einmal neutral, sondern beschädigen andere. Folglich gehören sie nicht vor die Landesvertretung, und diejenigen, die sie allem übrigen überordnen, gehören nicht in dieselbe hinein.

(Ob solches auch von protestantischen Geistlichen gilt, überlasse ich dem Urtheil der Leser.)

Hiermit schließe ich diese Bemerkungen. Für mehr gebe ich sie nicht aus. Es war nur darum zu thun, den Leser zu dem Bilde einer durchgeführten Organisation zu veranlassen; zunächst des Schulwesens. Zur Verallgemeinerung der Ansicht kamen die Bemerkungen über die Organisation der volksvertretenden Korporation hinzu. Das ihr zu Grund zu legende Prinzip ist nach meiner Auffassung kein anderes als dieses: die Korporation, welcher die hohe Aufgabe gestellt wird, die gesamte Nation eines Staates und den Staat selbst zu vertreten, muß das Wesen und die Eigentümlichkeit seiner Bewohner in konzentrierter Form darstellen; die Landesvertretung muß ein getreues Abbild des Staates, ein Mikrokosmos des Makrokosmos sein; deshalb müssen alle im Staate thätigen Faktoren in ihr ihre Repräsentanten haben. Das ist wirkliche, der Natur des betreffenden Staates entsprechende, reale Organisation.

Danach ist auch die allgemeine Volksschule konform der Beschaffenheit und Eigentümlichkeit des Staates und aller seiner Bewohner einzurichten.

XXIV.

Die Meisterschaft in der Lehrkunst.*

Alles natürliche Werden ist Entwicklung,** alle beabsichtigte Förderung dieses Werdens ist darum Entwicklungskunst. Denke ich an diese Kunst, so denke ich an diese Meisterschaft. Alles wahrhaft bildende Lehren gipfelt in ihr.

Was gehört zu ihrer Anwendung und Ausführung?

Erstens die Gabe der Anregung, die Befähigung, die Kräfte des Zöglings zur Thätigkeit zu bestimmen, die Lust dazu in ihm zu erwecken und seine Selbstthätigkeit hervorzurufen.

Zweitens die vollständige Beherrschung des betreffenden Stoffes.

Drittens die Gliederung desselben nach dem individuellen Standpunkte des Zöglings, die Anknüpfung desselben an seine Kenntniss, seinen Vorstellungskreis, sein Bewußtsein und die genetische Fortführung desselben bis zu dem festgestellten Ziele.

Viertens die Befähigung, die vorausgedachte Reihenfolge der Vorstellungen und Begriffe je nach dem verschiedenen Verhalten des Lernenden, das zum Voraus nicht mit mathematischer

* Das Aphoristische dieses Aufsatzes möge seine Rechtfertigung finden in dem Ausspruch Goethes: „Das Unzugängliche ist produktiv“ — es ist nicht erschöpfend, nicht allseitig, schließt nicht ab, enthält dadurch den Antrieb, weiter darüber nachzudenken und dadurch zu ergänzen.

** Wer begreift angesichts obiger Wahrheit die Auffassung des ehemaligen holsteinischen berühmten Kirchenfürsten H a r m s, der die „Entwicklung“ als ein verdammungswürdiges Wort bezeichnete.

Sicherheit festgestellt werden kann, zu ändern, zu modifizieren, ohne sich von dem Wege zum Ziele ablenken zu lassen*.

Fünftens die Gewandtheit in der richtigen Fragestellung, in der Benutzung der Antworten, in der Summierung der Resultate durch den Schüler selbst,** die richtige Betonung, die Beherrschung der Sprache überhaupt und die Befestigung des Lernenden in dem richtigen, zutreffenden Ausdruck.

Sechstens die Neigung und die Freude in der vollständigen, selbstlosen Hingebung an die Schüler, die Versetzung des Lehrers in das Zentrum seiner inneren Thätigkeit.***

Von diesem sechsten Erfordernis aus verdient die katechetische Entwicklung, da diese Ansicht neu zu sein scheint, aufgefaßt und näher betrachtet zu werden.

* Goethe, der tiefe Menschenkenner und Pädagog, giebt folgende Regeln: „Fassen Sie einen Gegenstand, eine Materie, einen Begriff, wie man es nennen will, halten Sie ihn recht fest, machen Sie sich ihn in allen seinen Theilen recht deutlich, und dann wird es Ihnen leicht sein, gesprächsweise an einer Masse von Kindern zu erfahren, was sich davon schon in ihnen entwickelt hat, was noch anzuregen ist. Die Antworten auf Ihre Fragen mögen noch so ungehörig sein, mögen noch so sehr ins Weite gehen, wenn sodann nur Ihre Gegenfrage Geist und Sinn wieder hereinwärts zieht, wenn Sie sich nicht von Ihrem Standpunkte verrücken lassen, so müssen die Kinder zuletzt denken, begreifen, sich überzeugen nur von dem, was und wie es der Lernende will. Sein größter Fehler ist der, wenn er sich von den Lernenden mit in die Weite reißen läßt, wenn er sie nicht auf dem Punkte festzuhalten weiß, den er eben jetzt behandelt.“ —

** Die Befähigung zur Entwicklung ist nicht immer mit der Fertigkeit in der Zusammenfassung verbunden. Goethe sagt von sich: „Ich besaß die entwickelnde, entfaltende Methode, keineswegs aber die zusammenstellende, ordnende.“ —

*** Der Leser wundere sich nicht, daß ich oben von dem Hauptmittel der Erziehung nicht gesprochen habe. Bekanntlich ist dieses das eigene Haben und Sein dessen, was man dem Zögling aneignen will, spezieller: der lebendige Besitz der ethischen Grundsätze, welche man durch die Katechetik in dem Gemüt des Zöglings erwecken und für welche man ihn gewinnen will. Es gilt weniger dem Wissen als dem Wollen — dem Worte gar nicht, sondern dem Sein und Thun. Da dieses die Voraussetzung jeder wahren Erziehung ist, so brauchte dieselbe oben nicht besonders genannt zu werden. —

Man hat behauptet, daß der Lehrer durch die richtige Ausführung seines künstlerischen Berufes mehr an innerer Entwicklung gewinne als der Lernende. Diese Bemerkung ist eben so richtig wie wichtig. Wichtig, weil sie dem Lehrer die zu nehmende Position anweist; richtig, weil sie wahr ist, indem sie dem Lehrer den höchsten Lohn seiner Thätigkeit, die niemand ihm rauben kann, verheißt und erteilt*. Die Selbstaufopferung wird zur Selbstbefriedigung.

Der Mensch erreicht, soweit es möglich ist, seine Vollendung durch Entäußerung seines Selbst, durch Hingebung und Aufopferung.

Wo wird sie in höheren Anspruch genommen als durch die Thätigkeit des wahren Katecheten! Ich kenne keine.

Das ist's, was ich sagen wollte: die wahre, entwickelnde Lehrkunst, die Meisterschaft darin, setzt den höchsten Grad der geistigen, gemütreichen, hingebenden Aufopferung voraus. Es ist die Überleitung des Gemüths, der Seelenthätigkeit und des gesamten inneren Lebens in die Seele und das Leben eines werdenden, es ist ein Erzeugungs- und Schöpfungsakt.

Von dieser Wahrheit kann man sich überzeugen durch den Blick auf diejenigen, welchen die Befähigung und die Lust zu einer solchen Hingebung total abgeht: der Blick auf die in sich Abgeschlossenen, die Eitlen, die Hochmütigen, die Egoisten. Diese Menschen sind schlechthin unfähig zu jeder Art geistiger Entwicklung. Lehren, d. h. Vorsagen, Behaupten, Dozieren, was die Welt so nennt, das mögen sie verstehen, aber mehr auch nicht. Durch diese Unfähigkeit sind sie gekennzeichnet, sowie durch das Gegenteil die anderen.

Überlege das derjenige, der ein tieferes Urtheil über Lehrerpersönlichkeit gewinnen will und über die erhabene Kunst, von der wir geredet haben, die ein unvergleichliches Selbstbildungsmittel ist zum Menschen und zum Lehrer.

Erst muß man den Menschen herausbilden und dann den

* „Die Unterweisung jüngerer ist ein vorzügliches Mittel der Selbstbildung.“
Goethe.

Lehrer. Also für jeden Stand. Der Mensch ist das Allgemeine, Gemeinsame, der Stand das Besondere. Das gemeinsame Allgemeine, das manche mit dem Abstrakten verwechseln, ist die Basis, auf der sich die Besonderheiten erheben. (Daß es mit der religiösen Bildung auch also gehalten werden muß, wird zwar, wie bekannt, bestritten, ist aber trotzdem das richtige.) Erst Mensch, dann Lehrer, Theologe, Jurist, Kaufmann u. s. w. Erst Christ, dann, wenn das noch nicht bestimmt genug ist, Katholik, Lutheraner u. s. w. Nun giebt es Besonderheiten, welche mehr als andere die allgemeine Bildung fördern. Das Amt oder der Beruf des Lehrers und Erziehers steht hier in erster Linie. Leicht begreift sich das. Der Lehrer und Erzieher hat es fortwährend mit geistigen und sittlichen, kurz Bildungsverhältnissen zu thun, die eben den Menschen zum Menschen machen, was nicht in gleichem Grade von dem Arzte, dem Advokaten, dem Kaufmann, dem Handwerker gesagt werden kann. Eben darum erwartet man mit Recht von den Gliedern des Lehrerstandes vorzugsweise einen erhöhten Standpunkt. In der That gehört die Erscheinung eines Lehrers, dem die allgemeine Bildung fehlt, der sich durch Rohheit bemerklich macht, zu den abschreckendsten Wahrnehmungen. Schullehrer und Kirchenlehrer haben gegenseitig vor einander einen Vorzug. Der Geistliche tritt als Seelsorger und Beichtvater dem Menschen nahe, er thut tiefe Blicke in das Innerste des Menschen — diese Stellung wird zu einem Förderungsmittel seines eigenen Innern. Der Schullehrer hat es mit der werdenden Seele zu thun, er tritt mit ihr in Verbindung, er teilt sein eigenes Empfinden und Wollen den erziehungs- und bildungsbedürftigen Kindern mit, die Unschuld derselben reinigt und läutert ihn selbst. Und noch eins hat der Lehrer in betreff der selbstbildenden Kraft seiner Thätigkeit vor dem Geistlichen voraus: die Gemeinsamkeit seiner Arbeit mit der Arbeit seiner Schüler, die in eins zusammenfällt. Dieses eben ist, wovon wir reden, die entwickelnde Thätigkeit, in höchster Potenz die entwickelnde Katechetik.

Haben wir sie oben richtig charakterisiert, die Forderungen genannt, die sie an den Lehrer stellt, so haben wir damit die tief

bildende Kraft, die sie auf den Lehrer ausübt, bezeichnet. Wer sie, sagte Trozendorf, aus der Schule nimmt, nimmt die Sonne aus der Welt. Wer sie, spezialisieren wir, aus den Lehrerbildungsanstalten entfernt, beraubt dieselben um eines der tiefsten Bildungsmittel für Lehrer und Zöglinge. Wir haben aber die Kunst der entwickelnden Katechetik als die Meisterschaft des Lehrers bezeichnet. Sie ist es. Ihre Schwierigkeit und Seltenheit springt aus den Bedingungen, aus welchen sie hervorgeht, in die Augen. Nicht jeder kann es zu dieser Meisterschaft bringen. Es braucht nur eine jener Bedingungen zu fehlen, und die Erreichung des Zieles ist unmöglich. Aber es ist auch nicht nötig, auch das Mittelgut ist schätzbar*. Notwendig aber ist das Streben nach der Höhe, notwendig der Anblick virtuoser Leistungen,** notwendig sind eigene Übungen und Versuche. Mögen sie anfangs noch so schüler- und stümperhaft ausfallen: durch Straucheln gewinnt man die Sicherheit auf den Beinen. Ohne die Aneignung eines gewissen Grades in dieser hohen Kunst bleibt der Lehrer — das ist sicher — ein Stümper. Durch sie erreicht er den ihm möglichen Grad der Meisterschaft, nicht bloß als Lehrer, sondern auch, wie wir angedeutet haben, als Mensch. Das Streben in dieser Richtung veredelt den Menschen, und jeder Grad des Gelingens setzt schon edle menschliche Eigenschaften voraus. In der Auffassung dieser letzteren Wahrheit sagten wir oben: der Egoist findet die Thür zur entwickelnden Katechetik vernagelt. Sie setzt die Selbstentäußerung voraus: das Widerspiel des Egoismus. Der Egoist will sich, der Katechet den andern, er geht in ihm auf. Der Egoist will sich darstellen, darum ist er schwachsüchtig, er kann nicht warten, er nimmt dem Schüler das Wort von der Zunge, er duldet nur das seinige; der Katechet ist ruhig und sicher, er lockt den Lernenden zum Versuchen seiner eigenen Kräfte, erfreut sich seiner Eigentümlichkeit. Der Egoist

* „Es ist nicht vernünftig, ein Talent, zu dem man nur einigermaßen Geschicklichkeit hat, deswegen, weil man es niemals in der höchsten Vollkommenheit ausüben wird, aufzugeben. Goethe.

** „Folgt eines Meisters Sinn!
Mit ihm zu irren ist Gewinn.“

Goethe.

herrscht und drückt nieder, der Katechet dient, entfaltet und befreit. Hoch die Kunst der entwickelnden Lehrweise!

Der Egoist kann nicht; es giebt aber auch Leute, die nicht wollen, denen die entwickelnde Lehrweise nicht in ihren Kram, nicht in ihr System paßt. Dieses sind zwar auch Egoisten, aber nicht Egoisten des eigenen, inneren, gebundenen Selbst, sondern Egoisten oder Knechte des Systems. Dieses System heißt Autorität, und das Mittel, sie zur Herrschaft und Beherrschung des einzelnen wie des ganzen Volkes zu potenzieren, heißt das Positive und die ihm entsprechende Lehr- und Erziehungsweise die positive. Da wir es hier mit dem Unterrichte zu thun haben, so fragen wir: worin besteht die positive Lehrweise und welches sind ihre Folgen?

Die erste Frage läßt sich ganz kurz beantworten: sie besteht in dem Geben — alles Wissen und Lernen wird als gegeben, als fertig dargestellt, dem Lernenden so dargeboten, ihm als etwas Außerem vorgeführt, das er zu empfangen, anzunehmen, in sich hineinzutragen, im herkömmlichen Sinne des Wortes zu lernen, dem er sich zu unterwerfen hat, das für ihn Autorität ist. Die Unterwerfung unter Autoritäten allüberall will man, sie ist eine natürliche Folge dieser Lehrweise, um ihrer willen will man sie, preist man sie, schreibt sie vor. Daher die Bekämpfung und Verwerfung der entwickelnden Lehrweise, die Furcht vor ihren Folgen, weniger in betreff ihrer Einwirkung auf einzelne, als auf das ganze Volk. Man fürchtet die Freithätigkeit, die Selbstthätigkeit, die Gewohnheit, selbst zu denken und zu prüfen, die Beweglichkeit des Geistes, die Überzeugung, daß alles auf dem Wege der Entwicklung entstanden ist und daß alles in der Fortentwicklung erhalten werden muß, daß alles Unveränderliche, Stabile verworfen und bekämpft werden, alles ohne Ausnahme in Fluß erhalten werden muß — Ansichten und Überzeugungen, die sich als Folgen durchgreifender, entwickelnder Lehr- und Bildungsweise einstellen. *Hic haeret aqua.*

Wie wird nun in Begünstigung jenes Autoritätssystems im Unterrichte verfahren?

Man lehrt vorzugsweise alte, tote Sprachen, als solche schwer

zu erlernende, unveränderliche Sprachen, nicht zum lebendigen Gebrauche im Fluß des Lebens, sondern zum (toten) Wissen, zum Buchgebrauch, zur Gelehrsamkeit.

An der Spitze dieses Lernens steht die Regel, die unbeugsame Regel, welche unbedingten Gehorsam verlangt. Man könnte zwar den Schüler veranlassen, die Regel aus der gegebenen Sprache selbst zu finden, das wäre immer etwas; aber das setzte eine Beweglichkeit des Geistes voraus, welche den betreffenden Lehrern abgeht, es ist zu weitläufig, gegen das Herkommen und, was schwerer ins Gewicht fällt, gegen das System; daß die alten Sprachen dasselbe gründlicher fördern als die neueren, liegt auf der Hand; die neueren (lebendigen) sind in Fluß.

Zum zweiten Hauptpfeiler des auf das Autoritätsprinzip zu errichtenden Gebäudes empfiehlt sich die Behandlung der Religion. Dieselbe wird ganz als streng positiv, als gegeben, als fertig, als unübertreffbar, als geoffenbart dargestellt, der sich der Mensch unbedingt zu unterwerfen habe. Diese Ansicht und die ihr entsprechende Verfahrensweise ist so bekannt, daß es darüber kaum eines Wortes bedarf; hier ist absolute Autorität, welche selbst den Gedanken an Entwicklung ausschließt, oder, wo er etwa aufkeimen sollte, verurteilt.

Dem System gemäß und ihm entsprechend werden gelehrt: die Geschichte und die Geographie, selbst die Naturwissenschaften (Naturgeschichte, Physik, Chemie, Geologie, Astronomie) und sogar die Mathematik. Alles wird vordoziert, der Lehrsatz wird an die Spitze gestellt, der Beweis folgt ihm nach. Alles ist außer dem Lernenden, alles muß von ihm angenommen und gelernt werden. Die Wissenschaften treten ihm als die imponierendsten Mächte entgegen, die zu bewältigen und zu beherrschen nur wenigen als möglich erscheinen kann. Die unendliche Mehrzahl der Lernenden dankt Gott, wenn sie nur den an sie gestellten Anforderungen zu genügen im Stande ist. Allüberall treten dem Schüler Autoritäten gegenüber, welche Unterwerfung verlangen und Gehorsam zur Folge haben. So will man es haben.

Daß man es so haben will, lehrt jeder klare Blick in das Gesamtgetriebe des Staatslebens, lehrt in spezieller Beziehung die Bildung, die man den Lehrern erteilt.

Man bildet sie in der oben beschriebenen Weise. Man weiß, daß die Schüler so zu werden pflegen, wie die Lehrer sind. —

Es giebt keine schwierigere Kunst als die wahre Lehrkunst. Wissen gehört dazu, aber mit dem Wissen ist es nicht gethan. „Je gelehrter, desto verkehrter“ hat eine weitgehende Wahrheit. Aber man thut wesentlich nichts weiter, als daß man ein möglichst umfassendes Wissen verlangt, indem man glaubt, wenigstens sagt, daß der Inhaber desselben sich zum Lehrer eigne. Das ist richtig, nämlich zum Lehrer im Sinne des oben beschriebenen Systems. (Es ist hauptsächlich von den sogenannten wissenschaftlichen, litterarisch-gebildeten Lehrern die Rede.) Hat man sie durch eine lange Schule der Erfahrung und Übung hindurchgehen lassen? Nein. Hat man sie praktischen Meistern als Lehrlinge und Gesellen beigegeben? Nein. Verlangt man von ihnen den Nachweis des Besitzes der Haupteigenschaft eines Lehrers, des Besitzes der anregenden, entwickelnden Kraft? Nein. Wie sollte man auf diese Gedanken verfallen können, so lange man das Prinzip der Autorität für das richtige und heilsame, sein Gegenteil für ein gefährliches und verderbliches System erklärt? Man verfährt konsequent, das ist nicht zu leugnen, soll nicht bestritten werden; ob aber im Sinne einer Zeit, welche den Fortschritt verlangt, im Sinne einer Nation, die ihren Wohlstand, ihr Glück von der Entwicklung aller Verhältnisse für abhängig erkennt und erklärt — das ist eine andere Frage.

Unwiderlegbar ist der Satz, daß Unterricht, Erziehung und Bildung ihre Normen nehmen müssen aus der Natur des Menschen und aus den Verhältnissen der Zeit, in welcher der Mensch zu wirken berufen ist. Jene wie diese verlangen nach meiner Auffassung Entwicklung, und darum verlange ich für Erziehung, Unterricht und Bildung das Entwicklungsprinzip nicht einseitig hier oder da, sondern durchgängig, allüberall, und ihm gemäß die Art der Bildung aller Lehrer ohne irgend eine Ausnahme.

Ergehen wir uns noch in einer kurzen Betrachtung! Ich sagte bereits: der Hauptfehler der alten, schlechten, in den meisten Anstalten nach wie vor ausgeübten Methode besteht darin, daß der junge Mensch vorzugsweise, oft ausschließlich als ein auf-

nehmendes (zum Lernen im ordinären Wortsinne bestimmtes) Wesen betrachtet und behandelt werde. Allerdings ist der Mensch

1. eine aufnehmende, mit der Annahme der Existenzen oder Realitäten zu beschäftigende Kreatur: aber er ist auch
2. ein thuetendes (äußerlich thätiges),
3. ein erkennendes,
4. ein schaffendes (neues, ihm Neues erzeugendes),
5. ein fühlendes,
6. ein wollendes Wesen.

Durch richtige Schulmethode wird die aufnehmende Fähigkeit und Kraft geweckt und gestärkt durch den Lese-, Schreib-, Zeichen-, Anschauungs-, Natur-, Geschichts- und Sprachunterricht;

die äußerliche Thätigkeit durch Lesen, Schreiben, Zeichnen, Sprechen, Singen, Memorieren;

die erkennende Thätigkeit durch alle Objekte (blind und unbewußt soll der zu klarem Bewußtsein zu erhebende Mensch nichts verrichten), namentlich und in höherem Grade durch Natur-, Geschichts- und Sprachunterricht;

die schaffende (erzeugende) Thätigkeit durch Mathematik (Zahlen- und Raumlehre);

die Gefühlsthätigkeit oder Lebendigkeit durch Sing-, Natur-, Geschichts- und religiösen Unterricht;

das Wollen (das sittliche Wollen) durch Geschichte und Religion.

Die die Anwendung der richtigen Methode offenbarenden Merkmale und Resultate sind demnach:

Sicherheit im Thun und Wissen;

Klarheit im Erkennen (der Gesetzmäßigkeit);

Fertigkeit im Schaffen und Erzeugen;

Lebendigkeit im Fühlen;

Festigkeit im Wollen.

Das Aufnehmen bildet wesentlich (jedoch nicht ausschließlich) die erste, das Erkennen die zweite, das Schaffen und Wollen die dritte Stufe. Die schlechteste Methode beharrt auf der ersten Stufe, die bessere steigt zur zweiten auf, die richtige hat die dritte im Auge, betrachtet dem-

nach die erste und zweite als Vorstufen zur dritten. Schüler, die nur die erste Stufe erreichen, haben Dressur ohne Erkenntnis; die zweite — besitzen Fertigkeit und Einsichten; die dritte — Können, Wissen und Wollen, oder nach Goethe: Sollen Wollen und Können.

Nach diesen drei Stufen unterscheiden sich auch die Lehrer nach der Verschiedenheit ihrer Ausbildung für ihren Beruf. Die gehörige Naturbegabung vorausgesetzt, kann die Methode ihrer Ausbildung ihnen den Durchgang durch dieselben verbürgen und die auf allen dreien auszuübenden Thätigkeiten aneignen. Nur über eins ist sie nicht in gleichem Grade Herr: über das innere Sein. Das ist der einzelnen Person ureigenes Werk. Allmächtig ist keine Wissenschaft, keine Methode, folglich auch keine Pädagogik und keine Anstalt. Am Sein, Haben und Wollen erkennt man den richtigen Lehrer und seinen Schüler. Wie jener diesen dazu hinführt, das eben ist die Aufgabe der Methode. Ihre Erforschung und Feststellung setzt die Kenntniss der Objekte und der Subjekte, in letzterer Beziehung die Gesetzmäßigkeit der Entwicklung voraus. Gesetzmäßigkeit überhaupt ist das Gesetz der Gesetze, folglich auch das Gesetz der Methode. Ihr Studium ist das Hauptstudium des Erziehers als Lehrer. Nach diesem Grundsatz bemesse man den Wert der Lehrerseminare als Bildungsanstalten für die lehrende Thätigkeit der Zöglinge, ermesse man die Unbegreiflichkeit ihres Mangels für ganze Lehrerkategorien und den in ihnen herrschenden faulen Aberglauben, die Methode gehöre zu dem Genre subjektiver Dinge — eine Meinung, mit der alles einheitliche, gesetzmäßige, organische Wirken und Bilden eines Lehrerkollegiums aufhört, in dem statt desselben Willkür und Herkommen herrschen, nach Friedrichs des Großen Ausspruch „die Vernunft des Pöbels“. —

Schuß den Polizisten der Natur!

Jugenderinnerungen sind unverwüßlich, unverlierbar.

Siegen, mein Geburtsort liegt auf einem Berge, ist eine Bergstadt, auf drei Seiten von einem Thale umgeben, an das sich Berge anschließen (der sogenannte „Häusling“ gehört zu den schönsten Bergformen, die ich je gesehen), die zum Teil mit Hoch- und Niederwald besetzt sind, in welchem hundert Vogelarten nisten und singen. Selbstverständlich gehörte es, wenigstens vor 50 und mehr Jahren, zu den höchsten Freuden der Siegener Jugend, die damals fast mehr auf den Bergen, in Wäldern und auf den Schmelzhütten als in den Schulen lebte, Nester* zu suchen, nicht um sie auszuheben, sondern um sich ihrer zu freuen. Doch wurde hier und da ein junger Vogel zum Aufziehen mitgenommen. Ein Schulfreund, der nachherige Direktor des Gymnasiums in Elberfeld, Seelbach, hatte ein ganzes Zimmer voll der mannigfaltigsten Arten. Dasselbe zu betreten, gehörte zu den Genüssen. Ich erinnere mich noch lebhaft des Aufruhrs, den ein hineingebrachter alter Sperber darin verursachte. Wir selbst holten einst aus dem sogenannten „Birkenwald“, der aber ein Wald voll der prächtigsten, höchstämmigsten Eichen war, drei junge Adler aus dem Neste, zogen sie auf, und hatten das Vergnügen, sie so zu zähmen, daß sie herangewachsen über die Stadt dahinflogen und zur Fütterzeit heimkehrten, bis sie zu unserer

* „Lauter Meisterstücke“, sagt Hebel in seiner „Betrachtung über ein Vogelneft“. „Gottes Werke macht niemand nach“, fügt er hinzu.

höchsten Betrübnis eines Tages ausblieben. Aus diesen und ähnlichen Jugenderlebnissen schreibt sich meine Liebe zu der Tier-, besonders der Vogelwelt her.

Eine tiefe Entrüstung überkam mich daher mit meinen Reisegefährten am 15. August 1863 in Andermatt, eine Stunde unter dem Gipfel des Gotthard. Die Leser mögen dieselbe und die veranlassende Wahrnehmung aus folgender Anzeige, die wir nach der Reise in Berliner Zeitungen einrücken ließen, ersehen.

Naturräuberei!

Die Nacht vom 14. zum 15. August d. J. brachten wir in einem Wirtshause in Andermatt (auf dem Gotthard) zu. Am nächsten Morgen, als wir uns vor dem Hause zur Abfahrt rüsteten, sahen wir die Wirtin mit einer großen Schüssel vorbeiwandern. Es war buntes Gefieder darin. Neugierig folgten wir ihr in die Küche, und wir fanden in der Schüssel ein halbes Hundert der kleinsten Singvögel, die in der Frühe des Morgens gefangen worden waren und nun von der Wirtin zum Rupfen und Braten übergeben wurden.

Das ist die Räuberei, die auf jenen Höhen und Pässen, welche die Natur unseren Singvögeln zum Passieren angewiesen hat, getrieben wird und die wir hiermit als Naturräuberei signalisieren, als ein schändliches Gewerbe arbeitscheuender Tagesdiebe. Denn ist es nicht ehrlos und schändlich, um schnöden Gewinnes willen die Sänger unserer Wälder, die zugleich die nützlichsten Geschöpfe der Mutter Natur sind, zu vernichten, um sie einem Gourmand zum Desert aufzutischen? Nicht mehrere Hundert dieser kleinen Geschöpfe reichen hin, den ordinärsten Hunger zu stillen.

Unsere Absicht bei dieser Mitteilung ist die, die schweizerischen Behörden auf dieses schimpfliche Gewerbe aufmerksam zu machen, und sie, die in achtungswerter Fürsorge für ihres Landes Eigentümlichkeit durch Gesetz die Gemse schützen, aufzufordern, diesen Schutz auch auf die Sänger unserer Heimat auszudehnen. Die Schulkinder werden bestraft, wenn sie ein Nest ausnehmen; wichtiger ist es, den Strolchen so ehrloses Gewerbe zu legen.

Mögen einzelne Geldgierige den Rheinfall bei Schaffhausen und die Wasserfälle bei Meiringen, vielleicht auch bald auf dem Rigi und dem Pilatus den Sonnenaufgang für Geld sehen lassen; aber solche Naturräuberei muß nicht nur den Ökonomen, sondern jeden Naturfreund empören. Haß der Geldgier und — der Genußsucht!

Berlin, 18. September 1863.

Dr. Diesterweg. Sanitätsrat Dr. Goltzhoff.

Am 31. Dezember 1863 beschloß ein berühmter Tier- und Menschenfreund, der ehemalige Professor Gloger in Berlin, sein ruhmreiches und doch so elendes Leben, ruhmreich, weil er sein Leben mit großem Erfolg dem Schutz der Tiere, besonders der Vögel, gewidmet hatte, elend, weil es ihm trotzdem jämmerlich erging. Er starb in großer Armut.

Sein Hauptwerk: „Naturgeschichte der Vögel Europas mit besonderer Rücksicht auf Deutschland“ ist leider nur im ersten Bande: „Die deutschen Landvögel“ erschienen.

Allgemein bekannt ist die auf Anregung der preussischen Regierung von ihm verfaßte Schrift: „Die nützlichsten Freunde des Land- und Forstwirts unter den Tieren“, aus welcher der Auszug stammt: „Kleine Ermahnungen zum Schutze nützlicher Tiere“, eine für die Jugend berechnete Schrift, welche das landwirtschaftliche Ministerium in 25 000 Exemplaren abdrucken und unter die Lehrer und die Schulkinder verteilen ließ. Außerdem machte Gloger praktische Versuche im Berliner Zoologischen Garten und in Privatgärten. Er baute Nistkästchen zum Schutze der Vögel, die er, wie überhaupt seine Ansichten über den notwendigen Schutz landwirtschaftlich nützlicher Vögel, in Aufsätzen zu empfehlen nicht müde wurde.

Gloger empfing von vielen Seiten, selbst aus Paris, anerkennende Schreiben mancherlei Art; aber davon kann man nicht leben. Der verdienstvolle Mann ist ein neues Beispiel deutschen Märtyrertums.

Wir haben bereits Vereine zum Schutz nützlicher Tiere, Vereine zur Verhütung der Tierquälerei. Aber was hilft's? In

Berlin verfallen noch alljährlich Duzende von Menschen wegen Quälerei von Pferden und Hunden u. s. w. den Polizeistrafen. Mit der Jugend muß angefangen werden. Hier liegt ein Feld edler Thätigkeit für die Lehrer vor, nicht bloß um in national-ökonomischer Hinsicht Nutzen zu stiften, da die Vögel die schädlichen Insekten vertilgen, sondern auch in bezug auf Humanität, Respekt vor der Natur und Liebe zu derselben. Die Alten verurteilten einen Knaben zum Tode, weil er einer Wachtel die Augen ausgestochen hatte, indem sie sehr richtig der Meinung waren, solche Ruchlosigkeit werde sich später in Grausamkeit gegen Menschen offenbaren. Die deutschen Lehrer denken an Gemütsbildung. Pflanzet Achtung und Liebe und Kenntniß der Pflanzen- und Tierwelt in die Seelen der Kinder, und Ihr könnt Euch des Geschwäzes über Gemütsbildung überheben. Nach alter Sage setzte Walter von der Vogelweide in seinem Testamente fest, daß auf seinem Grabsteine zwei Gruben angebracht werden sollten, die eine mit Wasser, die andere mit Körnern zu füllen, „damit die Vögel, die ich allezeit geliebt, herbeikommen und guter Dinge bei mir sind“. —

Schützet und speiset die Vögel im Winter, besonders die Insektenfresser, die so großen Nutzen stiften! Dr. Brehm macht in der „Gartenlaube“ auf die Meisen besonders aufmerksam, die in der Vertilgung der Insekten „das Größte leisten“. Ein Pärchen verzehret mit seiner Brut vier Millionen — durch Beobachtung und Berechnung erwiesen. Darum „Fütterung derselben in der Nähe unserer Wohnungen!“ Welch' hohes Entzücken gewährt ihr lustiges Treiben bei der Fensterfütterung unseren Kindern! Wie wird ihr Mitleid und ihre Mildthätigkeit dadurch erregt! Werden sie dadurch nicht gewöhnt, gleiche Mildthätigkeit gegen leidende Mitmenschen zu üben? „Nun wollen wir auch den armen Vögeln bescheeren“ — riefen unsere Kinder in ihrer Weihnachtsfreude. Ist das nichts, nichts die Freude an der Natur und ihren Geschöpfen? u. s. w.

Als Eckermann seinem Gönner Goethe einst die Geschichte von einem Rotkehlchen, welches junge Meisen, deren Eltern abhanden gekommen waren, zu füttern beieifert war, er-

zählt hatte, rief Goethe aus: Das ist eins der schönsten Geschichten, die ich jemals gehört habe! Das ist rührend, das müssen Sie Kindern erzählen! —

In der That, ein Knabe oder ein Mädchen, das sich des Nesterbaues der Vögel nicht nur nicht freut, sondern sogar dieselben mutwillig und frech zu zerstören geneigt ist — nicht freut über die Sorgfalt, mit welcher die lieblichen Luftpflanzen ihre Eier ausbrüten und die Jungen füttern (mit alleiniger Ausnahme des „sorglos glückseligen Waldlumps“, des Kufuks) — nicht freut über ihr buntes Gefieder und ihren Gesang („nur so lange sie lieben, singen sie“), der Nachtigall und der Lerche, des Kanarienvogels und des Zeisigs, der Amsel und des Staares: er schlägt wie eine Wachtel, er pfeift wie ein Schäfer, er schrillt wie eine Windfahne und wie eine Säge, er girt wie eine Taube, er bellt wie ein Hund, er schnalzt mit der Zunge u. s. w. — sich nicht freut der Beobachtung des leichtfertigen Spaziers (nach Masius des Proletariers unter den Vögeln), der harmlosen Grasmücke, des traulichen Rotkehlchens, des stolzen Wiedehopfs, der zierlichen Bachstelze, des philosophisch-pedantisch einhererschreitenden Storchs, des majestätischen Schwans, des ritterlich-tapferen Hauspapas (des Hahns), der mit den Jungen zornwütigen Henne, der Kreise ziehenden Falken oder Adlers, der beschwingten Möve u. s. w., u. s. w.: ein Knabe oder ein Mädchen dieser Art (gottlob, in Deutschland sind sie selten) wäre nichts wert. Zum Schluß ein Wort über

den Kufuk.

Das merkwürdige Tier, der „Frühlingsherold“, hat zu allen Zeiten sowohl wegen seiner absonderlichen Töne als besonders wegen der Behandlung seiner Eier, die in der Vogelwelt ganz ausnahmsweise dasteht, die Aufmerksamkeit der Ornithologen und Zoologen auf sich gezogen — nicht zu reden von dem Reiz, den der seltene Vogel auf alle Kinder ausübt. Dieser Umstand hat den Dr. O p e l, Lehrer der Naturwissenschaften in Dresden, veranlaßt, im Verlag von Bock daselbst eine streng naturwissenschaftliche Monographie des Kufuks in einem Schulprogramm zu liefern, dessen Inhalt nun in einer eigenen Schrift in zweiter ver-

mehrter Auflage erschienen ist. Der Verfasser gesteht, daß die Aufklärung über das seltsame Gebahren des scheuen Vogels noch nicht vollkommen ist; er verfährt daher in seiner Schrift teilweise defensiv. In der That gehen noch allerlei Mythen und Märchen über ihn um. Ich erinnere mich, daß einst ein Landpastor in vollem Ernste versicherte, der Kufuf verwandle sich im Winter in einen Sperber. In Mörs zog ich einst einen jungen Kufuf auf, den mir ein Landmann verehrte. Er hatte ein rundes Loch in der Zunge. Ob er durch dasselbe die zwei, eine große Terz auseinander liegenden Töne hervorbringt, weiß ich nicht. Herr Opel erwähnt solches Loches nicht. Er war sehr gefräßig, unbändig und — verschied bald.

Nach dem Ornithologen Neumann wird der Kufuf 20 bis 30 Jahre alt. Es giebt verschiedene Arten, eine ist rotbraun, die in Italien und im südlichen Deutschland und in Osteuropa häufiger vorkommt als bei uns. Er geht hinauf bis zum Nordkap. Als Zugvogel wandert er schon im August nach Afrika (Inseln des grünen Vorgebirges). Jedes Pärchen lebt in einem eigenen Revier. Mit anderen Vögeln hat er immer Streit. Er frißt die kleineren, auch Eier („Kufuf-Eierschluck!“). Er frißt Insekten, auch Larven, soll auch manchmal seine Nestgenossen angreifen. Er steht daher in bösem Ruf. Er legt seine 4—6 Eier in die Nester der Grasmücken, Lerchen, Ammern u. s. w., in jedes Nest nur eins. Die Eier sollen meist den übrigen Eiern des betreffenden Vogels gleichen (Kufufseier). Er bleibt ein geheimnisvolles Tier.

Sein Rufen bedeutet Regen (?). Aristoteles nennt die Vogelrepublik „Wolkentufuksheim“. Ein englisches Kirchenlied handelt vom Kufuf. In Haydns „Schöpfung“ hört man den Kufuf. Er ist ein Prophet, die Zahl seiner Rufe verkündet dem Hörer die Zahl seiner noch übrigen Lebensjahre. Auch vermehrt er das Geld, das man in der Börse trägt. Er steht im Bunde mit dem Teufel. Auf dem Blocksberge „tanzen der Kufuf und sein Küster“. „Das weiß der Kufuf“. „Hol Dich der Kufuf!“ u. s. w.

Die Ursache des Nichtbrütens ist schwer zu ergründen.

Aristoteles leitete sie aus vermeintlicher Feigheit des Vogels her. Er ist aber ein kühnes, mutiges Tier. Plinius meinte, er verlege die Eier, weil er wisse, wie verhaßt er sei, auch habe er Lust am Morden seiner Stiefgeschwister und Pflegeeltern. Nach Baillarts Ansicht ist das Kufufusweibchen zum Brüten zu aufgeregt und heißblütig. Andere meinen, es habe zu wenig Brutwärme. Nach Montbaillard sucht das Weibchen die Eier vor der Eiergier des Männchens zu verbergen. Andere meinen, es habe keine Lust zum Brüten. Thienemann erblickt in dem Nichtbrüten des Kufufs das Bestreben der Natur, alle möglichen Fälle zu produzieren. Herijfaat erkennt als Ursache die innere Organisation des Vogels, insonderheit die abnorme Struktur und Lage des Magens. Opel stimmt dem bei; er behauptet als Folge davon eine Langsamkeit der Entstehung eines Eies nach dem andern und daß dem Vogel wegen der kurzen Zeit seines Aufenthaltes in unseren Gegenden das Ausbrüten derselben unmöglich sei. Also noch nicht mit voller Gewißheit aufgeklärt! Wer ein Wort gebrauchen will, das nichts erklärt, sagt: Instinkt. —

XXVI.

Lessings Nathan.

(Ein Spiegelbild auch neuerer Zeit.)

Es ist uns beschieden gewesen, eine Zeit der drückendsten Reaktion (1850—58) durchzumachen. Wie ein Dieb in der Nacht ist sie über uns gekommen. Was hat ein Deutscher, ein Mann von richtigem Gefühl, von Wahrheitsliebe, Freimut und Charakter damals empfinden müssen! Wenn die Wände des einsamen Denkers reden und aussprechen könnten, was sie vernommen — was würden sie zu verkündigen haben! Und was für Ansichten sind in dieser Zeit von den Dächern gepredigt worden!

Da hat man erfahren, wieviel oder vielmehr wie wenig selbständige Menschen es giebt! wie sie ihre Meinungen bestimmen, ihre Bestrebungen dirigieren lassen von den Gewalthabern!

Unzählige Menschen haben es empfunden und ausgesprochen, daß eine solche Zeit eine Periode der tiefsten Korruption genannt werden müsse, daß ihre Folgen geradezu unberechenbar und lange, lange über die Dauer solcher traurigen Zeit nachwirken müßten!

In der That wäre es darum ein gutes Werk, wenn jemand die Mühe übernehmen wollte, hervorragende Ansichten, die jene Zeit hervorgebracht hat, zusammenzustellen — zur prägnanten Charakteristik dieser Zeit und ihrer Wortführer.

Auch die pädagogische Litteratur hat Denkmäler dieser Art aufzuweisen.

Wir halten es für zeitgemäß, ein kolossales dieser Gattung dem Leser hier vorzuführen.

Es bespricht die Frage, ob Lessings Nathan eine passende Lektüre für die Oberklasse eines Gymnasiums abgeben könne — und verneint sie. Es muß die Leser interessieren, die Gründe für diese Behauptung zu hören. Dieselben findet man in Mügels Zeitschrift für das Gymnasialwesen, im ersten Bande des zehnten Jahrganges (wohlgemerkt) im Jahre 1856. Ihr Verfasser, damals Professor am Berliner Friedrichs-Gymnasium, Dr. Köpke, benutzte „die historisch-kritische Einleitung und den fortlaufenden Kommentar, besonders zum Gebrauch auf höheren Lehranstalten, zu Lessings Nathan von Dr. Niemeyer“, um seine, dem Bestreben Niemeyers entgegengesetzte Absicht zeitgemäß der Welt zu offenbaren.

Wir führen die dargelegte Begründung des merkwürdigen Gutachtens mit seinen eigenen Worten an, lassen ihnen dann die Meinungen Andersdenkender, gleichfalls mit deren eigenen Worten, folgen, und fügen endlich unsere eigene Ansicht hinzu. Die Leser werden dann — wenn auch in der Stille — ihre eigene Meinung hinzuthun. In einem Falle dieser Art darf man sich nicht neutral verhalten. Jeder muß wissen, auf welcher Seite er steht und warum, und wie er, wenn ähnliche Zeiten wiederkehren sollten, ähnliche Offenbarungen zu beurteilen habe. Wer kann es wissen, was uns noch beschieden sein wird?

1. Die Ansichten des Herrn Dr. Köpke.

1) „Der Unterricht in der Muttersprache hat als einzigen Zweck die Bildung des Gefühls und mit derselben die Bildung zum nationalen Bewußtsein.“

2) „Wir dürfen daher aus unserer Litteratur (der Jugend) nur einen solchen Lehrstoff bieten, welcher dem, was wir im Glauben und Wissen anbauen wollen, nicht nur nicht entgegentritt, sondern diesem höheren Zweck förderlich dient.“ (Stimmt Nr. 2 zu Nr. 1?)

3) „Daß wir auch den Glauben anbauen und kräftigen müssen, möchte nur der verneinen, der weder an sich selbst, noch an der ihm anvertrauten Jugend den Drang und das Bedürfnis zu glauben je erkannt und den Charakter der deutschen Natio-

nalität und deren historische Bedeutung nicht begriffen hat.“ (Drang zum Wissen pflegt eine gesunde Jugend zu offenbaren — von ihrem „Drang zu glauben“ ist nichts zu verspüren.)

4) „Darf unsere heimische Jugend mit Recht von den Schulen eine Förderung im Glauben verlangen, so will ich gerade in der deutschen Lektüre dasjenige vermieden wissen, wogegen wir aus irgend welchem Grunde um unserer Schüler willen Opposition zu machen gezwungen wären. Wir sollen in dem, was wir aus unserer vaterländischen Entwicklung vorführen, vielleicht bloß zur Bildung des Wizes und Verstandes, oder einer frühreifen und darum unzeitigen Kritik einen Lehrstoff geben, der mit dem Zwecke der Jugendbildung zur Nationalität nicht übereinstimmte?“ (Man vergeße nicht, daß das in bezug auf den „Nathan“ gesagt ist!)

5) Schiller und Klopstock „sind lediglich auf dem Boden des Christentums erwachsen“ und „führen unserer Jugend die ergreifendsten Züge christlicher Tugenden zu.“ (Das thut also Lessing nicht?)

6) „Sein (des Nathan) künstlerischer und litterar-historischer Wert entzieht sich dem Verständnis der Schüler auf allen Stufen, seine Bedeutung läßt die Jugend besten Falles kalt, seine Schönheit erwärmt keinen unserer Schüler.“ (Ein schönes Zeugnis für ein Gymnasium!)

7) „Fragt man die Jugend nach ihrer Teilnahme am Nathan u. s. w., so hat sie keine sittliche Erhebung, die ihr belebend nachwirken könnte, gewonnen.“ (Bedauernswürdige Jugend!)*

* „Nationale Kultur“ heißt das große Wort, welches von den Dächern herab gepredigt werden muß — Eintauchung der Alten und Jungen in den edlen deutschen Geist, wie er dargestellt ist in den Meisterwerken großer Vaterlandsgegnossen, unter welchen unbestrittenermaßen Lessing einer der ersten ist. Sein Geist ist deutscher Geist der edelsten Art, und in keinem seiner Werke ist derselbe stärker, eindringlicher, einschneidender ausgeprägt als in seinem „Nathan“. Ihn studieren, ihn sich zu eigen machen heißt „sich deutsch erziehen“. — Wer sagte das?

8) „Schlegel nannte Lessings Gedicht ein Elementarbuch des höheren Cynismus. — Der Verständige weiß, wieviel daran wahr ist; er weiß namentlich, daß sich eine wunderbare Kühle über das ganze Werk ergießt.“ (Eine dem Urtheil der gesamten deutschen Nation widersprechende Behauptung!)

9) „Das Drama ist auf eine Polemik basirt, die gerade gegen das ankämpft, was der Jugend am meisten not thut, und was die Aufgabe der höheren Lehranstalten nicht ist, zu untergraben gegen den Glauben.“ (Ist das Lessingscher Stil?)*

10) „Der Christ ist allein der Menschenliebe fähig. — Ein Jude, der sich heutzutage wie Nathan äußern mag, steht — ein caput mortuum — in einem Nichts.“

11) „Man gebe dem Schüler, wie überall (!), so auch hier, nur das Positive!“

12) „Was soll eine solche Lektüre (die des „Nathan“) auf einem Gymnasium? Dieselbe ist von den höheren Lehranstalten gänzlich auszuschließen!“ —

Diese und die damit übereinstimmenden Ansichten stehen in dem Gutachten des Verfassers, in welchem sie näher motiviert sind. In diesem Auszuge ist das Hauptmotiv hinlänglich ausgesprochen, jedermann kennt das übrige. Auf mich macht das Ganze einen fast unbeschreiblichen Eindruck, gemischt aus Staunen und Verwunderung, Unwillen, Zorn und — daß ich es gerade heraus sage — Verachtung. Ich glaube, daß ein Aufsatz dieser Art von einem Gebildeten nur in einer Zeit, wie die von 1850 bis 1858, geschrieben werden konnte. Was würde aus einer

* Über die Sprache und sprachliche Darstellung Lessings, ein Muster für alle Zeiten, nur ein Wort (Dr. Schneider, über den Materialismus): „Wenn man in Lessing gelesen hat und dann ein neueres Buch in die Hand nimmt, so merkt man wohl, daß fast ein Jahrhundert dazwischen liegt; aber nicht selten wird man versucht, die Zeitordnung umzukehren und die neuere Arbeit hundert Jahre hinter Lessing zurückzusetzen, so unklar und haltungslos ist die Sprache, so verworren und unverständlich sind alle Begriffe, so unsicher und spielerisch sind alle Gedanken.“ An dieser Kategorie kann man z. B. die schwebende, unsichere und nebelhafte Bedeutung messen, welche unsere „Rechtgläubigen“ in das Wort „positiv“ (man muß den Schülern Positives geben!) hineinlegen.

Nation werden, in welcher Ansichten dieser Art allgemein würden?!
— Das hat nun, Gott sei Dank, gute Wege. Bernehmen wir

2. die Meinungen anderer

über Lessing im ganzen und über seinen „Nathan“ im besondern.

1) Herder: „Wahrheit forschen, nicht erforscht haben — nach Gutem streben, nicht alles Gute bereits erfaßt haben: war hier (Lessing!) dein Blick, dein strenges Geschäft, dein Studium, dein Leben.“

2) Engel: „Lessing ist und bleibt der Stolz unserer Litteratur.“

3) Fr. Schlegel: „Schwerlich sind noch andere deutsche Schriften besser geeignet, den Geist des Selbstdenkens zu erregen und zu bilden, als die Lessingschen, welche ihre spezifische Kraft nicht durch den Inhalt allein, sondern auch durch die Form haben.“

4) W. Menzel: „Nie waren Humanität und Weisheit so innig mit dem romantischen Wesen männlicher Ehre gepaart als hier, und kein neuerer Dichter, ich sage keiner, hat diese Grazie der Männlichkeit darzustellen gewußt, wie Lessing. — Sein Nathan bildet seinen Inhalt nach dem Lichtpunkt der im 18. Jahrhundert herrschend gewordenen Humanität.“

5) H. Heine: „Der Stil ist der Mensch selber!“ ist auf niemand anwendbarer als auf Lessing; seine Schreibart ist ganz wie sein Charakter: „wahr, fest, schmucklos, imposant und schön; wie Quadersteine ruhen die Sätze aufeinander.“

6) Petri: „Lessing lebt und wirkt fort und fort in allen, denen es hell und klar ist im Geist und durch des Geistes lichtvolleres Wesen auch gut und warm ums Herz ist; er kann und soll und wird unter dem Auge der ewigen Vorsicht auch da immer mehr zu leben und zu wirken anfangen, wo der Geist noch finster und das Herz noch kalt und eng ist.“ — „Nathan, das begründete Werk aller Zeiten! Daß Lessing voll heiligen Eifers für Licht und Wahrheit und für das Edelste im

Menschen, für Sittlichkeit und Tugend war, um, von diesem Eifer erfüllt, auch von seinem Genius unterstützt, sehr viel dazu beigetragen und die zweckmäßigsten Mittel erwählt hat, der Menschheit für wahrhafte Erleuchtung über Gott und göttliche Dinge die Augen und für die rein moralische Größe in Gesinnungen und Thaten das Herz zu öffnen, wer, der seinen Nathan gelesen, kann es verkennen?"

7) Schenkel: „Die bloß negative Kritik führt am Ende ins Bodenlose; hier aber erblicken wir einen herrlichen, positiven Hintergrund, den man bei Beurteilung des Werkes gewöhnlich übersieht.“

8) Hagenbach: „Lessing war eine große, eine edle Natur, sein Wahrheitsfönn ist unbestechlich, seine Geradheit überaus ehrwürdig, auch wo sie mit Derbheit gepaart ist; nirgends scherzt er mit dem Heiligen, überall ist es ihm bitterer Ernst.“

9) Hillebrand: „Er bleibt ein unvergängliches Denkmal, das die deutsche Muse der Idee der Menschheit und der nationalen Gesinnung gesetzt hat.“

10) Gelzer: „Überall führte er die Sache der Unterdrückten gegen den Bedränger, verteidigte die Bewährung des Glaubens im Leben, die Realisierung der Religion als That und Gemeinschaft.“

11) Prutz: „Lessing ist der eigentliche geistige Vater unserer sogenannten klassischen Epoche geworden; er ist es, auf den alle Ströme zurücklenken, den wir alle als Lehrer und Meister zu verehren haben.“

12) Kunze: „Lessing bildet den Kern der Zukunft, und es ist das höchste Interesse der Menschheit, diesen unsterblichen Kern zu entwickeln.“

13) Danzel: „Wir verehren in Lessing einen der freiesten Geister, nicht bloß unseres Volkes, sein Name ist das Feldgeschrei in jedem Kampfe für Licht und Wahrheit, das Losungswort bei jeder unerschrockenen und vorurteilsfreien Mannesthat geworden.“

14) Guhrauer: „Lessing hat als Dichter im Geiste des Stifters der christlichen Religion gehandelt, daß er den ein-

fältigen evangelischen Sinn der Wahrheit und Liebe in dem verachteten Mann aus dem Volke anschaulich macht.“

„Sein Nathan gereicht der Christenheit zur wahren Ehre. Auf welcher hohen Stufe der Aufklärung und Bildung muß ein Volk stehen, in welchem sich ein Mann zu dieser Höhe der Gesinnung hinauf schwingen, zu dieser freien Kenntniß göttlicher und menschlicher Dinge ausbilden konnte!“

15) Joh. Scherr: „In Nathan hat Lessing einen wahren Triumphgesang der Humanität und Geistesfreiheit geliefert.“

16) H. Kurz: „Wenn wir schon die vollgültigste Ursache haben, den großen Mann wegen dessen zu verehren, was er gethan und gewirkt hat, so sind wir ihm dafür noch zu größerem Danke verpflichtet, daß wir in ihm und seiner Thätigkeit die zuversichtliche Gewähr einer schönen Zukunft erblicken, die mit dem Augenblicke eintreten muß, wenn der Geist Lessings, der wahre deutsche Geist, gesund und kräftig sich entfaltet, wenn an die Stelle der philosophischen Phrasenmacherei, der krankhaften Empfindsamkeit, der kindlichen Schwärmerei klare und bewußte Einsicht in die Lebensverhältnisse tritt, wenn der praktische Sinn des Volkes, nicht aber gelehrter Pedantismus und hohles, abstraktes Formelwesen unsere Schicksale lenkt.“ —

17) Schlosser: „Was früher oder später alle blinden und tollen Verfechter des Veralteten erfahren, müssen auch die Zeloten unserer Tage erfahren, daß sich früher oder später eine himmelstürmende Partei erhebt, und daß sich die Gemäßigten dieser anschließen, um nicht genötigt zu sein, sich gleich den zahlreichen Augendienern und Heuchlern zu allem alten Busto zu bekennen, sobald er neu aufgestutzt wird.“

18) Gervinus: „Der Gebrauch, den Lessing von seinen Gaben machte, ist ein ewiges Muster.“ — „Gegen die Christomanen muß man wieder die Frage richten: also ist die christliche Liebe nicht die christliche Religion? O der schwachmütigen Wortfechter, die diesem Manne nicht mit Rührung und Wärme nachrufen, was sein Klosterbruder vom Nathan sagt: „bei Gott, er war ein Christ, ein bess'rer Christ war nie!“ Und,

o der Ängstlichen! Haben nicht schon Tausende an diesem Schätze teil gehabt, an dem noch tausendmal Tausende teilen können! Wem hat nicht bei dieser freien, sicheren Moral, die in jedem Zuge großartig und mannhaft ist, das Herz geschlagen? Und welcher Mann der späteren Zeiten wäre, den wir uns zum Muster nehmen möchten, und dem nicht diese heiter-ernste Menschlichkeit ein neuer Katechismus geworden wäre! Und was könnte man der Folgezeit Heilsameres wünschen, als daß dieser reizende Kodex religiöser und weltlicher Moral immer tiefer in die Herzen unseres Volkes greifen möchte, dem es vorzüglich gegeben schien, zu glauben ohne Aberglauben, zu zweifeln ohne Verzweiflung und frei zu denken, ohne frivol zu handeln!“

19) Karl Schwarz: „Das Praktisch-religiöse, dieser Einheitspunkt des Religiösen und Sittlichen — die Liebe, die aufopfernde, hingebende, tragende und anerkennende Liebe, wie sie nur einen andern Namen und eine konkrete Erscheinungsform hat in der Toleranz Andersdenkender und Glaubender, in der die Unterschiede der Stände, Völker und Religionen überwindenden Humanität, ist für Lessing unzweifelhaft der Kern der christlichen Religion.“

„Er war unter allen Aufklärern der einzige, der diesen Namen wirklich verdiente, der aufklärte, ohne zu verflachen, der vereinfachte, ohne zu verkürzen, der reinigte, ohne die Wahrheitschätze zu verschleudern.“

20) Aus dem Rauben Hause: „Nur die Liebe, die voll und wahr, wie sie in Christo wohnte, kann auch heute noch die elend zerrissene Welt heilend überwinden und überwindend heilen. Das ist der ewig wahre, der eigentliche Sinn von Lessings Nathan und von seinem ganzen Denken und Dichten, das ist die Religion Christi, die er der christlichen Religion und Kirche mahnend entgegen hält.“

„An wahrer, ernster, keuscher Sittlichkeit, ja an Heroismus der wirklichen selbstverleugnenden Liebe, nicht an sinnlicher Leidenschaft, ragt Lessing weit über unsere sämtlichen deutschen Dichter und über die meisten großen Männer überhaupt empor.“

21) Bluntschli: „Ihren glänzendsten Triumph hat die religiöse Humanität Lessings in dem herrlichen Drama: Nathan der Weise, gefeiert. Gegenwärtig giebt es keinen bedeutenden Ort in Deutschland mehr, wo Lessing gehindert würde, die Kanzel der Bühne zu besteigen und in dem Nathan, zum Ärger aller Zeloten, seine prächtige Predigt gegen die religiöse Eitelkeit und Selbstgefälligkeit und gegen den kirchlichen Verfehrungseifer vor allem Volk zu halten.“

22) Lang: „Lessings Nathan — dieses Evangelium der Humanität* und der Liebe, das Evangelium Jesu Christi selber nach derjenigen Seite, nach welcher es bisher am wenigsten gekannt und geübt wurde.“ — „Die Streitenden sollen nie vergessen, daß ihre erste und letzte Bestimmung ist, Menschen zu sein, das allen gemeinsame, rein menschliche, das zugleich das wahrhaft Göttliche ist, in reiner Sittlichkeit und selbstverleugnender, aufopfernder Liebe auszubilden und zu entwickeln.“

23) Dietrich: „Wenn jetzt ein Lessing lebte und schrieb, so würde ich nicht sagen, daß solche Schriften auf die Schule gehörten. Sie würden sich an ein reiferes Publikum richten. Nachdem aber Lessings Werke hundert Jahre lang in unserem Volke gewirkt, nachdem Lessings Gedanken mit in Fleisch und Blut wenigstens der Gebildeten in demselben übergegangen sind,

* Das Christentum der Humanität ist die Religion des deutschen Volkes — die Religion, wie sie der germanische Geist mit seinem Blute besiegelt hat. Nicht einen exklusiven, konfessionellen Religionsunterricht soll die Schule geben, der an der Stelle der christlichen Liebe oftmals Haß säet und die deutsche Nation sogleich bei seinem Auftreten in zwei sich bekämpfende Parteien scheidet, sondern einen Religionsunterricht, der Christum, die persönlich erscheinende Liebe verkündet, fern von trennenden theologischen Lehren“ v. Schulrat Dr. R. Schmidt.

„Die orthodoxe Kirchlichkeit ist heutiges Tages nicht nötig zur sittlichen Gesundheit.“

„Findet man ein größeres Quantum niedriger und rechtloser Gesinnung bei den ehrlich Nichtorthodoxen, die man ausschließen möchte, oder bei den äußerlich Kirchlichen, die sich durch eine inhaltslose Lüge der Ausschließung entziehen?“ v. Sybel, kleine histor. Schriften.

kann auch die heranwachsende Jugend der gebildeten Kreise angeleitet werden, an der Quelle selber bei ihm zu schöpfen und in diesen klaren Brunnen sich zu vertiefen. Seine Schriften sollten von keinem, der zur Universität geht, ungelesen sein, von keinem nur oberflächlich gelesen."

24) Campe, von dem Goethe sagte, „daß er die Kinder Unglaubliches gelehrt habe“: „Es ist in ihm (dem Nathan) der Geist, der verständig ist, heilig, einig, mannigfaltig, scharf, beredt, rein, klar, sanft, freundlich, ernst, frei, wohlthätig, leutselig, fest, gewiß, sicher — vermag alles, siehet alles und geht durch alle Geister, wie verständig, lauter, scharf sie sind.“

Statt weiterer Zustimmungen (consensus omnium) die Nachricht, daß die Bewohner der preußischen Hauptstadt den Plan gefaßt haben, neben Schiller und Goethe das Standbild Lessings zu errichten.* Vergl. die Schrift vom Tribunalrat Fr. Bloemer (einem Katholiken): „Lessing, Schiller, Goethe“.**

Ein Werk von solcher Beschaffenheit, von solchem Manne sollte nicht wert sein, von 18- bis 20jährigen Jünglingen ge-

* Was sagt Berthold Auerbach, der Kenner und Freund des Volks, dazu:

„Bald wird Schiller und bald werden alle längst dahingegangenen und doch in Ewigkeit lebenden Geister in Wahrheit Nationaleigentum des deutschen Volkes werden. Dann wird es — jenseits der preußischen Regulative (!) — kein Dorf mehr geben, ein Schulhaus gewiß nicht (!), in dem nicht Schillers Tell und Wallenstein, Goethes Hermann und Dorothea, Lessings Nathan zu finden sind — und der Wandersmann, der aus seiner Stube hinauszieht auf die Berge und in die Thäler des Vaterlandes, weiß, daß er überall seine besten Freunde findet, und aus der unsichtbaren Kirche tönt ein Glockenton durch die Lüfte, so weit sich der Himmel über die deutsche Erde wölbt, und unser Vaterland ist eine Geistesheimat, wie keine andere außer ihr.“ Deutsche Blätter 1863, Nr. 32.

** Der Großherzog Friedrich von Baden bezeichnet Bloemers Schrift als eine „berechtigte Aufforderung an die Nation, sich des Besitzes eines großen Meisters wieder bewußt und der bildenden Wirkung seiner geistigen Thaten teilhaftig zu werden. Denn — fügt der Fürst hinzu — wir können uns nicht verhehlen, daß es oft den Anschein hat, als ob der große Lessing uns abhanden gekommen wäre.“ —

lesen, studiert und innerlich verarbeitet zu werden?* Darum von den höheren Schulen ausgeschlossen werden müssen, weil „der Unterricht in der Muttersprache die Bildung des Gefühls und die Bildung zu nationalem Bewußtsein einzig zum Zweck“ haben soll? (Oben Nr. 1.) Ich sollte denken: eben darum, weil auch Lessings Nathan unendlich über diese beschränkten Zwecke hinausreicht. Und ist eine Spur von Sinn in der Behauptung, daß der Nathan, „dem Zweck der Jugendbildung zur Nationalität“ widerspräche? (Oben Nr. 4.) Ich sollte wiederum denken: eben darum, weil wir keinen Mann besitzen, der an deutscher Charaktereigentümlichkeit, Tiefe wie Höhe, Lessing übertrifft.**

Aber wir verstehen: Er giebt nicht „Positives“, und man gebe, verordnet Herr Köpfe***, dem Schüler, wie überall, das „Positive“. Überall das Positive! — diese Rede erklang in der bekannten Zeit von den Kanzeln und auf der Tribüne, auf welcher der große Meister Stahl glänzte! „Gegebene Autorität, gegebene Pflichten, gegebene Zustände!“ Das war die Panacee dieser Meister in der Umkehr, womit sie die franke Zeit heilen

* Niemeyer hat es nicht für nötig erachtet, die Zweckmäßigkeit des Lesens und Erklärens des „Nathan“ in seinem Kommentar nachzuweisen; er setzt dieselbe als zugestanden voraus. Der Kommentar, durch eine „historisch-kritische Einleitung“ bereichert, setzt den Lehrer in den Stand, über alle Seiten und Betrachtungsweisen des Kunstwerks (poetische wie sachliche und sprachliche) gründliche Auskunft zu geben. Durch das Studium eines solchen Werkes erzielt man für sich selbst und die Schüler mehr Gewinn, als durch bruchstückartige Lektüre vieler. Das Werk Niemeyers ist durchweg sehr empfehlenswert. —

** „Freunde, bedenket euch wohl, die tiefere Wahrheit laut zu sagen, sogleich stellt man sie euch auf den Kopf!“ Schiller.

*** „Neben Fichte und Schiller dürfen wir den Mann nicht vergessen, der mit Recht ein Erzieher der deutschen Nation genannt wird, der, als Deutschland seine Nationalität verloren zu haben schien, nach allen Seiten hin die Majestät der Dummheit entthronte und dafür das hohe Lied der Toleranz in seinem „Nathan“ anstimmte — das Lied der allgemeinen Menschenliebe — das Lessing einst, der Mann, an dem jeder Zoll ein König war, von seiner „alten Kanzel“, dem Theater herab verkündete und das heute von den Dächern gepredigt werden muß.“

Schulrat Dr. R. Schmidt.

wollten. Positives, positive, gegebene, geoffenbarte Sätze, über alle Vernunft hinaus, nicht zum Verstehen, sondern zum Glauben, ohne Urteil und Kritik! Darum hinaus mit dem Nathan, der aus oppositioneller Gesinnung entsprungen ist, der den Lehrer selbst zur Opposition nötigt, der zwar Toleranz, Humanität, die höchsten menschlichen und christlichen Tugenden in edelster Anschaulichkeit eindringlichst lehrt*, aber dem Offenbarungsglauben schadet, ihn herabsetzt** — hinaus mit ihm!

So dachte, schrieb und lehrte man in der Periode der Reaktion. Es war so unflug nicht, mit einem Streiche andern zu schaden und sich selbst zu nützen. Aber dieser eine Streich charakterisiert vollständig jene Zeit, ihre Förderer und die Geförderten. Die Abhängigkeit der Beamten von ihren Oberen rät zum Mißtrauen gegen ihre veröffentlichten Urteile. Nicht der grobe Irrtum ist, wie Lessing sagt, das Gefährliche, sondern der „verfeinerte Irrtum“. Schwer ist es, ja unmöglich, in Behandlung eines für alle Zeiten so unermesslich wichtigen, weil unermesslich zur Bildung beitragenden Gegenstandes sich selbst zu genügen. Man späht nach Hilfstruppen und Bundesgenossen.

* „Ihr Völker, duldet euch! Ihr Menschen verschiedener Sitten, Meinungen und Charaktere, helfet, vertragenet euch! seid Menschen! Ein ewiger Denkpruch für unser Geschlecht in allen Klassen, Religionen und Völkercharakteren. Die Menschenvernunft und Menschengüte, die in diesem Drama die Wage halten, bleiben die höchsten Schutzgöttinnen der Menschheit.“

Herder.

** Man hat Lessing vorgeworfen, daß er in dem „Nathan“ das Christentum hinter den Islam und das Judentum zurückgesetzt habe; ich bestreite dieses unbedingt. Ebenso wenig oder noch weniger stimme ich der Anklage bei, die man gegen ihn erhoben hat, weil er es unentschieden gelassen, welche Religion im Besitze des echten Ringes sei. Was bedurfte es dessen? „An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen!“ das war fein, wie jedes Unbefangenen, richtiger Maßstab. Wer den gebraucht — und dazu sollen doch auch unsere Jünglinge angeleitet werden — braucht sie nur hinzuweisen auf das, was das Judentum und das Muhamedanertum, im Unterschied vom Christentum, aus den Völkern gemacht hat. Damit brauchte Lessing in Worten nicht zu prahlen. Aber darauf kam es dem herrlichen Mann an, seinen Mitchristen Gerechtigkeit einzulösen gegen Andersglaubende und ihnen zu zeigen, daß auch außerhalb des Christentums edle Menschen existieren.

Und, siehe da, es erscheint einer, wie gerufen. Prediger Platz an der Nikolaikirche in Berlin. Mit Genehmigung liefere ich einen Auszug aus dessen Vortrag über „Nathan den Weisen“, den ich dem Nachdenken der Leser empfehle. Hoffentlich ist keiner unter ihnen, der den Nathan nicht zehn und zwanzigmal gelesen hätte. Man findet immer neue, großartige, tief einschneidende und hoch erhebende Gedanken darin. Aber eben deswegen gewährt es einen Genuß, auch andere darüber zu hören, was uns erfreut und belebt. Seien die Leser aufmerksam darauf, ob ihnen hohle Negationen, oder edle Grundsätze und leitende Prinzipien geboten werden! Toleranz, Menschenachtung, Humanität, aufopfernde Liebe, Sinn für Wahrheit, Wahrheitsforschung und Menschenrecht — sind das negative Größen, oder gehören sie zu den positivsten, schaffenden Faktoren und Potenzen? Was will und kann ohne sie und gegen sie jene Forderung des „Positiven“ bedeuten? — Ich gestehe es, daß ich Schillers Wort über den Wert der Philosophie auf den Nathan anwende: „Was ich ohne dich wäre, ich weiß es nicht; aber mir graut, sehe ich, was andere ohne dich sind.“ — Gleich dem „Homer“ und dem „Faust“ ist es ein ewiges Werk.

„Lessings Nathan ist neben Goethes Faust das Eigentümlichste und Deutscheste, was unsere neuere Poesie geschaffen hat.“
Gervinus.

Recht deutlich wird diese Wahrheit durch die Rede des Predigers Platz. Dieselbe enthält mehr, als was wir geben. Ihre Trefflichkeit, wurzelnd in ihrem humanen, echt protestantischen Geiste, springt aber dadurch recht in die Augen. Die Aufmerksamkeit der Lehrer verdient besonders dem Teil der Rede zugewandt zu werden, welcher sich über das Wesen der Konfession verbreitet. Derselbe wird hoffentlich dazu beitragen, die Lehrer davon zu überzeugen, ob sie ihre Schuldigkeit gethan haben, wenn sie ihre Schüler in die Schranken eines statutarischen Bekenntnisses einbannen und ihnen dadurch diejenigen Eigenschaften aneignen, welche in unreifen Menschen durch ein solches Bekenntnis erzeugt zu werden pflegen. Worin besteht das Wesen des Christentums? ist auch heutzutage noch eine der wichtigsten

Fragen, und zu deren richtiger Beantwortung kann die Rede des Herrn Plaz und durch ihn der Nathan Lessings sehr viel beitragen.*

3. Prediger Plaz über „Nathan den Weisen“.

Wenn ich Ihnen die religiös-sittlichen Grundsätze im Nathan darlege, so werde ich in der Anführung von Stellen nicht zu ausführlich zu sein brauchen, da Ihnen ja dies Werk selbst wohl recht gründlich bekannt ist. Der erste und hauptsächlichste Grundsatz, indem er mittelbar schon die folgenden in sich schließt, ist der der Toleranz, der religiösen Duldung im ausgedehntesten Sinne des Wortes. Es liegt darin, daß, wie wir selbst das Recht in Anspruch nehmen, aus unserer Überzeugung und nach unserem Gewissen unsere Glaubensweise zu bestimmen und unser Leben im Verhältnis zur Gottheit zu gestalten, daß wir dies Recht auch in vollstem Maße allen Nebenmenschen zugestehen, daß wir es für einen der größten Frevel der Gottlosigkeit halten, mit irgend welcher Gewalt und irgend

* Wie lehrt Lessing? Alle bestehende innere Ungleichheit unter den Menschen ist sowohl in der Natur der Dinge, als in den weltgeschichtlichen Verhältnissen gegründet; alle aber sind nichtsdestoweniger nur auf verschiedenen Stationen zu einem und demselben Ziele begriffen. Folglich sind, nicht wegen der Gleichheit, sondern ungeachtet der bestehenden Ungleichheit alle Menschen — Brüder. Dieser Satz, als Resultat einer spekulativen Naturbetrachtung, führt zur reinsten Liebe, zur Duldung und Geduld. Die, welche wir hinter uns oder neben uns erblicken, sind, nach dem Plane von Lessings „Erziehung des Menschengeschlechts“, unsere „schwächeren Mitschüler“. Diese religiöse Idee, unter der Form der Humanität ist, von jedermann herausgeahnt, das begeisternde Prinzip in „Nathan der Weise“. Richtig gefaßt, kann man sagen: „die Religion Nathans ist das Christentum der Vernunft als Humanität, vermöge deren die Bekenner aller positiven Religionen sich als Menschen, als Brüder begrüßen.“

Niemeyer.

„Fortbildung des Christentums zur Humanitätsreligion — darauf sind alle edleren Bestrebungen unserer Zeit gerichtet.“ Dr. David Strauß. Selbst Beyschlag, Prof. der Theologie in Halle, bekennet, der Nathan drücke das eigentliche religiöse Bekenntnis der großen Mehrzahl der Gebildeten der heutigen Zeit aus.

Beyschlag, Lessings Nathan der Weise.

welchem Zwange in das Heiligtum des Glaubens, des Gewissens, des religiösen Kultus, des Bekenmens durch Wort und That einzugreifen. Daß diese Toleranz gleichsam den innersten Kern, das eigentliche Lebensmark unseres Dramas ausmacht, dafür werden Sie einen Nachweis durch Anführung einzelner Stellen nicht erst erwarten. Sämtliche edle Gestalten unseres Meisterwerkes, Nathan, Saladin, der Templer, der Klosterbruder, der Derwisch, Recha und Sittah sind Vertreter derselben und geben derselben fast in allen ihren Reden lebendigen Ausdruck.

Als zweiter Grundsatz dürfte sich dem aufmerksamen Leser ergeben, daß der Wert des Menschen, der Wert der Persönlichkeit nicht von seinem Bekenntnis abhängt und nicht nach demselben gemessen werden darf. So spricht Sittah, die Muhamedanerin, das Urteil des Derwisch, des Muhamedaners, über Nathan, den Juden, in den schönen Worten aus:

. . . „wie frei von Vorurteilen
Sein Geist, sein Herz wie offen jeder Tugend,
Wie eingestimmt mit jeder Schönheit sei.“

Auf die Rede des Templers:

„Ihr wißt, wie Tempelherren denken sollen“

erwiedert Nathan:

„Ich weiß, wie gute Menschen denken, weiß,
Daß alle Länder gute Menschen tragen,“

und das „alle Länder“ steht dem Zusammenhange nach ganz in dem Sinn wie „alle Konfessionen“. Recha erklärt im Gespräch mit Daja sich bereit, die Thaten und Leiden der christlichen Glaubenshelden zu bewundern, obgleich der Glaube derselben ihr nie als das Heldenmäßigste erschien.

„Doch,“ fährt sie fort, „so viel tröstender
War mir die Lehre, daß Ergebenheit
In Gott von unserm Wähnen über Gott
So ganz und gar nicht abhängt.“

Die Geschichte von den drei Ringen in dem Munde des Nathan mit ihren Nutzenwendungen, wie wir sie sonst als das zusammenhaltende Zentrum des Dramas anzusehen versucht sind, ist ja die lebendigste Predigt, daß bei verschiedenen Bekenntnissen „jeder seiner unbestochenen, von Vorurteilen freien Liebe nacheifern“

könne. Saladin will den Templer an sich binden; aber es ist ihm gleich, ob als Christ oder Muselman, im weißen Mantel oder Samerlonk, er habe nie verlangt, „daß allen Bäumen eine Rinde wachse“. Genug zur Begründung unseres Satzes.

Ein dritter Grundsatz, der sich durch alles im Nathan hindurchzieht, ist: Die Konfession in der Weise, wie sie vielfach ergriffen und geltend gemacht wird, zerstört das echte Wesen der Religion überhaupt und der bestimmten Religion. Die Religion ist das Innerlichste des Menschen. Gerade deshalb aber will sie auch hervortreten, will bestimmende Kraft des Lebens sein. Dem Glauben ist wesentlich das Bekennen, das sich Ausdrücken in Wort, in That, in sinnbildlicher Darstellung. Weil lebenskräftiger Glaube nicht ohne Bekennen sein kann, spricht der Erlöser: Wer mich bekennt vor den Menschen, den will ich auch bekennen vor meinem himmlischen Vater. Dieses Bekennen aber hat eben zu seiner notwendigen Voraussetzung eigentümliches, frisch sprudelndes freies Leben im Innern. Nun aber wird dies frei und immer neu sich gebärende Bekennen mit den Formeln und Formen verwechselt, die für das Bekenntnis, die Konfession einer bestimmten Religionsgemeinschaft (Kirche) ausgegeben werden. Bestimmt ausgeprägte Lehren, bestimmte Liturgieen, bestimmte Satzungen, die das Leben umschranken, bilden die Konfession und werden als starres Gesetz hingestellt, dem jeder den Nacken zu beugen, dem jeder gehorsamst nachzusprechen, nachzubeten und nachzutreten hat. Wo das wirkliche Bekennen ist, da waltet Demut, Freiheit und Liebe. Der aus dem eigenen Innern Bekennende, wie auch sein Glaube ihn erhebt, wird doch stets dabei recht seine Schwachheit und seine Mängel fühlen, wird, wie ihm selbst sein eigentümliches religiöses Leben teuer ist, volle Freiheit den Brüdern zugestehen und auch in ihnen den eigentümlichen Glauben und das daraus hervorstehende Leben ehren und lieben. Die Konfession, wie sie so häufig ergriffen und festgehalten wird, macht hochmütig, herrischsüchtig und erfüllt mit fanatischem Haß. In der Konfession, meint man, hat man das Vollkommene ergriffen und glaubt deshalb kraft ihrer berufen

zu sein, die Herrschaft über andere in Anspruch zu nehmen, hält sich verpflichtet, um Gottes willen die Gegner der Konfession als Gottes Feinde zu verfolgen und zu unterdrücken. Darum, wo eine gesunde Religion sich in der Konfession gleichsam krystallisiert und diese Krystallisation als das Herrschende, Alleinberechtigte hingestellt wird, da zersetzt sich diese Religion in sich selber, giebt ihr eigentliches Wesen und Leben auf. Gerade in Beziehung auf das Christentum, als die höchste, wahrste Religion, führt dies Lessing im Nathan durch. In diesem Sinne spricht Sittah über die Christen:

„Selbst das, was, noch von ihrem Stifter her,
Mit Menschlichkeit den Aberglauben würtzt,
Das lieben sie, nicht weil es menschlich ist:
Weil's Christus lehrt, weil's Christus hat gethan.
Wohl ihnen, daß er ein so guter Mensch
Noch war! Wohl ihnen, daß sie seine Tugend
Auf Treu und Glauben nehmen können! Doch
Was Tugend? — Seine Tugend nicht, sein Name
Soll überall verbreitet werden“ u. s. w.

Also der Stifter des Christentums ist ihr ein so guter Mensch, daß seine Tugend auf Treue und Glauben angenommen werden kann, von ihm rührt wahre Menschlichkeit her. Also auch das Christentum ist an sich schon gut und edel; aber verdirbt ist es als Konfession, als Ruhm und Pochen auf den Namen. Wenn um die drei Ringe gestritten wird, so lautet zuletzt das Urteil des Richters:

„Eure Ringe
Sind alle drei nicht echt. Der echte Ring
Vermutlich ging verloren“.

An die Stelle der echten Religionen sind die unechten, des reinen göttlichen Gehaltes entleerten Konfessionen getreten. Besonders läßt Lessing uns das in den Personen des Drama anschauen, welche sich auf die Konfession als solche steifen, in Daja und im Patriarchen. In der Daja bewirkt die Konfession jene sancta simplicitas, jene fromme Borniertheit, die bei aller natürlichen Gutmütigkeit in schlauen Händen doch zuletzt ein Werkzeug für das Schlimmste werden kann. Im Patriarchen erscheint als Frucht der Konfession die scheußlichste Gemeinheit, die Sünde

in ihrer widerwärtigsten, ekelhaftesten Gestalt. Nur einiges Einzelne in betreff beider sei mir erlaubt, hervorzuheben. Daja zweifelt nicht, daß Nathan die Ehrlichkeit, die Großmut selber sei, sie rühmt ihn stets; aber es bleibt ihr ein „Und doch“, dem Nathan die richtige Deutung giebt: „doch bin ich nur ein Jude“. Weil er ein Jude und kein Christ, darum verliert ihr sein Gutsein den wirklichen Wert. Wenn Nathan mit vollstem Rechte die elternlose, von ihm in heiligster Liebe erzogene und gebildete Recha seine Tochter nennt: so kann Daja dies Recht nicht begreifen. Vom Standpunkt der Konfession aus kennt sie nur ein Recht, das auf die leibliche Geburt und äußere Taufe sich gründet. Es ist ihr immer wiederkehrender Wunsch, Recha in Händen zu wissen, welche ihrer würdig sind, um „sie zeitlich hier, sie ewig dort zu retten“. Die würdigen Hände, im Gegensatz zu den unwürdigen des trefflichen Nathan, sind ganz abgesehen von anderem solche, die trägt, wer den Christennamen führt. Die Rettung der Recha hängt einzig und allein von ihrer Einreihung in die äußere Christengemeine ab. Ja, die Daja ruft in ihrer Beschränktheit:

„Ihr (der Recha) Glück ist, längst zu sein, was sie zu werden Verdorben ist“.

Kann sie vermöge ihrer Erziehung keine Christin nach dem Schlage der Daja werden, sie hat doch das unzerstörbare Glück, Christin zu sein vermöge der fleischlichen Geburt und des äußeren Werkes der an ihr ohne ihr Wissen vollzogenen Taufe. Ist das Christentum die Religion des wahren Lichtes, wer sieht nicht, daß die aus der Konfession herangewachsene Beschränktheit alles Licht in der Seele der Armen ausgelöscht hat. Nun aber gar der Patriarch, wie er sich selbst charakterisiert, zuerst in den Aufträgen an den Klosterbruder für den Templer und dann in der Unterredung mit diesem. Nicht genug, daß er den Ritter Christi „zum Spion“ will haben; zur gemeinsten Hinterlist, zum Meuchelmord suchte er ihn zu verlocken, läßt ihm das, was man als Jesuitismus zu bezeichnen pflegt, in seiner vollen Gemeinheit vorhalten, indem er lehrt: daß „Bubenstück vor Menschen nicht sei auch Bubenstück vor Gott“. Wie er von einem Juden hört,

der eines Christenkindes, das ohne ihn im Elend umgekommen wäre, sich angenommen und es erzogen hat, da, wie ihm kaiserliche und päpstliche Rechte nur eine Möglichkeit zeigen, ist sein Schluß, den er mit voller Herzlosigkeit stets wiederholt: „der Jude wird verbrannt“. Blutdürstige und schlaueste Heuchelei sind in ihm aufs innigste verbunden. Alles zur höheren Ehre Gottes, d. h. zur größeren Ehre und Geltung [der Konfession, die ihn beherrscht. Ist das Christentum die Religion der heiligsten, lautersten Liebe, gewiß durch die Konfession ist hier die letzte Spur derselben vertilgt*.

Als letzter Grundsatz, der in unserem Werke seine Vertretung hat, stellen wir endlich auf: Das Höchste, was der Mensch zu erstreben hat, ist echte Humanität, wahre Menschlichkeit. Sie ist zu ehren, wo man sie findet. Sie allein ist der vollgültige Beweis echter Religiosität und wahrer Religion, weil sie allein die gesunde Frucht derselben ist. Nathan giebt dem Derwisch nach dessen Eigentümlichkeit den Rat, in seine Wüste zurückzukehren, weil er unter Menschen möchte ein Mensch zu sein verlernen. In schöner Weise brechen den listigen Lockungen des Patriarchen gegenüber die echt menschlichen Gefühle in der Brust des Templers hervor und prägen sich aus in dem Ruf:

„Geht Bruder! —

Erregt mir meine Galle nicht! —

und der Klosterbruder, eben deshalb eine so besonders anziehende Gestalt, weil immer im Konflikt mit seinem Stande das Menschliche in ihm Recht behält, antwortet frohlockend:

„Ich geh' und geh' vergnügter als ich kam“.

Saladin schaut nach Menschen aus und sein Gegner Richard, der Christ, ist ihm Gegenstand höchster Achtung, weil er ihm als Mensch so hoch steht. Es gehört ferner hierher das Wort Nathans:

„Ich weiß, wie gute Menschen denken“,
noch mehr, was er etwas später sagt:

* „Der Patriarch — der hartgesottene unverbesserliche Pfaffe!“

Riemeyer.

„Sind Christ und Jude eher Christ und Jude
Als Mensch? — Ach! wenn ich einen mehr in euch
Gefunden hätte, dem es g'nügt, ein Mensch
Zu heißen“.

Zurückkehrend zum Ganges spricht frohlockend der Derwisch:

Am Ganges,

Am Ganges nur giebt's Menschen“.

Nur noch der schon erwähnten, aus der Geschichte von den drei
Ringern gezogenen Ermahnung gedenken wir:

Wohlan,

Es eifere jeder seiner unbestochenen,
Von Vorurteilen freien Liebe nach!

Wir fragen jetzt: Wer hat ein Recht an diesen Grundsätzen und an dem Manne, der sie vertritt — das Judentum oder das Christentum? Bei der Lösung dieser Frage kommt es eben darauf an, was wir unter Judentum und Christentum verstehen. Manche gebildete, wahrheitsliebende und sittlich ernste Juden erklären das Christentum für eine Blüte und Frucht des Judentums. Wir stimmen ihnen unbedenklich bei, wenn sie uns eine kleine Änderung erlauben, nämlich zu sagen: Das Christentum ist die Blüte, die Frucht des Judentums, d. h. es ist dasjenige, in dem sich das Judentum seinem echten, ursprünglichen Wesen nach zum vollkommenen Leben entfaltet hat. So erscheint das Judentum in den lieblichen Tagen seiner Kindheit, in der herrlichen Gestalt des Abraham, der als der Gottgesegnete nicht nur seinen Nachkommen, sondern auch den Völkern der Erde ein künftiges Heil andeutet. So das Judentum in den Jahren des Mannesalters, wo es die heißen, schweren Kämpfe in der Blut und Hitze durchzukämpfen hat, wo es sich uns darstellt in den mächtigen Gottesstreitern, den geisteskräftigen Propheten. Da, bei allem Schwerem, was die Zeiten heraufgeführt hatten, weißt es immer entschiedener von dem Heil, das Gott stiften werde, indem ein neuer Geist werde sprengen die alten Formen, das Gesetz auf dem Stein und die Beschneidung vom Fleisch werde umwandeln in das Gesetz, geschrieben ins Herz und in die Beschneidung vom inwendigen Menschen, wie von dem erlösten Gottesvolk auch das Licht Gottes werde aufgehen über die übrigen Völker der Erde,

die noch im Schatten des Todes sitzen. Dies Judentum ist selbst schon das Werden des Christentums, hat in Christo seine vollendete, schöne Gestalt, sein volles, thatkräftiges Leben. Bei solcher Betrachtung existiert unsere Frage nicht, sie kann vielmehr nur hervortreten, wenn Judentum und Christentum als Gegensätze aufgefaßt werden. In dieser Beziehung hat das Judentum nach Christo eine nicht unähnliche Stellung wie die römisch-katholische Kirche nach der durch das Tridentinum vollendeten Ausschließung des evangelischen Bewußtseins. Wie verhüllt und unscheinbar, dennoch ist von der Reformation die evangelische Gemeinde noch in der römischen Kirche. Jetzt erst hat sich diese jener vollständig entledigt. Christus und das Christentum ist vor der Erscheinung des Erlösers in gewisser Weise im Judentum. Mit Christi Kreuzigung wird die freie und befreiende Liebe Gottes von Israel verworfen, und damit entleert es sich seines christologischen Geistes und Wesens. Dies Judentum dürften wir im Talmud gleichsam verkörpert sehen. Aber wir sind nicht so unbillig, die Reformer wider ihren Willen daran zu binden. Wie wir evangelische Christen vielmehr von aller Verunstaltung unserer Religion in der Geschichte, so gut vor wie nach der Reformation, stets auf Christum und die apostolische Zeit zurückgehen, um hier das echte und wahre Christentum zu haben; so müssen wir jenen wackeren Männern das gleiche Recht zugestehen, nämlich an das Judentum in seiner Ursprünglichkeit sich zu halten. Soll es aber einen wirklichen Gegensatz gegen das Christentum bilden, so ist es dasjenige, was Paulus als Gesetz der Verheißung gegenüber stellt, es ist der Mosaismus, ohne das, was wir unter Weissagung verstehen, der Mosaismus ganz in seiner Beschränkung auf das eine Volk. Es bestimmt sich unsere Frage also näher dahin: Hat Lessing die oben entwickelten Grundsätze Christo und dem Evangelio, oder hat er sie dem Mosaismus zu danken?

Zuerst der Grundsatz der Toleranz. Wenn ein berühmter glänzender Gelehrter, der, wo es galt, zugleich groß in der Sophistik sein konnte, dem Christentum die Intoleranz als ein demselben Wesentliches beilegte und über seine Auseinandersetzung

einen gewissen Schein von Wahrheit verbreitete; so gelang ihm das nur durch die Sophistik, d. h. durch die geistreiche Taschenspielererei, die unter der Hand, ehe man es recht merkt, die Begriffe verwechselt und verwandelt. Es wird etwa so demonstriert: Christus hat ja das Schwert gebracht, hat unausgesetzt gegen Irrtum, Lüge und Sünde gekämpft, ist also fortwährend intolerant gewesen, und die Apostel und die erste Gemeinde haben den heiligen Krieg, die heilige Intoleranz getreulich fortgesetzt. Gewiß, so lange noch irgendwie Wahrheitsfönn und Gewissen in der Brust wohnt, wird man Lüge und Sünde bestreiten; in diesem Sinne könnte nur tolerant sein, wer in sittlicher Beziehung schon zum Klotz geworden wäre. Aber welcher vernünftige und gewissenhafte Mensch hat jemals solchen Begriff von der Toleranz gehabt, sie in dem Sinne aufgefaßt, daß sie den heiligen, geistigen Kampf der Wahrheit und Liebe gegen Lüge und Sünde ausschließe? Aber das gehört zur Toleranz, daß, weil sie selbst von Vernunft und Gewissen ausgeht, sie auch Vernunft und Gewissen in jedem Menschen voraussetzt und ehrt, und an den endlichen Sieg der Vernunft und des Gewissens glaubt, daß sie deshalb auf geistigem, sittlichem, religiösem Gebiet im Kampfe rein und allein geistige Waffen kennt, nur ein Wirken aus der Vernunft auf die Vernunft, aus dem Gewissen auf das Gewissen, daß sie auf diesem Gebiet alles, was äußerer Zwang ist oder mit demselben zusammenhängt, aufs stärkste verabscheut, daß es ihr als schändliche Gottlosigkeit erscheint, wenn man früher durch Geißel, Kerker, Folter, Todesstrafe, heute durch Maßregelungen, Versagung bürgerlicher Rechte, Konzeßions- oder Brotentziehung Schutz und Hebung der Religion bewirken will*. Toleranz ist daher recht wesentlich Sache des starken

* Pastor Dr. Kiecke aus Neuffen (in Württemberg) verlangte auf dem Schultage in Mannheim, daß zu den als deutsche Nationalfeste zu feiernden „Gedächtnistagen“ hinzugefügt werde: 1. Der Tag, an welchem alle Konfessionen die gleichen bürgerlichen Rechte werden empfangen haben; 2. der Tag, von dem an man nicht fragen wird: was glaubst du? sondern: was thust du?

Welches Datum werden diese Tage haben? Für Lessing fielen sie in seine Lebzeiten. —

Glaubens, wie umgekehrt Intoleranz notwendig mit Unglauben, ja mit Feigheit im Religiösen zusammenhängt. Diese Toleranz, die Lessing im Nathan so durchweg predigt, hat sie unter den Menschen nicht in dem ihre erste, reine Quelle, welcher, auf das Königtum über die Menschheit Anspruch erhebend, zur Verwirklichung desselben keine anderen Mittel kannte und brauchte als das schlichte Wort der Wahrheit, das Dienen der Liebe, das sich selbst Opfern am Kreuz? Ist sie nicht dem entnommen, der, als seine Jünger, sich anlehnd an die Autorität einer der hehrsten Prophetengestalten in Israel, über die Bewohner eines samaritanischen Fleckens, die keine Empfänglichkeit für die Wahrheit und kein Herz für herbergende Liebe zeigten, Feuer und Schwefel vom Himmel wollten regnen lassen, strafend sprach: „Wisset ihr nicht, wes Geistes Kinder ihr seid? Des Menschen Sohn ist nicht gekommen, der Menschen Seelen zu verderben, sondern zu erhalten!“ Ist sie nicht von dem in die Menschheit gepflanzt, welcher seinen noch immer irdisch gesinnten Jüngern so nachdrücklich jedes Herrschen untersagte und dem noch immer welttrunkenen Petrus gebot: „Stecke dein Schwert in die Scheide; denn wer das Schwert nimmt, soll durch das Schwert umkommen?“ Stammt sie nicht von ihm, der gerade in der größten, äußeren Machtlosigkeit sich als König bekennt, aber als König eines Reiches, das nicht von dieser Welt ist, für das nicht mit Waffen dieser Welt gestritten wird, zu dessen Bürgern nur zählt, wer aus der Wahrheit ist und ihre Stimme hört? Zeugt es von dem Geist der Toleranz, wenn es dem Stifter des Judentums, dem Moses, in den Mund gelegt wird, daß Israel alle Völker fressen, daß Israels Auge derselben nicht schonen soll, daß Israel verpflichtet wird, jede Stadt, in welcher Kinder Belials wohnen, mit der Schärfe des Schwertes zu schlagen, die Ammoniter und Moabiter nicht in die Gemeine des Herrn aufzunehmen, auch nicht im zehnten Gliede? Doch wir wollen von dem absehen, was mehr der Geschichte angehört, vielleicht mehr als Sache der Nothwehr, der Politik erforderlich schien. Fragen wir das Gesetz selbst! Es geht ein gewisser Zug der Humanität durch das mosaische Gesetz, und so fällt auch ein Strahl der

Toleranz wenigstens auf die Fremdlinge im Lande. Aber wie steht es, wenn im Volke selbst Irrtum, Aberglauben und Abfall vom Jehovahdienst sich entwickeln? Ordnet das Gesetz, daß diese geistige Verderbnis nur mit geistigen Waffen bekämpft werde? Im Gegenteil, der Prophet oder Träumer, der von Gott verführt, soll nach dem Gesetz des Todes sein. Du sollst, wird geboten, Bruder, Sohn, Tochter erwürgen, die dich zu anderen Göttern verführen! Auf Gotteslästerung, Fluch, Zauberei, Sabbatverletzung steht der Tod. Immerhin kann zugegeben werden, daß dergleichen zur Selbsterhaltung, zur Erhaltung des Jehovahglaubens notwendig war, nur rühme man nicht, daß dies Toleranz war. Wir sind übrigens so glücklich, an einer und derselben Person das Judentum und Christentum in Beziehung auf Toleranz anschauen zu können. Paulus, erst Jude, dann Christ, war zu verschiedener Zeit beides aus tiefster, vollster Überzeugung, beides mit dem glühenden Eifer eines frommen, sich rücksichtslos der erkannten Wahrheit hingebenden Gemütes. Als Jude hat er Gefallen daran, daß Stephanus um seines Glaubens willen gesteinigt wird, schraubt selbst mit Drohen und Morden wider die Andersgläubigen, hat keine Lust daran, sie dem Kerker und Tode zu überliefern. In Paulus, dem Christen, ist der Glaubenseifer um nichts geringer; wo einer der Gläubigen geärgert wird, da brennt er. Aber keine Spur mehr von einem Verlangen nach den Mitteln der Macht und des Zwanges, um dieselben gegen das Judentum und für das Christentum in Anwendung zu bringen. Bereit ist er dagegen, für seine ihn giftig hassenden Volksgenossen zu leiden, möchte, könnte er sie dadurch selig machen, für sie selbst den Bann von Christo erdulden. Ihnen aber um ihres Glaubens oder Unglaubens willen Leiden zuzufügen, das wäre, auch bei dem Besitz aller Macht, für ihn unmöglich gewesen. Haben wir es Lessing zu danken, daß durch sein Wirken religiöse Duldung in Kraft und Blut unseres Volkes übergegangen ist, so hat er nicht aus dem Mosaismus, wohl aber aus dem Evangelio, aus dem Wesen Christi, geschöpft.

Der zweite Grundsatz war, daß des Menschen Wert nicht von seinem Bekenntnis abhängt und darum

auch nicht nach diesem gemessen werden darf. Wir meinen natürlich hier das uns geschichtlich überkommene Bekenntnis. Unser Satz ist nicht mit dem andern gleich: des Menschen Wert hängt nicht von seinem Glauben ab, den wir für grundfalsch halten. Vielmehr, wie der Mensch ist, so glaubt er, und wie er glaubt, so liebt und lebt er, wenn nämlich das Wort glauben richtig verstanden wird. Das Bekenntnis aber ist ja in so vielen Fällen nicht aus dem eigenen Geist und Glauben geboren, sondern ist aus Gewohnheit, Vorurteilen und oft schlimmeren Interessen abzuleiten. Die Wahrheit unseres Satzes sehen wir täglich bestätigt. Wer weiß nicht, wie bei den ganz gleichen Bekenntnissen einer Gemeinschaft die Glieder derselben ihrem religiösen und sittlichen Werte nach außerordentlich verschieden sind! Wir sagen kühnlich: mancher römische Christ ist seinem inneren Wesen nach viel evangelischer, als Hunderte und Tausende, die auf den Namen Evangelische pochen. Mancher Evangelische dagegen ist päpstlicher als der Papst und römischer als die Ultramontanen. Wir sagen kühnlich: Mancher Jude unserer Tage ist seinem eigentlichen Wesen nach echter Christ, daß man ihm mit dem Klosterbruder zurufen möchte: „Ihr seid ein Christ — ein besserer Christ war nie“. Und mancher Christ ist wieder Pharisäer vom Scheitel bis zur Sohle, ist echter rabbinischer Stockjude. Wehe uns deshalb, wollten wir nach den verschiedenen Bekenntnissen richten, selig preisen oder verdammen! Diese Wahrheit, die Lessing im Nathan uns so warm ans Herz legt, ist sie wirklich im Mojaismus schon zur Anerkennung und Geltung gekommen? Ich wüßte nichts davon dort anzuführen und bitte andere, wenn sie es vermögen, mir den Nachweis zu geben. Der Heiland aber will am wenigsten nach dem Bekenntnis messen und verheißt den Herr-Herr!-Sagern eine gründliche Abweisung. Der Heiland, der wohl weiß, daß das Heil von den Juden kommt, läßt sich deshalb doch nie durch jüdisches oder samaritisches Bekenntnis zu einem bestimmten Urteil über einen Menschen leiten, sondern sieht sich den Menschen selbst an, der hinter diesem oder jenem Bekenntnis steht. Der Heiland, als seine Jünger jemandem wehren wollen, in seinem Namen zu

wirken, weil er mit ihnen Jesu nicht folge, also nicht in die Schranken des äußeren Bekenntnisses hineingetreten sei, verweist ihnen solche Engherzigkeit mit dem Wort: Wer nicht wider uns ist, der ist für uns. Ich denke, auch in diesem Punkte dürfen wir mit Recht behaupten, Lessing hat sich mit Jesu Christi Wort und Leben genährt, ist in seiner Schule zum Mann herangewachsen.

Der dritte Grundsatz: „Die Konfession, wie sie ergriffen und besessen wird, zerstört vielfach das echte Wesen der Religion“, ist in seiner Wahrheit schon oben nachgewiesen. Die Konfession in diesem Sinne ruht auf der Einbildung, man habe das Vollkommene schon ergriffen, also auf dem geistlichen Hochmut, gewiß einer der schlimmsten geistigen Krankheiten, die es giebt. Aus der Konfession, als der allein wahren, allein heiligen, allein seligmachenden, entwickelt sich wie nach einem Naturgesetz von selbst Haß, Verachtung gegen Andersgläubige, ebenso das, was wir unter der Bezeichnung Jesuitismus zu verstehen pflegen, diejenige Gesinnung, welche zur größeren Ehre Gottes, d. h. zum Nutzen der bestimmten Kirche, alles einsetzt und jedes Mittel zu diesem Zweck für erlaubt hält. Im Mosaismus, im Gesetz, läßt sich diese Wahrheit gewiß noch nicht nachweisen, freilich deshalb nicht, weil jene schlimme Krankheit, zu der sie im Gegensatz steht, sich damals noch nicht ausgebildet hatte. Christus dagegen hat im Pharisäertum den vollen Konfessionalismus vor sich. Dies Pharisäertum lebt in dem Wahne, in der Konfession, in den Aussäßen der Ältesten, das Höchste, Heiligste, Vollkommenste zu besitzen, hält sich darum für berechtigt, alle Ehre und Herrschaft für sich in Anspruch zu nehmen, Haß und Verachtung gegen alles zu hegen, was seine Farbe nicht trägt und in seine Formen sich nicht einschmürt, bringt seinem Gözen, der Konfession, Wahrheit und Gewissen zum Opfer und, in Lüge und Heuchelei verfallen, zeigt es sich auf dem höchsten Gipfel des Fanatismus im Kreuzestode des Herrn. Wie hat der Erlöser diese Zerstörung der Religion durch die Konfession stets gezeihelt, darauf hingewiesen, daß durch die Aussäße der Ältesten (die Konfession) Gottes Gesetz

aufgehoben, daß durch sie das Gesetz seines Kernes und Markes entleert werde, wie hat er diesen Konfessionellen es vorgehalten, daß sie als Heuchler das Himmelreich verschlössen, daß sie gleich wären dem giftigen Otterngezücht, den übertünchten Gräbern, inwendig voll Moder und Totengebeine! Im Gegensatz zu solchem Konfessionalismus giebt er seiner Gemeinde das Gebot, daß in ihr keiner als Meister oder Vater gelte, er hinterläßt ihr keine fertige Konfession in einem Lehrsystem, sondern verheißt ihr den heiligen Geist, der frei macht, in alle Wahrheit leitet, ihn selbst, den Menschensohn, in den Gemütern verklärt. Jene Irrlehrer, gegen welche dem Paulus ein beständiger Kampf verordnet war, steifen sich auf die Konfession, auf das orthodoxe Judentum, wollen nur mit diesem im Christentum sein und nur auf Grund desselben den Eintritt in die Gemeinde gestatten. Paulus ruft ihnen zu: „Ihr seid nicht die Beschneidung, sondern die Zerschneidung“, d. h. doch: Ihr mit eurer Konfession zerstört die Religion. Als in Korinth ein neues orthodoxes Christentum, eine allein gültige Konfession entweder nach Paulus oder nach Petrus oder nach Apollo hergestellt werden soll, schreibt der Apostel: „Ihr seid fleischlich“, mit anderem Wort: In eurer Konfession verliert ihr den Geist und werdet Sklaven des Fleisches, die Religion selbst geht euch verloren. Wenn Lessing namentlich in der Person des Patriarchen uns diese Wahrheit verkörpert, gewiß, er mußte die Blätter der Geschichte gelesen und die Originale, diese Zerrbilder der Menschheit, dort angeschaut haben. Daß er sie dort aber in ihrer Häßlichkeit gründlich erkannte und mit seinem meisterhaften Pinsel gleichsam ein so vollendetes Bild derselben auf die Leinwand hinzauberte, dazu hatte ihm nicht Moses, wohl aber Christus die Augen geöffnet.

Als letzten religiös-sittlichen Grundsatz hatten wir im Nathan den erkannt, daß echte Humanität, wahre Menschlichkeit, d. h. die gesunde Entfaltung alles dessen, was von Gott in der Natur des Menschen angelegt ist, uns als das Höchste zu erstreben bleibt, daß sie allein die echte Frucht und das vollgültige Zeugnis wahrer Religiosität bilde und zu ehren sei, wo

man sie findet. Uns ist neulich hier der erhabene sittliche Gehalt des Mosaismus, namentlich in seinem Dekalog, vor die Augen geführt, und mit Recht darf der Verfasser des 5. Buchs Moses, indem er sein Volk mit den andern Völkern der Erde vergleicht, sprechen: „Wo ist so ein herrliches Volk, das so gerechte Sitten und Gebote habe, als alles dies Gesetz?“ Ein Lebensodem beginnender Humanität durchzieht in der That das ganze Gesetz. Wir wurden aber auch an das erinnert, was in demselben noch mangelhaft ist. Anderes übergehend mache ich nur auf einzelnes, das wahrer Humanität widerstrebt, aufmerksam. Die Schätzung des Menschen wird vielfach noch von zufälligen und äußeren Unterschieden abhängig gemacht. So kommt in den Satzungen über Ehe und Ehescheidung die Würde der Frau, als der ebenbürtigen Gehülfin des Mannes, keineswegs zur Anerkennung und Geltung. So hat nach den Gesetzen über den Mord der Sklave, und wenn er noch so trefflich wäre, dem schlechtesten Freien gegenüber einen fast ganz verschwindenden Wert. Das Zeremonialgesetz selbst, dessen pädagogische Notwendigkeit für das Volk auf seinem damaligen Standpunkt ich gern anerkenne, giebt doch eben ein Zeugnis von diesem niederen sittlichen Standpunkt. Dies Zeremonialgesetz erweckte nur zu leicht die Meinung: Wir, als das erwählte Volk, haben an sich alle Vorzüge vor Gott, welche die übrigen Völker entbehren. Durch das Zeremonialgesetz bildete sich so leicht das, was Paulus die Decke Moses nennt, welche, das geistige Auge verhüllend, einen vorurteilsfreien Blick für den Wert anderer Volks- und Religionsgenossen unmöglich machte. Daher ergeht selbst an den Nathan die Strafrede, die er auch nicht abweist:

„Kennt ihr auch das Volk,
„Das diese Menschenmäkelei zuerst
„Getrieben?“

Ist nicht auch in diesem Punkte das Christentum wirklich die Erlösung? Was anders hatte es für eine Bedeutung, daß der Stifter desselben stets mit einem besonderen Accent sich den Menschensohn, den Sohn der Menschheit, nennt? Gewiß doch nur die, daß er in sich herausgebildet hatte, was von Gott in

der Menschheit angelegt ist, und daß er gerade dies in diejenigen hineinpflanzt, welche er seine Brüder und Schwestern nennt? Was hat es für einen Sinn, daß Johannes von ihm spricht: „Das Wort ward Fleisch“, das offenbare Wesen der Gottheit ergoß sich in den Menschen, vermenschlichte sich? Doch offenbar nur den, daß in ihm das echt Menschliche seine Verklärung gefunden hat und durch ihn sie fortwährend finden soll. Die ganze Dogmatik des Christentums, wenn dieselbe, wie es allein richtig ist, sich aus dem Leben und Wesen Christi erbaut, ist durch und durch ethisch, und die Ethik des Christentums, dafür mögen selbst Moses Mendelssohn und die Reformer des Judentums mir Gewährsmann sein, ist die reinste, zarteste, tiefste. Der Herr fordert stets die Früchte, und an ihnen, nicht an dem Herr-Herr-Sagen, will er seine Jünger erkennen. Er fordert das Vollkommenwerden, d. h. doch die Entwicklung der echt menschlichen Natur. Er sprengt die der Sittlichkeit und also der echten Humanität so leicht nachteiligen Bande des Zeremonialgesetzes und verbietet, den neuen Most in die alten Schläuche zu fassen. Er hält die Liebe als das einzig und ewig Wesentliche der Sittlichkeit fest. Deshalb, denen gegenüber, welche die Decke Moses trugen und Samariter und Heiden kaum als halbe Menschen ansahen, bewahrt er den unbefangenen, freien, vorurteilslosen Blick für alles echt Menschliche, wo es sich findet, und steht nicht an, den Samariter, der darin sich auszeichnet, den Juden zum Vorbild und zur Beschämung vorzuhalten. Ebenso Paulus will nicht den als Juden anerkennen, der es auswendig ist, sondern der es inwendig ist, und sieht Abrahams Kinder in allen, welche in Abrahams Fußstapfen, in seinem Glauben und in seiner Gesinnung wandeln. Also auch hier wird Lessing allein als der echte Jünger Christi und der Apostel sich bewähren.

Trotzdem meint man, auf den Nathan sich stützend, Lessing als Judengenossen im besonderen Sinne hinstellen zu können. Diese echt sittlichen Grundsätze lasse er ja wesentlich durch den Juden Nathan vertreten, den er überhaupt so zeichne, daß unser ganzes Herz ihm entgegenschlage. In ganz gleicher Weise sei er schon in seinem früheren Lustspiel „die Juden“ verfahren. Kein

Grund jedoch ist schwächer als dieser. War Christus etwa deshalb ein Samariter, hielt er ihnen gegenüber weniger fest an dem Worte „ihr wisset nicht, was ihr anbetet, das Heil kommt von den Juden“, weil er dem jüdischen Volk das Musterbild des sie tief beschämenden barmherzigen Samariters vorhielt? Wollte Lessing den Christen die entwickelten Grundsätze Christi, besonders den der Toleranz, und zwar gerade in Beziehung auf die Juden, einprägen, mußte er ihnen zu diesem Zwecke nicht zuerst zeigen, daß die Juden manchmal nicht nur denselben, sondern einen größeren sittlichen Wert hätten, als die Christen, mußte er diese Vermessenen, die auf ihr äußeres christliches Bekenntnis stolz waren, nicht eben durch das Beispiel eines Juden beschämen? Er verfährt in dieser Beziehung, wie ein weiser Lehrer verfahren muß.

Es ist mir aber Bedürfnis, noch über einen Punkt in aller Kürze mich auszusprechen. Man hat Lessing angeklagt, daß er durch die Fabel von den drei Ringen, in der sich die Moral des Drama konzentrierte, Mohammedanismus, Judentum und Christentum auf die gleiche Linie stelle.

Es handelt sich bei diesem Streit nicht um den echten Ring, nicht um das echte ursprüngliche Christentum oder Judentum, nicht um die wahre ursprüngliche Religion, sondern um das täuschende Zerrbild derselben, um die Konfession. Gegen diese Konfessionen, diese menschlichen Krystallisationen des ursprünglich Göttlichen, ist Lessing bis auf einen gewissen Punkt hin indifferent, aber keineswegs gegen die Religion. Dem Mendelssohn wurde einst auf eine unzarte Weise von Lavater der Übertritt zum Christentum zugemutet, da er ja doch der Gesinnung nach ein Christ sei. Mendelssohn hat solche Zudringlichkeit mit gutem Recht abgefertigt. Wenn ein ehrenwerter Mann, wie etwa Ritter heute, damals zu Lessing gesprochen hätte: „Ihr seid ein Jude, bei Gott Ihr seid ein Jude, ein besserer Jude war nie — nun tretet auch zu uns der That nach über“, Lessing hätte sicherlich darauf nicht weniger glanzvoll, scharf und witzig geantwortet, als er gegenüber dem Hamburger Hauptpastor Göze geschrieben hat. Immerhin mögen ihn die Reformer als einen Reformator

auch des Judentums hinstellen, aber ein solcher ist er nicht, weil er nicht aus dem alten, sondern weil er aus dem neuen Testament geschöpft hat, nicht weil er selbst Jude, sondern weil er ein echter Christ war. Jenen Männern ist auch Mendelssohn Reformator, aber sie beklagen seinen Mangel an Konsequenz. Seiner edlen Persönlichkeit nach, in welcher er die allgemeine Sittlichkeit, die echte Humanität durch Wort und Leben repräsentierte, wirkte er reformierend. Es war aber nach ihnen inkonsequent, daß er sich und sein Volk auch fernerhin an das Zeremonialgesetz fesselte, es widerstrebte dies der Reform. Woher nun das Reformatorische in Mendelssohn? Von dem, was Jene an ihm rühmen, sagt er zu Zeiten, es sei allen Menschen als das Gemeinsame in Vernunft und Gewissen gegeben. Ein andermal erkennt er die christliche Sittenlehre in ihrer Reinheit und Erhabenheit an. Endlich aber spricht er ausdrücklich: „Euch, Locke und Wolf, dir, unsterblicher Leibniz, stifte ich ein ewiges Denkmal in meinem Herzen. Ohne eure Hilfe wäre ich auf ewig verloren — — eure Schriften haben die heiligen Wahrheiten in meine Seele gegraben, auf die sich meine Glückseligkeit gründet“. Also Mendelssohn leitet das, wodurch er Reformator des Judentums geworden ist, von christlichen Philosophen und nicht von Moses und vom Mosaismus ab, und Lessing soll daselbe, nur klarer und konsequenter, gebracht haben, weil er ein Jude gewesen? Gewiß, wir fühlen es, auch nicht ein Titel des Rechtes ist vorhanden, auf den sich stützend jene Männer uns unseren Lessing nehmen könnten. Wie ist es aber möglich, daß sie, die sich sonst im Denken tüchtig zeigen und die einen heiligen, sittlichen Ernst bewähren, in diesem Punkt so unklar denken und urteilen können? Der Grund dafür liegt weniger in ihnen, als vielmehr in dem, was wir im Laufe der Jahrhunderte auf dem Gebiete der christlichen Kirche zu beklagen haben. Der Dogmatismus, der Konfessionalismus, der Fanatismus, wie sie im Namen des Christentums immer wieder aufgetreten sind, und sich geltend gemacht und dadurch den christlichen Namen auf das tiefste geschändet haben, sie bewirken es, daß auch heute noch trefflich gebildete Juden das Christentum nur in seinem Zerr-

bilde, nicht in seiner echten Gestalt erkennen. So bleibt uns nur der Schluß: Werden wir bessere Christen, dann wird auch die Decke Moses von den Augen jener trefflichen Männer fallen; dann werden sie freilich fortfahren, Lessing zu rühmen, aber nicht als einen, der dem Judentume angehört, sondern als den echt evangelischen Mann, als eine starke Säule protestantischen Christentums. — —

Nach allem dem beantworte sich der Leser die Frage nach dem Werte des klassischen Werkes Lessings für ihn selbst und für seine erwachsenen Schüler und handle ja nach dem Inhalt dieser Antwort!*

Ich füge noch ein Schlußwort hinzu.

Unmöglich kann der hohe, unvergängliche Wert des klassischen Stückes — dieses didaktischen Dramas — dem unbefangenen Leser, noch weniger dem, der das Glück gehabt hat, einen Seydelmann als Nathan auf der Bühne zu sehen, entgehen. Ein solches Kunstwerk ist für alle, welchen Kunst und Künstelei nicht alle Natur oder Natürlichkeit des Empfindens und Denkens ausgetrieben hat, und für alle Zeiten geschaffen. Von erhöhtem Werte und höchster Bedeutung ist es in Zeiten, in welchen Fanatismus und Bigotterie mit Toleranz und Aufklärung zu Felde liegen, für verjährt gehaltener Aberglaube von neuem sich breit macht und den Geist der Jugend umdüstert. In dem Juden Nathan hat Lessing einen Mann dargestellt, der als das Wesen der Religion die Natürlichkeit, Vernünftigkeit, Sittlichkeit und Humanität erkennt und diese großen menschlichen Eigenschaften im Leben zur Geltung bringt, die Wunder und Geheimnisse, welche keiner der drei Hauptreligionen fehlen, als Umhüllungen des Kerns anerkennt, und mit Lessing selbst himmelweit davon entfernt ist, zu verlangen, daß „allen Bäumen dieselbe Rinde wachse“. Im Nathan haben wir das vollendete Menschentum vor uns, ein Bild, das jeden Unbefangenen mit der unmittelbaren Wahrheit ergreift, daß der Mensch nichts anderes und Höheres sein könne als Mensch. In dem neben

* Das empfehlenswerteste Werk über Lessing rührt von Adolf Stahr her: „G. E. Lessing, sein Leben und seine Werke“.

ihm stehenden Patriarchen zeigt uns der Dichter eine Figur (das Urbild eines Pfaffen) von der durch die Geschichte bekundeten Wahrheit, daß ein starres Konfessionswesen fähig ist, den Menschen nicht bloß so zu verunstalten, daß der sogenannte Christ den Menschen überwuchert und in sein Gegenteil verkehrt, sondern ihn in ein Werkzeug des Satans, in einen Fürsten der Finsternis zu verwandeln, in ein Ungeheuer, in welchem der Buchstabe alle menschlichen Gefühle aufgefressen, das Herz vergiftet hat, in ein Wesen, dem Meineid, Verrat, Tücke und Mord als willkommene Mittel erscheinen, sich um „das Reich Gottes auf Erden“ dadurch verdient zu machen, daß er seinen „alleinseligmachenden“ Glauben aller Welt aufzudringen versucht. Wer es nicht weiß oder nicht glaubt, daß es, um den wahren Wert des Menschen zu erreichen, zu oberst nicht darauf ankommt, zu welchem Dogma man sich bekennt; daß jede der drei Religionen die Möglichkeit, diese Stufe zu erreichen, nicht ausschließt, wenn es auch auf dem Boden der einen leichter ist als auf dem einer anderen; daß es unter den Bekennern aller Religionen gute und edle Menschen giebt; daß nicht der Buchstabe, sondern der Geist lebendig macht und erhebt: diese großen, stärkenden und erhabenen Wahrheiten hat Lessing auf den Brettern, die die Welt bedeuten, zur lebendigsten Anschauung gebracht. In diesem, seinem letzten und vollendetsten Werke, dem Abschluß seiner Überzeugung — nach jahrelangen Kämpfen mit seinen Widersachern, nach einem Leben voll Entbehrung, Not und den härtesten Schicksalsschlägen — treffen wir auf eine Reihe von Sprüchen ewigen Inhalts, auf Sprüche, „auf denen der ganze sittlich-religiöse Bildungsstand der Gegenwart beruht“, die dem Leben eine heilige Weihe geben — Sprüche kostbaren Inhaltes, Nahrung und Stärkung für die Fortsetzung der Lebensreise, besonders in dürrender Zeit. In der That, wenn man sieht, was von finsternen Geistern (einem Hengstenberg, einem Stahl u. A.) für Christentum ausgegeben wird; empfindet, was der christliche Fanatismus auch heutigen Tages noch anrichtet; erkennt, was für Folgen die Intoleranz herbeiführt, wie es auch jetzt noch in allen Konfessionen Priester giebt, welche ihre und ihrer Schüler

Seelen durch den Buchstaben knechten und den in ihnen versteckten Geist nicht zu finden vermögen; wenn man, sage ich, dieses alles erwägt und sich von diesen Erwägungen schmerzlich getroffen fühlt: dann wird der Genuß des Lessing'schen Meisterwerkes für die Seele zu einem Labfal, das uns mit der Geschichte, mit den Menschen und dem eigenen Geschick wieder ausjöhnt und uns ermutigt, in dem kleinen Kreise unseres Dienstes für die Menschen nach dem Maße der Gelegenheit und der gegebenen Kraft fortzuwirken.

„Dergleichen, aus einer besseren Welt stammende Schöpfungen“, sagt D. Strauß, „in einer Welt, worin wir uns oft so ausichtslos abarbeiten, sind uns nicht zu thatlosem Genuß, zu bloßer ästhetischer Anschauung gegeben; vielmehr als Unterpfänder und Mahnungen zugleich, daß dem ernstlichen und redlichen Kampfe der endliche Sieg nicht fehlen werde; daß die Menschheit, wenn auch langsam und unter Rückfällen, aus der Dämmerung dem Lichte, aus der Knechtschaft der Freiheit entgegen schreite; daß aber auch nur der als Mensch mitzähle, der in weiterem oder engerem Kreise nach Kräften geholfen hat, den Anbruch dieses Tages, das Kommen dieses Gottesreiches zu beschleunigen.“

XXVII.

Die richtige Methode des Forschens und Lehrens.

Daß in den Wissenschaften wie im Unterrichte auf die richtige Methode außerordentlich viel ankommt, sollte jeder Forscher, jeder Lehrer wissen, damit er dadurch den Antrieb erhalte, die richtige Methode sich anzueignen. Ohne sie, d. h. bei Anwendung einer falschen Methode, verfehlt man die Wahrheit, verfehlt man das Ziel des Unterrichts, die Bildung des Schülers.

Unter der „richtigen Methode eines Schullehrers“ wird übrigens mehr verstanden als logische Operationen, didaktische Grundsätze, methodische Verfahrensweisen; die gesamte Art und Weise, wie derselbe sich benimmt, auf die Schüler wirkt, wie er die Objekte und wie er die Subjekte traktiert: das alles gehört zur „Methode“. Ihre Wichtigkeit braucht daher gar nicht erwiesen zu werden, sie versteht sich von selbst. Wer das nicht glauben sollte, braucht nur an staunenswürdige Thatsachen zu denken, z. B. an die: daß fleißige Schüler zehn Jahre lang wöchentlich 6—10 Stunden Latein lernen und es nach zehn Jahren doch nicht frei handhaben können; daß in den meisten Anstalten Jahre lang Mathematik doziert wird, aber die Mehrzahl der Schüler davon kaum die Probe lernt; daß man es für erlaubt, ja für verständig erachtet, die künftigen Lehrer an den höheren Anstalten so gut wie ohne jedwede Anleitung zur Führung ihres Kunstberufes in denselben eintreten zu lassen; daß infolge dieses Verfahrens Hunderte, ja Tausende von Schülern, welche für Wissenschaft, Kunst und ideale Richtung zu gewinnen gewesen wären, für dieselben verloren gehen. Das sind Thatsachen. —

Es versteht sich von selbst, daß in einem Buche von den persönlichen Eigenschaften, welche die Methode eines Lehrers mit bestimmen (Lebendigkeit oder Unlebendigkeit, Frische oder Langweiligkeit u. s. w.), nicht die Rede zu sein braucht; man hat es darin nur mit der sachlichen, objektiven Darstellung zu thun, deren Wichtigkeit aber auch jedem einleuchten muß.

Um dieser Wichtigkeit willen haben die bisherigen Jahrgänge von der Methode geredet. Insonderheit war dieses in 1864 der Fall, indem ich zu zeigen bemüht war, daß die induktive Methode fast durchgängig als die bildende Elementar-Methode anzuerkennen sei.

Aus demselben Grunde will ich jetzt kurz nochmals davon reden.

Es ist mir nämlich gesagt worden, daß dem einen oder anderen Leser immer noch einige Unklarheit in betreff der Erkenntnis der richtigen Methode im allgemeinen und ganzen vorschwebt. Darum will ich meine Meinung noch einmal in kurzen und bestimmten Sätzen aussprechen. Ich setze übrigens das bereits Gesagte voraus, ziehe aus demselben nur dasjenige an, was zur Verdeutlichung notwendig ist. —

Die wesentlichen Denkoperationen, durch welche wir zu festen Wahrheiten und Erkenntnissen gelangen, werden Induktionen und Deduktionen (induzieren und deduzieren) genannt.

Alle Menschen sind sterblich. Jedes Ereignis hat seine Ursache. Alles, was geschieht, erfolgt nach einem Gesetz. Ehrlich währt am längsten. Dieses sind allgemeine, aus einzelnen (vielen) Fällen erschlossene Urteile, Induktionen. Durch sie schließen wir, daß das, was in einzelnen Fällen wahr ist, in allen Fällen derselben Art wahr sei. Das Wesen der Induktionen besteht also in der Verallgemeinerung der Urteile, Thatfachen, Ereignisse. Das induzierende Verfahren ist ein Folgern, Schließen, Ableiten. Wo nicht gefolgert wird, da ist auch kein Induzieren. Je mehr der Fälle sind, aus welchen gefolgert wird, desto sicherer ist die Folgerung. Ein einzelner Fall kann eine Ausnahme von der Regel sein, aus welchem dann nur ein Fehlschluß gemacht werden kann. Die Induktionen sind Schlüsse aus Erfahrungen, Verallgemeinerungen derselben; sie sind keine sinnlichen Thätigkeiten,

keine Anschauungen, keine Beobachtungen, sondern logische oder Verstandesoperationen.

Hat man nun durch verallgemeinernde Schlüsse allgemeine Wahrheiten, Axiome, Grundsätze, Gesetze, Prinzipien durch Induktionen gefunden, so kann man sie an die Spitze stellen und von ihnen aus, von oben herab, von ihnen als Prämissen durch Schlussreihen oder Syllogismen andere Wahrheiten ableiten. Diese Operation heißt *Deduktion*, deduzieren. Dieses ist das strengere logische Verfahren. Durch Induzieren ist man viel leichter einem Fehlschlusse ausgesetzt als beim Deduzieren. Das letztere gewährt, wenn man richtig subsumiert und die Prämissen richtig sind, vollkommene Gewißheit. Dem Deduzieren geht das Induzieren vorher. Beide sind Schlussoperationen; strenge Beweise erfolgen nur durch Deduktionen, welche aber, wie gesagt, richtige Induktionen voraussetzen, durch welche die Axiome und Prinzipien gefunden worden sind. Die Induktionen sind die Basis oder der Weg zu wissenschaftlichen Erkenntnissen, zu wissenschaftlichen Systemen. Deduzieren heißt auch *demonstrieren* oder *beweisen*. Demonstriert wird aus richtigen Definitionen, Axiomen und bereits erwiesenen Sätzen. Wo diese Elemente fehlen, da fehlt der wissenschaftliche Beweis.

Alle allgemeinen Sätze, selbst die mathematischen Axiome (Gleiches zu Gleichem giebt Gleiches — zwei Dinge, die einem dritten gleich sind, sind einander gleich) sind aus der Erfahrung an einzelnen Fällen induktiv erschlossene Wahrheiten. Von sinnlichen Anschauungen geht alles aus; von der Mannigfaltigkeit zur Einheit, von unten nach oben. Hat man die allgemeinen Sätze gefunden, so kann man von ihnen aus deduzierend zu spezielleren Wahrheiten gelangen. (Eine Ausnahme von beiden Arten allgemeiner oder erwiesener Wahrheiten machen die eigentlichen Glaubenssätze [die Dogmen], welche weder aus Erfahrung stammen, also keine Induktionen sind, noch auch durch Deduktion aus logischen Prämissen gefolgert werden; dieselben entstammen der [sogenannten] Offenbarung.)

Nach jenen kurzen Angaben wollen wir das Wesentlichste dem Leser und Denker noch in einzelnen Sätzen unter Nummern mit Erweiterungen vorführen.

1) Induzieren heißt: aus einzelnen Thatsachen allgemeine Sätze, Regeln und Gesetze ableiten.

Deduzieren heißt: aus Prinzipien, allgemeinen Sätzen und Gesetzen andere Wahrheiten, untergeordnete Sätze, ableiten.

2) Dort schreitet man fort vom Bekannten zum Unbekannten, vom Einzelnen, Empirischen, zum Allgemeinen, hier steigt man vom Allgemeinen (absolut oder, wie in den meisten Fällen, relativ Allgemeinen oder Allgemeineren) zum Besonderen, Spezielleren hinab. Jede dieser beiden Untersuchungs- und Lehr-Methoden geht den umgekehrten Gang der andern.

3) Mit dem Induzieren (Beobachtungen, Erfahrungen, Experimenten) fängt das Kennen, Erkennen und Wissen an, mit dem Deduzieren endigt oder vollendet sich die Wissenschaft.

4) Jede Wissenschaft strebt danach, deduktiv zu werden, d. h. ihre Vollendung zu erreichen. So lange sie dieses Ziel nicht erreicht hat, ist sie Wissen, aber noch keine Wissenschaft im strengen Sinne des Wortes.

5) Das Erkennen der gesamten Menschheit beginnt mit dem Induzieren, die Induktionsmethode ist daher die geschichtliche. Sie ist zugleich die natürliche für jedes Individuum, die psychologisch-entwickelnde, die Elementarmethode.

6) Wissenschaftliche Ableitung oder Deduktion kann erst stattfinden, wenn die allgemeinen Prinzipien gefunden worden sind. Solange dies nicht der Fall ist, kann man wohl versuchsweise aus angenommenen oder erfundenen Prämissen und Hypothesen die Deduktion versuchen; aber man gelangt dadurch nicht zu festem, erwiesenem Wissen.

7) Beginnt eine Lehre, ein Vortrag, ein Unterricht mit allgemeinen Sätzen, die auf Treu und Glauben (Autorität) von dem Lernenden angenommen werden sollen, so ist dieses Lehren oder Anlehren ein Mittheilen, ein Diktieren, oft Offenbaren (Offenbarung) genannt, dogmatifizierende Lehrweise.

8) Die Induktionsmethode führt als elementarische Entwicklungsmethode zu naturgemäßer, geschichtlich-psychologischer Entfaltung des Geistes, sie ist die rationelle oder vernünftige Methode; die Deduktionsmethode (von Anfang an geübt) behandelt den Lernenden als passives Subjekt, welches annehmen soll und

muß, was andere für wahr halten oder dafür ausgeben. Jene führt zur Selbständigkeit, diese zur Abhängigkeit.

9) Jene Methode geht den langsamen, aber sicheren Weg zur Bildung, diese verfährt kürzer, aber despotisch.

Jene leitet zum wirklichen, klaren und bewußten Wissen, ermöglicht und begünstigt das selbstthätige Fortschreiten, diese gewöhnt an Nachsprechen, an passives Annehmen und erschwert das Selbstdenken oder macht es unmöglich.

Wir wollen diese Sätze auf die Unterrichtsgegenstände des Volksunterrichts anwenden.

10) Der erste Leseunterricht reiht Laut an Laut, Buchstaben an Buchstaben, sie liegen neben und außer einander, von Deduzieren kann hier nicht die Rede sein, der Lehrer läßt die Laute aus der Rede und den einzelnen Wörtern finden. Da aus den erkannten Lauten keine allgemeinen Sätze entwickelt werden, so findet auch kein Induzieren statt. Jenes kann man analytisch-heuristisches Verfahren nennen; die Hauptarbeit ist kombinatorisches, von den Elementarlehrern auch synthetisches, synthetisch-kombinatorisches, genannt. Der Schreibunterricht gehört zu der letzteren Art, angewandt auf die Technik des Auges und der Hand.

Der höhere Leseunterricht induziert aus der Sprache in formeller Beziehung das rhythmische, melodische und dynamische Moment.

11) Die Grammatik oder die Kenntnis der Gesetze und Regeln der Sprache ist in naturgemäßer Weise Produkt der Induktionsmethode, welche, wie in jeder Wissenschaft, in die Deduktionsmethode ausläuft.

12) Die elementarische Mathematik (Zahlen- und Raumlehre) ruht auf einfachen Induktionen, deren Produkte Axiome (Grundsätze) heißen. Allgemeine Sätze, wie Gleiches zu Gleichem giebt Gleiches, das Ganze ist allen Teilen zusammen gleich u. s. w., sind nicht, wie oft behauptet worden, apriorische, sondern aposteriorische, durch praktische Erfahrung erkannte Wahrheiten.

Das Zählen beginnt mit der Eins. Dieselbe existiert nicht, es giebt ein Ding (Vogel, Fisch, Mensch), aber nicht Eins, Zwei, Drei u. s. w. Die (sogenannten reinen) Zahlen sind Abstraktionen. Von der Eins aus wird kombiniert und in An-

wendung jener Axiome deduziert. Die synthetisch-entwickelnde, deduzierende Methode herrscht vor.

Die Grundvorstellungen der Geometrie werden aus anschaulicher Erfahrung, durch Abstraktion und Induktion gewonnen. Mit ihnen (Punkt, Linie u. s. w., die in der Wirklichkeit auch nicht existieren) verfährt man dann synthetisch, konstruierend, also deduzierend. Abgesehen von den Urthätigkeiten des Geistes (Anschauung, Betrachten, Erfahren, Abstrahieren, Induzieren, welche allem Wissen zu Grund liegen) kann die Mathematik vorzugsweise deduzierende Wissenschaft genannt werden; das analytisch-synthetische Verfahren in Arithmetik und Geometrie ist Deduktion, zuerst regressiv, dann progressiv — genetisch-heuristisch.

Arithmetik und Geometrie (Mathematik überhaupt) bieten Normen oder Typen (Muster) der deduktiv-strengen Wissenschaft dar. Ihre Methode macht sie zur Basis einer wissenschaftlichen Erziehung.

13) Das Naturwissen ist in seinen weiten und umfassenden Anfängen empirisches (Erfahrungs-) Wissen, Einzelwissen, dann durch Verallgemeinerung der einzelnen homogenen Fälle induktives Wissen. Gelingt das Erkennen der Urkräfte, der praktischen Prinzipien, sodas aus ihnen eine Ableitung möglich wird, so steigert sich das Wissen zur Wissenschaft, welche durch Deduktion dargestellt wird.

Die Naturgeschichte (Anatomie, Physiologie der Pflanzen, Tiere, Menschen) strebt nach diesem Ziele, hat es aber noch nicht vollständig erreicht.

Die Chemie ist von demselben noch weiter entfernt.

Die Physik ist dem Ziele nahe; ihr mathematischer Teil ist vollendete Wissenschaft.

Der Astronomie, der eigentlichen, der theoretischen und physischen, gebührt vollends dieser Ruhm. Sie war auch Jahrtausende lang Erfahrungswissen, Kepler selbst befand sich noch auf diesem Standpunkte. Durch Newtons Entdeckung der Centralkräfte wurde sie zu einer strengen Wissenschaft.*

* Die Entdeckung einer Kraft, eines Gesetzes u. s. w. ist anfangs immer erst eine Hypothese (eine Voraussetzung zum Versuch, Thatsachen daraus zu erklären). Selbst das Gesetz, das die Stärke der Anziehungskraft eines

Es versteht sich von selbst, daß der Elementarunterricht in allen Zweigen des Naturunterrichts den induktiven Weg einschlägt, — von Anschauung und Erfahrung zum Gesetz und der in ihm herrschenden Kraft — und von dieser Erkenntnis aus durch Deduktion die Erscheinungen ableitet und damit erklärt. Eine Erscheinung erklären heißt: sie aus dem erkannten Gesetze ableiten. So lange das nicht möglich ist, bewegt man sich auf dem Gebiete der Empirie, des erfahrungsmäßigen Erkennens, höchstens der Hypothesen.

Die Quellen, aus welchen wir die Kenntnis äußerer Thatsachen schöpfen, sind demnach: Beobachtung und Experiment (Erfahrung), Induktion und Deduktion. Ein Beweis kann aus einem oder aus mehreren dieser Operationen bestehen. Das wichtigste ist, daß die Beobachtungen weder mangelhaft, noch falsch sind*; denn die Induktionen ruhen auf den Beobachtungen, die Deduktionen auf den Induktionen. Nur auf dem Grunde richtiger Beobachtungen sind richtige Schlußfolgerungen möglich. Nach obigen Angaben haben die Irrungen und Fehlschlüsse drei Quellen: mangelhafte Beobachtungen, fehlerhafte Verallgemeinerungen (Induktionen), falsche Schlüsse (Deduktionen).

14) Das geographische Wissen ist wesentlich Erfahrungswissen, teilweise Wissen zusammenhangloser Notizen, die neben und außer einander liegen, deren Zusammenhang nicht nachgewiesen werden kann. Was in ihr Wissenschaft im weiteren Sinne des Wortes genannt werden kann, ist durch Induktionen erreicht: die in Wasser und Luft, in Vegetation und Animalisation, in

Körpers von seiner Masse abhängt und im umgekehrten Quadrat der Entfernung abnimmt, war ursprünglich Hypothese, die sich dadurch bewährte, daß die Keplerschen Gesetze deduktiv aus ihr abgeleitet werden konnten. Durch Induktion die Hypothese, durch sie die Deduktion der Thatsachen. —

* Daß das nicht so leicht ist, darüber nur die Erinnerung an das eine Beispiel, daß jetzt noch, trotz Copernikus, die Mehrzahl der Menschen glaubt, sie sähe Sonne, Mond und Sterne auf- und untergehen und in Kreisen um die Erde laufen. Eine Folgerung wird für eine Thatsache gehalten — Folge der Unwissenheit. Wie wenig kann man sich hier daher auf Berichte über Thatsachen, denen vorgefaßte Meinungen zu Grund liegen, verlassen! Wenn das von sinnlichen Gegenständen gilt, wie wird es erst mit den Urteilen über abstrakte Gegenstände aussehn! —

Menschenkunde, Meteorologie u. s. w. erkannten Gesetze. Ein Teil derselben ist mathematisch-astronomischer Natur, gehört zur deduzierbaren Wissenschaft.

15) Das geschichtliche Wissen ist zunächst Kenntniss der Thatfachen, empirisches Wissen. Gelingt es, dasselbe aus den Ursachen, den Motiven, abzuleiten, so wird es Wissenschaft. Der geschichtliche Pragmatismus ist Deduktion oder die deduktive Methode der Geschichte.

16) Das religiöse Wissen ist historisches, folglich empirisches Wissen. Wie die Religion sich entwickelt hat, wird aus der Geschichte der Völker und Menschheit erkannt, von den rohesten sinnlichen Anfängen aus bis zur Erkenntnis und Verehrung Gottes in Geist und Wahrheit. Das religiöse Wissen ist wie alles Wissen Produkt menschlicher Entwicklung. Von dem induktiven Wege aus hat man wissenschaftliche Deduktion versucht. Die Religionswissenschaft (Theologie) ist aber noch unvollendet. Man hat jenen naturgemäßen Gang vielfach verlassen und von vornherein das Deduzieren aus unerforschbaren Quellen versucht. Man nennt dieses Verfahren — Offenbaren. Es ist die Umkehrung der (durch Induktion und die dadurch möglicherweise vermittelte Deduktion) erreichbaren naturgemäß entwickelnden Methode — die Offenbarung stellt dieselbe auf den Kopf. Durch dies Verfahren läßt sich ein äußerst künstliches Gebäude aufführen, dem nur, da sein Bauherr von unerwiesenen, weil unbeweisbaren Sätzen ausgeht, das logische, folglich feste Fundament fehlt. Es schwebt in der Luft und, was noch schlimmer ist, es raubt dem Menschen die freie Bewegung, es bannt ein, schließt ein, mauert ein. Alle menschliche Entwicklung geht von unten aus.

17) Die Philosophie (um dieses zum Schlusse beiläufig zu bemerken) erforscht die Grundursachen aller Dinge (nach Arthur Schopenhauer* aus vierfacher Wurzel: Grund des Werdens,

* Nach diesem tiefsinnigen Forscher giebt es nämlich eine vierfache Notwendigkeit: a) die physische, nach dem Gesetz der Kausalität, die Ursache erzeugt die Wirkung; b) die logische, die Prämissen fordern die Konklusion; c) die mathematische, jeder geometrische oder arithmetische Lehrsatz ist unwiderleglich; d) der moralische, das Motiv erzeugt die Handlung.

Grund des Erkennens, Grund des Seins, Grund des Motivs) und macht den Versuch, aus denselben sämtliche Erscheinungen und Thatsachen der äußeren und inneren Welt zu erklären. Die Existenz verschiedener philosophischer Systeme zeigt offenbar, daß der Versuch noch nicht vollständig gelungen, die Philosophie noch nicht zu einer festen Wissenschaft geworden ist. Einige Zweige derselben haben bereits eine vollkommeneren Ausbildung erlangt als andere. Zu jenen gehört die Psychologie, die, wie alle Wissenschaften, auf Erfahrung ruht, durch deren rationelle Betrachtung der Forscher zu Grundkräften gelangt, aus deren Wesenheit und Thätigkeit er die psychischen Erscheinungen zu erklären versucht (durch Induktion zu Deduktion). Benekes's Forschung z. B. ist zu drei Grundkräften gelangt, aus welchen er das Leben der Seele konstruiert. Bis jetzt hat noch keiner einfachere Elemente oder (faktitiv) Momente gefunden, durch welche sich die unendliche Mannigfaltigkeit der Äußerungen und Thätigkeiten erklären ließe. —

Anmerkung. Die Pädagogen des letzten Drittels des vorigen Jahrhunderts (Salzmann, Campe, Trapp, v. Rochow, Pestalozzi u. a.) suchten die religiös-sittlichen Grundsätze an die Empfindungen und Gefühle in der Kindesseele anzuknüpfen und aus denselben zu entwickeln. Die Machthaber und Lehrer der neuesten Ära verwerfen bekanntlich diesen Weg. Nach ihnen soll der Schüler die Religion empfangen, sie beschreiten daher den Weg der Offenbarung. Ich brauche nicht mehr zu sagen, daß ich die Weise der älteren Männer für die richtigere halte, daß ich in der Verfahrensart der jüngsten kein Heil erblicke — weder für die Jugend, noch für das Volk. Über die Angelegenheit im ganzen und großen will ich das Urteil eines Mannes mitteilen, der sich durch sein (leider nicht vollendetes) Werk als einen der gründlichsten Kenner der Geschichte und einen der tiefsten psychologischen Forscher erwiesen hat.

Buckle sagt in seiner „Geschichte der Zivilisation in England“:

„Die wissenschaftliche Methode, welche hier und da, z. B. in Schottland unter den Gelehrten, namentlich den Theologen, geherrscht hat,

war der Verbreitung der Kenntnisse und der Bildung unter dem Volke durchaus nicht günstig.“

„Von den beiden Untersuchungsarten oder Methoden, welche bisher miteinander um die Herrschaft auf dem Gebiete der Wissenschaft gestritten haben, geht die induktive von einzelnen, durch sinnliche Wahrnehmung festzustellenden Thatsachen der Erfahrung aus, während die entgegengesetzte deduktive zur Erklärung der Erscheinungen der Natur und des Geisteslebens gewisse Gesetze oder Prinzipien zu Grunde legt, die sie, unbekümmert um die Hilfe der äußeren Erfahrung, unmittelbar aus dem Bewußtsein selbst schöpfen zu können glaubt.“

Buckle erweist, daß eine dieser Methoden, die nach seiner Ansicht einer gegenseitigen Ergänzung bedürfen, um die Aufgabe der Erkenntnis zu lösen, nämlich die deduktive, allein die Fragen der religiösen Erkenntnis zu beantworten nicht im Stande sei. Durch die ausschließende Teilnahme, welche die Lehren der Theologen während des XVI. und XVII. Jahrhunderts in Schottland für sich in Anspruch genommen hatten, war die Anwendung der deduktiven Methode nach B.'s Ansicht dem Geiste des schottischen Volkes so sehr zur anderen Natur geworden, daß auch die Gelehrten, die im XVIII. Jahrhundert das wissenschaftliche Interesse an die Stelle des theologischen setzten und in ihren Resultaten den schroffsten Gegensatz zu den Lehren des kirchlichen Glaubens bildeten, sich von dieser Methode nicht losmachen konnten.

„Überall, sagt er, wo diese deduktive Methode der Forschung vorherrschte, sind die Kenntnisse zwar oft vermehrt und aufgehäuft worden, aber niemals zu einer weiten Verbreitung gelangt; wo hingegen die induktive Methode vorgeherrscht hat, ist die Verbreitung des Wissens immer bedeutend oder jedenfalls ohne Vergleich größer gewesen als da, wo die deduktive herrschte. Wenn in irgend einer zivilisierten Nation zwei Männer von gleicher Begabung mit einer neuen Lehre auftreten und der eine sie aus Gedanken oder allgemeinen Prinzipien ableitet, der andere sie mit Hilfe besonderer und sichtbarer Thatsachen verteidigt, so leidet es keinen Zweifel, daß unter übrigens gleichen Umständen der letztere die meisten Anhänger gewinnen würde. Denn Thatsachen scheinen jedem einzuleuchten und sind unwiderleglich, Prinzipien aber liegen nicht so auf der Hand, werden oft bestritten und haben für die, denen sie unzugänglich sind, den Schein der Unwirklichkeit und des Rebelhaften, wodurch ihr Einfluß geschwächt wird. Die induktive Methode, die den Thatsachen den ersten Platz einräumt, ist deshalb wesentlich populär, bringt durch größere Zustimmung einen entschiedeneren Erfolg hervor und gewinnt auf die Gestaltung des National-

Charakters und den Verlauf nationaler Angelegenheiten einen stärkeren Einfluß. Daher ist die Einführung der modernen induktiven Philosophie mit ihren mannigfaltigen, anziehenden Experimenten, mit ihren materiellen Anwendungen und ihrer beständigen Berufung auf die sinnliche Anschauung mit dem Erwachen des öffentlichen Geistes und der Liebe zur Freiheit verbunden.

Dagegen hat die schottische Litteratur des XVIII. Jahrhunderts, die vorzugsweise deduktiv verfuhr, bei all ihrem Glanz, all ihrer Gewalt und all ihren herrlichen Entdeckungen einen geringen oder gar keinen Eindruck auf die Nation im großen gemacht. Obschon diese Litteratur durch ihren kühnen, neuerungsfüchtigen Charakter besonders dazu geeignet schien, alte Vorurtheile zu stören und einen Geist der Forschung aufzustacheln, so war doch ihre Methode zu vornehm für den gemeinen Verstand, und darum hat die schottische Philosophie um die Mitte des vorigen Jahrhunderts, ebenso wie die griechische Philosophie im Altertum und die deutsche am Ende des vorigen und im Anfange des gegenwärtigen Jahrhunderts, keinen nationalen Einfluß gehabt."

Widerlege das, wer es vermag! Was nun vor einem oder mehreren Jahrhunderten für Schottland, wo noch so viel Aberglauben herrscht, nicht mehr passend war, sollte sich das, d. h. die bezeichnete Art und Weise, für Völker, die in der Kultur so weit vorgeschritten sind, noch eignen? —

Ist es nach allem bisher Gesagten einleuchtend, daß das Nachdenken über die Methode des Forschens und Lehrens für eine wichtige Angelegenheit, für ein unerläßliches Studium jedes Lehrers erklärt werden muß? Und ist es demnach zu begreifen, daß man es für verständig erachtet, sogenannte „wissenschaftliche Lehrer“ ohne jede Anleitung zu diesem Studium in die Schule eintreten zu lassen, und Personen, welche nicht zu den Sach- und Fachkundigen gehören und oft von der Methode nicht die Probe verstehen, die Aufsicht über den Volksunterricht und deren Lehrer anvertraut? —

XXVIII.

Eine pädagogische Homilie.

Einleitung.

„Ich mußte immer daran denken“, antwortete der große Newton auf die Frage, wie es möglich gewesen sei, daß er es soweit gebracht habe. „Ich mußte immer daran denken“ bezeichnet auch den Naturtrieb des Lehrers, der es in seinem Sein, innerlich und fachmäßig in seinem Berufe, zu etwas bringen will.

Ruhkopf sagte 1794 in seiner Geschichte des Schulwesens: „Die Lehrkunst zeichnet sich dadurch aus, daß man in ihrer Ausübung unaufhörlich nachdenken, betrachten, prüfen, kurz, daß man beständig studieren muß, wenn man darin nicht zu einem unwirksamen und unbedeutenden Tagelöhner herabsinken will.“ Wer einer glücklichen Jugendbildung teilhaftig wird, in dem wird ein breiter Grund gelegt. Man könnte einen Palast darauf erbauen; aber wer gescheut ist, begnügt sich mit einer Hütte. In tausend Fällen gegen einen nötigen auch zwingende Verhältnisse dazu. Es ist die Hütte des Berufs, die auf dem Grunde der allgemeinen Bildung errichtet wird.

In dem Berufe spitzt sich die allgemeine Bildung zu, er ist ihr Ausläufer, ihr Ziel. Der Mensch muß einen Beruf haben; nicht für alles, nicht nach allen Richtungen kann er wirken. Der Beruf ist eine Spezialität, bezeichnet das Werk seiner Thätigkeit. Es gilt, mit Schiller „im kleinsten Punkte die höchste Kraft sammeln“, alles andere auf ihn beziehen.

Die erworbene allgemeine Bildung liefert dazu das Material, sie schützt vor Einseitigkeit und Beschränkung. Das Leben thut das übrige.

Ein wesentliches Stück zur Fortbildung und Tüchtigmachung im Berufe, denn darauf kommt es an, liefert die Lektüre, die in ihrem ernstern Teile zum Studium wird.

Ich will keineswegs damit sagen, daß man das, was man liest und lernt, nur als Mittel ansehen und als solches schätzen solle, keineswegs; vielmehr soll es sein und ist Selbstzweck. Denn nur dann vertieft man sich in den Gegenstand, wenn man wirklich Interesse an demselben hat. Dann nur erhält man von ihm nicht bloß Kunde, sondern Einsicht. Aber das Reich des Wissens und Wissenswürdigen ist unendlich, man muß sich beschränken, und es ist für ein hohes Glück zu erachten, wenn man einem Berufe angehört, der uns so erfüllt, daß man nicht umhin kann, immer daran zu denken und alles andere auf ihn zu beziehen. Wird dann auch nach der Natur der menschlichen Dinge das Arbeiten im Berufe und das Lernen zum Berufe ein Mittel, so ist das doch nicht die Hauptsache, sondern das Arbeiten und Schaffen in dem Berufe ist und bleibt der eigentliche Zweck der Thätigkeit. Sich einem geistigen Berufe widmen, um Geld zu verdienen, ist schlechthin gemein. Man lebt zwar von der Berufsthätigkeit, aber nur dann in der rechten Weise, wenn man für dieselbe lebt. Der Lehrer arbeitet und denkt für seine Schüler; aber man denkt auch für sich selbst und ist dann ein Selbstdenker. Denken ist nebst Wollen dessen, was man durch denken für richtig erkannt hat, das höchste Glück des Menschen, er heißt darum ein denkendes und wollendes Wesen. Der Selbstdenker hält darum nicht für wahr, was andere gedacht haben, sondern was er selbst gedacht hat. Trifft dies hinterher mit dem zusammen, was sogenannte Autoritäten und Celebritäten herausgebracht haben, so mag das für eine Bestätigung dessen, was man selbständig gefunden hat, genommen werden; die rechte Gewißheit, Bestimmtheit und Entschiedenheit — Eigenschaften, an welchen man den Selbstdenker erkennt — wird aber nur durch Selbständigkeit erlangt. Darum ist Selbstdenken unendlich viel

besser und fördernder als Lesen — lesen, viel lesen — aber noch mehr denken! Wer bloß liest, ohne zu denken, handelt wie ein Bielfraß, der nichts verarbeitet. Wer gecheut ist, liest nicht in den Augenblicken und Stunden, in welchen sich eigene Gedanken bei ihm einstellen, da diese nicht kommen, wenn man will. Ein einziger eigener Gedanke ist mehr wert, als hundert Gedanken, die man liest. Darum liest man, wenn keine eigenen Gedanken kommen, was selbst dem Denkendsten in der Mehrzahl der Stunden passiert. Jeden Aufsatz, der uns neues bringt, d. h. Gedanken in uns anregt, muß man wenigstens zweimal, jedes gute Buch noch viel öfter lesen. Denn man muß das Ende kennen, um den Anfang und die Mitte gehörig zu würdigen. Mir ist ein Mann bekannt, der Kants Theorie des Himmels und seine Anthropologie mehr als zwanzigmal gelesen hat. Man fühlt sich erfrischt, wenn man nur fünf Minuten darin gelesen hat. Schlechte Bücher soll man natürlich gar nicht lesen; sie verderben den Geschmack an den guten und stehlen die Zeit.

Der Pedant wird meinen, man dürfe sich, lesend wie hörend und redend, nur mit dem Berufswissen beschäftigen, müsse alles andere unbeachtet beiseite liegen lassen, dürfe sich keine davon abschweifende Thätigkeit erlauben. So ist es nicht, man darf sich auch „unterhalten“ und „vergnügen“; aber der Grundsatz gilt: lesen bloß zum Zeitvertreib ist Totschlag der Zeit; lesen zur Bewertung — sei es zur Ernährung des Geistes, sei es zur Anwendung im Unterricht — ist edler Gebrauch der Mußestunden. Das Leben soll ein einheitliches, harmonisches sein. Ganz fremdartige Beschäftigungen, die mit dem Berufe in keiner Beziehung stehen oder davon abziehen, demselben entfremden, die Tüchtigkeit zu demselben nicht erhöhen, sondern schwächen: die soll der ernste Mensch, der etwas wirken und schaffen will, meiden. Der von ihm gewählte Beruf bezeichnet den Mittelpunkt seines Denkens und Strebens, fordert Konzentration. „Alles auf das Eine beziehen“ ist sein Wahlspruch*, ist der ihn belebende Trieb.

* Nicht in dem Sinne, in welchem Jacotot den Grundsatz aufstellte: „Etwas lernen und alles übrige darauf beziehen“. Es giebt kein Wissen,

Er sucht aus allem, was es hört, erfährt, liest, Nutzen und Vorteil für das Eine zu ziehen. Dadurch kommt man weiter, bringt es zu etwas.

Ich glaube, daß ich das schon mehrmals ausgesprochen habe zu den Kollegen im Lehrerberufe. Hier will ich nur von der Benutzung des Lesens bei der Anwendung der ausgesprochenen Maxime, die im besten Falle mehr im Blute als im Kopfe steckt, reden, will an einem Beispiele zeigen, was für Berufsgedanken die Lektüre eines Buches, das mit dem Lehrerberufe in keiner direkten Verbindung steht, erwecken kann, oder (damit ich nicht zu weit greife, keinem Begabteren vorgreife) in mir erweckt.

Ich wähle dazu die im Jahre 1862 bei Cotta erschienene Schrift des bekannten Schriftstellers Riehl in München: „Die deutsche Arbeit“. Dieses Buch ist ein sehr inhaltreiches und bedeutendes. Es faßt die „Arbeit“ aus allgemeinen Gesichtspunkten auf, zeigt ihre umfassende Bedeutung für das Wohl des Einzelnen und des ganzen Staats, ihren Einfluß auf Sittlichkeit und Sitte des Volks, auf Zivilisation und Kultur. Es gehört zu der neuen „Wissenschaft der Gesellschaft“. (Soziologie.) Daß ein solches Werk von einem solchen Manne auch von den Lehrern gelesen und studiert zu werden verdient, bedarf keiner Versicherung. Aber ich schildere den reichen Inhalt desselben hier nicht, benutze es nur zu dem angegebenen Zwecke, indem ich einzelne Aussprüche desselben vorführe und daran die Gedanken, jedoch nur meist andeutungsweise, anreihe, die einem Lehrer dabei einfallen, welcher gewohnt ist, alles, was er liest und hört, auf das Eine zu beziehen. Wer es so mit allen Büchern macht, die er in die Hand nimmt, der kommt weiter. „Schwer ist aller Beginn; wer getrost fortgeht (und fortwährt), der kommt an.“

mit dem alles übrige Wissen von Menschen in Verbindung gesetzt werden könnte; aber ein Mensch kann alles ihm brauchbar erscheinende Wissen mit seinem Berufe in Beziehung bringen. Von banausischer Nützlichkeitspraxis ist dabei nicht die Rede, sondern von Beleuchtung und Vermehrung der Einsicht und Erkenntnis.

1. „Das Volk denkt, wenn es schlechtthin von „Arbeit“ spricht, an eine aus sittlichen Motiven entspringende, nach sittlichem Ziele ringende That, die mit dem Nutzen für uns selbst zugleich den Nutzen für andere Leute verbindet.“

Ich lasse es dahin gestellt, oder vielmehr, es scheint mir nicht, daß die gewöhnliche Arbeit „aus sittlichen Motiven“ entspringt, das Volk denkt dabei vorzugsweise an selbsteigenen Nutzen, Gewinn und Profit; aber wahr ist, daß der eigene Vorteil mit dem fremden zusammenfällt, und es hebt den Arbeiter, wenn er an die Nützlichkeit seiner Arbeit für andere denkt. Bei dem Lehrer hat diese Vorstellung durchweg das Hauptgewicht; seine unermüdete Anstrengung folgt aus edlen, sittlichen Beweggründen — ein Moment, das einen jeden, der eine gemeinnützige Arbeit vollbringt, ohne daß dabei der Eigennutz im Vordergrund steht, hebt und stärkt. Das sittliche Moment wirkt besonders in Eltern, welche ihre Arbeitskräfte dem Wohl ihrer Kinder widmen, und wenn ein Schüler aus Achtung und Liebe zum Lehrer, nach seiner Meinung „für“ den Lehrer fleißig und reinlich arbeitet, so steckt darin auch ein veredelndes, sittliches Moment. Dieses anerkennen, heißt die durch die Arbeit offenbarte sittliche Kraft ehren.

Es ist ein großer, erhabener, erhebender Gedanke von Riehl: Arbeit ist eine aus sittlichen Motiven entspringende, nach sittlichem Ziele ringende That, welche mit dem Nutzen für andere den Nutzen für uns selbst verbindet. Wird die „Arbeit“ nicht überall so aufgefaßt, so kann und soll sie doch so aufgefaßt werden. Mit Recht fordert man diese höhere Ansicht von dem gebildeten Manne, zuoberst vom Arbeiter am Geiste, für den Geist, für die Anregung und Ausbildung desselben, von dem Geistesarbeiter. Ist der Lehrer ein solcher? Sollte es noch der Antwort auf diese Frage bedürfen? Die Wahrheit ist die: alles, was er will, beabsichtigt und vollbringt, ist Geistesarbeit. Auch mechanische Arbeiten läßt er ausführen; aber er stellt sie in den Dienst edler Zwecke, in den Dienst veredelten Menschenlebens. Des Lehrers Vorbereitung

zum Amte, seine Thätigkeit in demselben, sein Trieb nach Weiterbildung entspringen aus religiösen, sittlichen, religiös-sittlichen Motiven. Er will leben, weil er wirken will, ihm ist leben, glücklich leben = erfolgreich Wirken. Ohne dasselbe ist kein Leben = Vegetieren, gemeine Existenz von einem Tage zum andern, verlorenes Dasein, innerste Zerrüttung, oft, wenn die Erinnerung an bessere Stunden und edle Jugendvorsätze in ihm noch nicht erloschen sind, Selbstvernichtung und Verzweiflung. Der Lehrer ist Mensch, hat als Mensch, wie jeder andere, menschliche Bedürfnisse, er verlangt deren Befriedigung, das höhere Streben ist an irdische Bedingungen geknüpft — aber was man Lohn und Belohnung nennt, ist nicht das Ziel seines Strebens, es wurzelt in sittlichen Motiven. *Honos et praemium* — sagten die Alten; *honos* steht voran. Es ist ein schönes Ding um das *praemium*; aber die Ehre steht dem Lehrer höher, nicht die äußere, er kann darauf verzichten, nicht aber auf das Bewußtsein innerlich ehrenhaften, sittlichen Strebens. Er setzt seine Persönlichkeit ein; seine Arbeit ist, weil eine geistige, auf höhere Zwecke gerichtet, eine persönliche, er geht mit ihr in der Arbeit auf. Er denkt an die Seele seiner Schüler, deren unendliche Bestimmung, die große Aufgabe jedes Menschenlebens, an Väter und Mütter, an Volk, Vaterland, Menschheit, Erde und Himmel, er fühlt sich im Dienste eines erhabenen Berufs. Mag die Welt, wie sie ist, aber freilich nicht sein sollte, das gar nicht oder nicht nach Gebühr anerkennen; mag es schmerzlich sein (es ist so), darauf verzichten zu müssen: er kann es, muß es in vielen, vielleicht den meisten Fällen, aber darum geht dem Lehrer, der mit Recht diesen Namen verdient, der Gedanke sittlicher Bestimmung und Würde noch nicht verloren. Sein Thun ist sittliches Thun, stammt aus sittlichen Motiven, hat sittliche Ziele, anderen zum Nutzen, ihm selbst zum unverlierbaren Gewinn — der von Riehl festgestellte, von diesem tiefen Menschenkenner und Volksfreunde ausgesprochene große Gedanke ist recht für Lehrer geschrieben; möge er keinem in irgend einer Stunde abhanden kommen! —

2. „Gar mancher heutige Handwerker möchte sein Geschäft am liebsten inkognito betreiben; begegnet

man ihm auswärts, so bringt man oft mit aller List nicht aus ihm heraus, welches Zeichens er ist."

Das war in den Zeiten, in welchen der „Arbeiter“ für gemein und niedrig erachtet und derjenige für den Bornehmsten erachtet wurde, der gar nichts zu thun hatte und wirklich gar nichts that, indem er keine andere Kraft aufwandte als die Verdauungskraft. Diese Zeit ist zum Teil um, es giebt keine entehrende Arbeit mehr, 1848 traten die Geheimräte in die Klubs mit der Versicherung, auch sie seien „Arbeiter“, in den Augen eines fortgeschrittenen Menschen hat wirklich jede rechtschaffene Arbeit ihre Ehre.

Wie sah es damit in betreff der Lehrer, der Volksschullehrer aus? Wie sieht es damit hier und da noch aus? Vielleicht selbst in den Augen der Herren Ritteraten, des hohen Adels und eines „verehrungswürdigen Publikums“?

Ich gestehe, daß mich das Bewußtsein und Gefühl dieses „Geistes“ oft geniert hat, besonders in dem ersten Dezennium meines Lehrerlebens.

Von Jugend auf ein Freund von Berg und Wald — mein Heimatsort Siegen ist eine Bergstadt — wanderte ich einst als junger Lehrer einsam durch den Odenwald, kam eines Abends nach zwölfstündigem Marsche in Darmstadt an, kehrte in dem Gasthof zur „Traube“ ein, wo ich am Wirtstische neben einen Mann zu sitzen kam, der sichtlich ein Geistlicher war. Nach damaliger, leider (durch die Engländer) in der Abnahme begriffenen rheinischen Sitte geriet ich bald mit demselben in eine lebhaftere Unterhaltung, die sich über sehr verschiedene Gegenstände verbreitete. Zulezt wünschte der Mann zu wissen, woher ich komme, wohin ich gehe und „wes Zeichens“ ich sei. Als ich ihm sagte, ich sei ein Schullehrer, machte er große Augen, er schien vor Staunen aufspringen zu wollen, und er äußerte, daß ich wohl Spaß mit ihm treibe. Als ich ihm nun genauere Notizen mitteilte, konnte mir die Wahrnehmung nicht entgehen, daß seine Neigung zur Fortsetzung der Unterhaltung dahin war — dies war eins der vielen Beispiele, die mir nach und nach von dem Grade der Achtung vor den „Schullehrern“ in die Hand liefen.

Ich überlasse den Lesern die Beurteilung, wie es damit jetzt steht, und ob etwa auch jetzt noch hier und da die „Schullehrer“ Ursache haben, zu verbergen, wes „Zeichens“ sie sind. Herr Niehl tadelt dies stark. Er würde aber milder urteilen, wenn er selbst zu denen gehörte, die er nicht übel Lust hat, wieder in eine „Zunft“ einzuschließen. Wer groß denkt von seiner Nation, kann nicht klein denken von dem Berufe derer, welche den Grund legen zu jeder Art von Bildung. Wir acceptieren übrigens gern Niehls Grundsatz, „die Arbeit nicht nach dem Stande, sondern den Stand nach der Arbeit zu beurteilen und zu taxieren“. Wer nur den „noblen Passionen“ nachgeht, steht uns „unter dem Nachtwächter“. Das ist — vermeinen die Ritter — eine Frucht des „verdammten demokratischen Geistes“. —

3. „Die Bauern gehen sehr langsam und arbeiten folgerecht auch langsam. Der echte Bauer hält den langsamen Gang für ein besonders treu zu bewahrendes Standesabzeichen.“

Wie stand und steht es damit bei den Schullehrern, bei den alten und bei den jungen, den ehemaligen und jetzigen?

Ich will nur von den Berlinern das sagen, was ich einst auf der Tribüne sagte: „sie rennen durch die langen Straßen wie die Barbieri“. Man weiß, warum. Dreihundert (jetzt vierhundert) Thaler Einkommen für wöchentlich zweiunddreißig öffentliche Lehrstunden in dieser Stadt, in dieser Zeit! Da gehe einer bedächtig, ehrbar und ehrsam einher! —

4. „Warum schießt es sich nicht für einen protestantischen Abligen, Pfarrer zu werden, während es sich doch für einen katholischen schießt? Warum ziemt es sich für einen Freiherrn, Jura zu studieren, nicht aber Medizin?“

Darauf mögen sich die Leser die Antwort selbst geben, die Antwort auf diese „Wunderlichkeiten“. Dieselbe liegt nahe, noch näher die, warum die „Freiherrn“ nach dem Schulcepter nicht verlangen. In den Klosterschulen des Mittelalters finden wir Hochadlige, Freiherrn und Fräuleins, als Lehrer und Lehrerinnen — warum nicht auch heutiges Tages? —

Der Umstand, daß so viele Lehrer „trotz alledem“ ihre Söhne dem Lehrerberufe zuführen, sollte von den Staatsmännern nicht unbemerkt und nicht unbeachtet bleiben; es ist ein Ehrenzeichen. Die Ehre der Arbeit soll gemessen werden nach der Natur der Arbeit, nach ihrem Einfluß auf des Volkes Wohlfahrt und nach ihrem Erfolg. Ist dieser Grundsatz allgemeine Maxime geworden? Oder läßt die Mitwelt jetzt noch, gleich der Vorwelt, manchen Geistesarbeiter verhungern; etwas aus dem Motiv, weil Geistesarbeit unbezahlbar sei? — Bei dieser Frage darf man sogar an Schiller denken, in dessen Nachlaß nicht so viel Barschaft vorgefunden wurde, daß er dafür standesmäßig beerdigt werden konnte. —

5. „Ehren wir heutzutage die Arbeit besonders als freie sittliche That, so haben wir folgerichtig den Autodidakten über jeden anderen Arbeiter zu stellen.“

Sehr richtig; denn er bekundet die größere sittliche Kraft, die höhere Energie, das hervorstechende Talent.

Gewiß ist auch, daß der schöpferische Geist das Beste von und aus sich selbst lernt. Verwerflich ist darum die häufige Gewohnheit, Lehrer, die ihre Bildung nicht in einer öffentlichen Anstalt (einem Seminar) empfangen, hinter andere zu setzen. Man frage nach, in welchen „königlichen“ oder fürstlichen Anstalten hervorragende Männer, wie Comenius, Basjedow, v. Rochow, Pestalozzi, Fröbel ihre Bildung empfangen? Sie waren Autodidakten, schöpften aus dem eigenen Geiste, leuchteten in ur-eigenem Lichte. Ihre Originalität gab davon Kunde. „Ehre, dem Ehre gebühret!“ Ist der darum ein Meister, weil er sich drei Jahre „Studierens halber“ auf der Universität aufgehalten hat? Der faustdicke Zopf hängt ihnen im Nacken, der Hochmut schwellt ihnen die Brust. Was würden sie wohl leisten, wenn der Elementarlehrer, der „Elementargeist“, wie sie ihn nennen, ihnen nicht das Fundament gelegt hätte? Und welch' niedrige Gesinnung offenbaren sie nicht vom Volke, wenn sie die, welche an der allgemeinen Volksbildung arbeiten, über die Achsel anblicken! Den Hoch- und Übermut kann man einem rohen

Menschen verzeihen; einem Manne, der auf Bildung Anspruch macht, nicht. Die Wirkung aufs Ganze und Allgemeine giebt den richtigen Maßstab für die Bedeutung, die Schätzung und die Ehre der Arbeit. Ist das kein wichtiger Beruf, der durch Arbeit an den Grundkräften der menschlichen Natur die Kräfte zur Arbeit erhöht und schafft? —

6. „Je mehr sich ein Volk selbstbestimmend entwickelt, je größeres Recht gewinnt es auf den Ehrentitel der Volkspersönlichkeit. — Auch der (einzelne) Mann soll sich selbst begreifen und an sich selber glauben.“

Je kräftiger der Lehrer die freie Entwicklung seines Schülers anzuregen versteht, desto sicherer gelangt derselbe zur Selbstständigkeit und erreicht endlich die Würde eines selbstbewußten Charakters. Dieses Ziel ist auch bei der Lehrerbildung und der fortgesetzten Selbstbildung im Auge zu behalten, trotz der von bekannter Seite her dem Lehrer angemuteten De- und Wehmut.

7. „Große Männer und große Nationen müssen universell arbeiten, wenn solche auch nur in einem Punkte das Höchste und Eigenste zu leisten vermögen.“

Das „universelle“ Streben beschränken wir billigerweise auf die Teilnahme an den nationalen Bestrebungen; der dem Lehrer notwendige Grad allgemeiner Fortbildung ist eine Frucht einer breiten Grundlage seiner Bildung in der Jugendzeit und eben der Teilnahme an allgemeinen Interessen, welche sich in dem ihm höchsten, seinem Berufe, zuspitzt. Durch das eine mit dem andern entgeht er der Gefahr, der Einseitigkeit oder der Verflachung anheim zu fallen. Jene ist weniger schlimm als diese, ja sie ist notwendig — die Einseitigkeit. Jeder große Mann ist einseitig. Laß es Dich daher nicht verdrießen, wenn man Dir den Lehrer ansieht! Wäre es etwa unangenehm, wenn wir aus der Rede oder aus dem Gebahren eines uns unbekanntes Mannes erkannten: es ist ein Arzt, ein Jurist, ein Professor u. s. w.?

8. „Beim Bodenbau übt die Form der Arbeit

den entscheidenden Einfluß auf die Herausbildung des Nationalcharakters.“

Beim Lehrer thut es auch die Form seiner Arbeit, die Art und Weise der Ausübung seiner Berufsthätigkeit, deren Kern für ihn als unterrichtenden Mann die Methode ist.

9. „Wir Deutschen sind so stolz auf unsere geistige Macht und werfen doch unsere geistigen Bedürfnisse rasch über Bord, wenn die Börsenkurse nur etliche starke Ohrfeigen bekommen, beginnen das Sparsystem nicht am Essen und Trinken und leeren Vergnügungen, sondern wohl gar an der Erziehung der Kinder.“

In betreff des von unserem Volke erreichten Grades der Gesittung und Bildung brauchen wir uns, anderen Nationen gegenüber, gewiß nicht zu schämen; aber uns mit unserer Bildung zu brüsten, dazu ist kein Grund vorhanden, wahrlich nicht. Passiert es etwa selten, daß reiche Leute an einem Abend eine beträchtliche Summe draufgehen lassen und bei der Anschaffung der erforderlichen Schulbücher zu knickern anfangen und über die Teuerung des Elementarunterrichts Klage führen? Die Lektion des Pianisten und Tanzmeisters mit einem oder zwei, ja drei Thalern zu bezahlen, finden sie in der Ordnung; während sie meinen, daß der Mann, der ihren Kindern die allerunentbehrlichsten Kenntnisse und Fertigkeiten aneignet, mit 5—10 Groschen reichlich bezahlt sei.

10. „Es sind keine Narren und Idealisten, sondern unsere besten Männer, die über der Nation sich selbst in ihrer Arbeit vergessen haben. Und so soll beim wahren Fortschritte der Kultur zuletzt jeden Arbeiter das Bewußtsein begeistern, daß er nicht bloß für sich und die Seinen, sondern zugleich auch für die Nation arbeitet, daß er mitwirkt, die Grundlagen unseres lebendigsten Lebens, unserer Volkspersönlichkeit, eigenartig zu gestalten.“

Das dem Lehrer vorzuhalten, dazu ist am wenigsten Grund vorhanden; er weiß das. Er arbeitet für andere, an anderen,

für seine Gemeinde, für das Ganze, für die Nation. Der deutsche Lehrer prägt die deutsche Nationalität in sich aus und verbreitet sie, mehr durch das, was er ist, als durch das, was er weiß und sagt.

„Der brave Mann denkt an sich selbst zuletzt,“ gewiß; aber er denkt auch an sich und die Seinen, und wohl dem, der ohne ängstliche Bekümmernis an sie zu denken vermag.

Wahrheit steckt auch in den Worten: „Armut lehrt geigen. — Hunger macht scharfe Köpfe. — Neue Fünde kommen von armen Leuten. — Kahle Berge, wo gebratene Äpfel das einzige genießbare Obst sind, erziehen zu heißer Arbeit“ u. s. w. Aber all' diese Wahrheit hat auch ihr Maß, und das sollten die bedenken, deren Pflicht es ist, die freie Geistesarbeit zu fördern.

11. „Ich halte es für ein gutes Zeichen, daß die modernen Handwerkervereine so vielfach wieder die Arbeitsfittigkeit mit religiösem Geiste zu tränken suchen. Man mag dabei öfters die Farbe zu stark auftragen, wie wenn z. B. der Vorsitzende eines solchen Gesellenvereins ein Pfarrer sein muß, da man doch nirgends Handwerker zu Vorsitzenden der Domkapitel und Pfarrsynoden fordert. Auch mag allerhand pietistische Manier mitunterlaufen; denn man sucht ja vorderhand noch die Frömmigkeit, die ungesucht erwachsen sollte. Andererseits aber hat es auch mit der Pietisterei nirgends minder Gefahr, als wo sich das Gebot der Arbeit gesellt; die Arbeit ist der scharfe Nordostwind, welcher die pietistischen Miasmen rasch wieder hinwegfegen wird.“

Ein armer Mann, wer keine Religion hat — ich denke, das weiß nicht bloß der Lehrer, sondern er hat es erfahren. Daneben weiß er auch, daß sie nicht in den Dogmen steckt. Mag dieser und jener darüber denken, wie er vermag und kann, das hebt die Religion, die religiöse Gesinnung nicht auf, auf die es ankommt. Auch kommt es dabei auf die Bildung des Mannes an, und auf das, was er erfahren und erlebt hat. Wer aber, wie ein junger Mensch, noch wenig nachgedacht und noch weniger

erfahren hat und doch bereits über die Religion hinaus ist, soll nur nicht meinen, ein Erzieher sein zu können. Mit der Pietisterei hat es heutzutage nur in einigen dumpfen Thälern und bei verfeffenem Unterleibe armer Weber noch Not; mit der anregenden Schularbeit verträgt sie sich nicht.

Herr Kiehl meint, es sei nicht nötig, daß in Vereinen gerade ein Pfarrer den Vorsitz führen müsse; dieser Meinung bin ich auch. In Lehrervereinen gehört einem Lehrer der Vorsitz — Geistliche sollten darauf gar keinen Anspruch mehr machen.

12. „Wer sich durch seiner Hände Arbeit nährt, der glaubt kaum, daß Geistesarbeit den gleichen Schweiß kosten könne; er ahnt nicht, daß der Geistesarbeiter inwendig schwitzt.“

Dieser Satz bedarf für den Lehrer keines Kommentars.

Als Gegentheze kann beigefügt werden: der Mann eines geistigen Berufs achtet die Mühen des Handarbeiters oft viel zu gering.

Zur Erklärung des ersten Satzes in seiner Anwendung auf den Lehrerstand dient die Erfahrung, welche, man kann sagen, die Mehrzahl der Erwachsenen in ihrer Schulzeit gemacht hat: die Anstrengung ihrer Lehrer war nicht allzu groß, deren Geschäft war mehr oder weniger Handwerk. Wie sehr das anders geworden ist bei Lehrern, die wir zu den fortgeschrittenen rechnen und die so lehren, wie es heutzutage möglich ist und sein soll — das wissen die wenigsten. „Lehren“ ist bei den meisten immer noch gleich „dozieren“, gleich „auswendig lernen lassen“, „überhören“ und „abfragen“. Für die französischen und englischen Schulen trifft dieses jetzt noch zu, nicht mehr für die deutschen, die wirklich Schulen des 19. Jahrhunderts sind. Aber diese Ansicht ist, wenigstens unter dem Landvolke, noch nicht weit verbreitet. Der Landmann glaubt jetzt noch, daß derjenige seiner Söhne, den er wegen körperlicher Schwäche Schullehrer werden läßt, es leichter habe, als der, dem er seinen „Hof“ vermachet. Am allerleichtesten aber hat es nach seiner Meinung der Herr Pfarrer, der, wie er meint, nichts zu thun hat als zu denken und zu sprechen. Die Gerechtigkeit der Menschen in gegen-

seitiger Beurteilung ihrer Berufsmühen ist nicht sehr groß. Jeder glaubt, er habe es besonders schwer. Darum kann man sagen: wohl dem, dem die Arbeit nicht bloß Arbeit, sondern auch Genuß ist.

13. „Schöpferische Naturen arbeiten oft inwendig am heißesten, wenn sie müßig umhergehen und ihr Werk äußerlich keinen Fortgang nimmt. Der Handwerker setzt der Arbeit das Spazierengehen entgegen; er ahnet nicht, daß der Gelehrte beim Spazieren aufreibend fleißig sein kann.“

Diese Sätze kommentieren mein anderwärts ausgesprochenes Diktum: „es giebt einen Fleiß, der aussieht wie Faulheit, und es giebt eine Faulheit, die aussieht wie Fleiß“. Zu dieser Faulheit gehört z. B. vielfach die Leserei, bloß zur Unterhaltung oder zum Zeitvertreib, gehört das Zeitungslesen ohne innere Beteiligung an den Weltbegebenheiten und ohne Verwertung zur Vermehrung der Erfahrungen und Einsichten, zur bloßen Kannegießerei und elenden, den Charakter verwüstenden Schwagsucht.

14. „Den schaffenden Geist begleitet die Arbeit der Gedanken, wo er geht und steht, er legt sich mit ihr schlafen und steht wieder mit ihr auf, er kann sie wohl gar im Traume nicht los werden, für ihn giebt es nur einen echten Feierabend — im Tode. Ihm wird alle Zeit zur Arbeitszeit. Gesellenfleiß ist nach der Zeit meßbar, nicht aber Meisterfleiß.“

„Ich mußte immer daran denken.“ (Newton.)

15. „In der Kaufmannswelt bedingt der Gewinn die Ehre und Würde der Arbeit.“

„Tiefangelegte, durchgebildete und geistigfreie Menschen haben allezeit den Gewinn gering geachtet neben dem Erfolg, sie haben den Gewinn verschmäht und gehungert um des Erfolgs willen, der ihnen die Arbeit mehr als bezahlte. Arbeit bloß um des Gewinnes oder des Lebensunterhalts willen ist Pferdarbeit. Der bloße Gedanke daran empört

den Menschegeist. Der Gewinn, der sich selbst Zweck ist, ist gemeiner Profit.“

Worin steckt der Grund, daß echte Lehrer den mühsameren (?) Schulunterricht dem (lohnenderen?) Privatunterricht vorziehen?

16. „Mißtraut jedem, der die Arbeit organisieren will!“

Man übertrage dieses Wort auf den Unterricht, auf die, welche ihn organisieren wollen, auf die, welche von der Zentralisation oder Konzentration desselben groß Geschrei machen. Der Geist konzentriert, einigt und harmonisiert verschiedenartiges Wissen, das sich einigen läßt; leider werden Dinge gelehrt, die sich direkt abstoßen, einander negieren. Da organisiere und konzentriere einer:

Die Arbeiter, wie alle anderen Berufsgenossen, und die menschliche Gesellschaft kann man organisieren (man soll sie sich organisieren lassen), den Unterricht nicht. Es ist leeres Geschwätz!

Den Unterricht kann man methodisieren, nicht organisieren, wenigstens jetzt noch nicht, weil dazu alle Vorbedingungen und Vorbereitungen fehlen. Diese sind, was den reinen Menschen (den Menschen an sich) betrifft:

- a. Die genaueste Kenntnis und Bestimmung des Wesens des Menschen und was der Mensch (jeder Mensch) werden soll;
- b. die Entwicklungsgesetze der Menschennatur;
- c. die Zeitfolge dieser Entwicklung nach Perioden und Epochen;
- d. die Feststellung der dazu erforderlichen Unterrichtsstoffe;
- e. die Methodisierung derselben;
- f. die Bestimmung ihres Eintrittes in den verschiedenen Perioden des Menschenlebens;
- g. die Bezeichnung des Beitrags, den jeder Stoff zur Erreichung des endlichen Zieles zu liefern hat;
- h. das gegenseitige Verhältnis derselben zu einander, ihre Ergänzung zum Ganzen.

Welcher Mensch (Gelehrte, Philosoph, Pädagog) wagt sich an die Lösung dieser Aufgabe, diese notwendigen Vorbedingungen zu ihrer Lösung? Das geht über die Kräfte der heutigen Menschheit.

Und nun bedenke man noch:

a. daß der Unterricht nur ein Zweig der zur Vollendung des Menschen erforderlichen Einwirkungen ist;

b. daß der Mensch nicht als isoliertes Wesen, sondern als Mitglied der menschlichen Gesellschaft aufzufassen ist;

c. daß die Gesellschaft, in welche der einzelne Mensch eintritt, ein nach Zeit und Ort veränderliches Wesen ist u. s. w. Wenn man diese Momente zusammenfaßt, so wird man den heutigen Stand der Wissenschaften, der Einsichten und Bildung der Höheren und der Niederen für ganz ungenügend erkennen, um den Mut zu haben, an die Möglichkeit einer genügenden Lösung der gestellten Aufgabe nur zu glauben. Es ist dieses ein Problem für kommende Jahrhunderte. Geht man mit der Vorstellung desselben an das Lesen und die Beurteilung der neuesten amtlichen Vorschriften über den Unterricht, so drängt sich die Überzeugung auf, daß dieselben die Stufe des ABC noch nicht überschritten haben. —

17. „Wie man ein erlebtes Werk (ein schriftstellerisches) nur einmal erleben kann, so kann man es auch nur einmal schreiben.“

Nota bene: ein erlebtes, durch eigenes Nachdenken entstandenes Werk, das einer bestimmten Lebensperiode des Verfassers angehörte und mit ihr verschwand. Lohnarbeiten kann man wiederholen, freie Geistesarbeiten nicht. Das geht soweit, daß einem Schriftsteller seine früheren Arbeiten, nachdem er in andere Entwicklungsperioden eingetreten ist, wie fremde vorkommen.

18. „Die besten Gedanken kommen dem Schriftsteller im Schreiben.“

Dem echten Lehrer kommen die besten Gedanken vor und unter seinen Schülern.* Es giebt welche, die in Gegenwart des Revisors besser lehren, als wenn sie allein sind, bei anderen verhält es sich umgekehrt. Ich gestehe, daß ich zu den letzteren

* „Ich lasse auf dem Katheder meinen Gedanken freien Lauf, und so kommt mir manches dort durch Inspiration, was ich dann des Aufzeichnens für die Zukunft wert achte.“
Schleiermacher.

gehört habe. In Gegenwart eines Fremden, oder gar eines Revisors, kam mir nie ein Gedanke, mich genierte jeder Fremde. Es überkam mich das Gefühl, als wenn in meinem Innern eine Klappe geschlossen würde. Im öffentlichen Examen vor dem Publikum habe ich mich nie einer gewissen Beklommenheit erwehren können; ich mußte mich unbeobachtet wissen, wenn ich mich frei fühlen sollte. Darum war mir auch die erzwungene Anwesenheit von Kandidaten der Theologie in dem Seminar sehr widerwärtig. Tausendmal habe ich mich versucht gefühlt, zu wünschen, daß bei uns die französische und englische Sitte herrschen möge, daß kein Fremder dem Schulunterricht beiwohnen dürfe, obgleich ich mir sagen mußte, daß mir selbst in den Schulen über manches die Augen geöffnet worden sind. Trotzdem aber habe ich durch den Besuch meines Unterrichts viel Pein ausgestanden. Unterrichten und Bilden gedeiht am besten in Stille und Verborgtheit.

Wer eine einschüchternde Jugenderziehung genossen hat, wird sie schwerlich je überwinden. Ein anderes ist Schüchternheit vor Menschen, ein anderes Entschlossenheit in der Verteidigung von Grundsätzen. Beide Eigenschaften vertragen sich in demselben Individuum zusammen. Umgekehrt irrt man sehr, wenn man meint, ein Bramarbas vor Menschen sei auch in dem Festhalten von Ideen ein Held, und wer Prinzipien tapfer, selbst hartnäckig verteidige, sei auch im Leben ein rechthaberischer Geselle. Mit diesen Irrtümern steht es wie mit der falschen Ansicht von Bescheidenheit und Höflichkeit. Der Bescheidene braucht nicht immer höflich zu sein, ein derbes Wort aus seinem Munde ist oft an rechter Stelle; der Höfliche macht oft unter den höflichsten Formen die impertinentesten Forderungen, ja der geschmeidigst Höfliche gegen Höherstehende ist nicht selten gegen Personen untergeordneter Stellung der ärgste Grobian. —

19. „Sind die Protestanten schlechtweg fleißiger als die Katholiken? Das wird kein Vernünftiger behaupten. In unseren Städten arbeiten Gelehrte, Kaufleute, Gewerbetreibende beider Bekenntnisse

nebeneinander, und niemand denkt daran, daß ihr Arbeitsgeist konfessionell unterschieden sei.“

Das sagt Herr Riehl, der gründliche Kenner des Volks und obendrein ein eifriger Katholik. Es muß also wohl wahr sein.

Aber man sagt auch, das Konfessionelle müsse den ganzen Menschen durchdringen, es existiere nur konfessionelle Religion — und eine solche Macht sollte keinen Einfluß ausüben auf die Berufsarbeit, welcher der Mensch sein Leben widmet, ihre Einwirkung auf den Arbeitsgeist, sollte nicht zur Erscheinung kommen? In diesen Sätzen muß irgendwo ein Irrtum stecken. Entweder irrt Herr Riehl, oder ein anderer Satz ist falsch. Hier an diesem Orte überlasse ich den Leser seinen Gedanken.

Hat er diese fruchtbar durchgedacht, so mag er sich die Fragen vorlegen, ob protestantische Kinder geschreuter sind als katholische; ob ein freier, aufstrebender Sinn mehr in protestantischen, ob mehr in katholischen Schulen zu Hause ist; ob die lutheranische Orthodorie mehr geeignet ist, den Geist der Kinder zu wecken, als der römische Katechismus und der katholische Kultus; ob in den katholischen Schulen die Zucht leichter zu handhaben ist als in protestantischen; ob (ich will hier nicht fragen: in betreff des Gemeingeistes) nicht in bezug auf die Mannigfaltigkeit und Ausgleichung die Simultanschule konfessionell getrennten Schulen vorzuziehen sei; ob in den norddeutschen Volksschulen sich der Unterschied in dem Charakter der Bewohner, im Verhältnis zu den Süddeutschen, deutlich ausprägt und umgekehrt, und was für Folgen die eine und die andere Temperaments- und Gemütsrichtung auf den Unterricht überhaupt und die einzelnen Unterrichtsgegenstände hat! Lauter Gegenstände, des Bedenkens sehr wert.

20. „Im großen Stil erzieht das Volk sich selber zur Arbeit; die Schule erwächst ihm unvermerkt aus seinen eigenen Entwicklungskrisen. Im kleinen mag der Einzelne hier und da absichtlich Arbeitspädagogik treiben.“

Arbeitspädagogik?! Was ist das? Offenbar nichts anderes, als Erziehung zur Arbeit und zur Arbeitsamkeit. Aber

wodurch und wie? Durch das Auswendiglernen des Katechismus, der Kernlieder und der Sprüche und andere Schulkünste. Nein, antworten moderne Pädagogen, durch nichts anderes als durch Arbeit — Erziehung zur Arbeit durch Arbeit. So Pestalozzi auf seinem Neuhof, so Fröbel in Marienthal und in seinen Kindergärten überhaupt, so, in fortgesetzter Ausbildung dieser Bestrebungen, Dr. Georgens in Schloß Zwölfaring bei Wien.

Die alte Schule war Lernschule im prägnanten Sinne des Wortes; im Gegensatz mit ihr kann die moderne Schule, wo sie hingedrungen ist, Arbeitsschule genannt werden. Börsche hat ihre Idee am ausführlichsten dargestellt, ohne besondere Beistimmung der Leser. Mag sein; es mag sein, daß zu viel verlangt wurde, daß die eigentliche Handarbeit nicht in die Schulen, wie sie bei uns sind, gehört; aber die Forderung wird heutiges Tages kein praktischer Lehrer mehr bestreiten, daß der Knabe und ebenso das Mädchen in der Jugend und folglich auch in der Schule das Arbeiten lernen solle, das Arbeiten mit den Händen, das Arbeiten mit dem Kopfe, das Arbeiten mit dem Kopfe und mit der Hand, beides zugleich: durch Denken und Ausführen und Anwenden des Gedachten, sowie durch Überlegen und Nachdenken über die Handarbeit, besonders der Mädchen. Nichts rein mechanisch und gedankenlos, alles mit Verständnis und Einsicht. Arbeiten und Denken darf nicht voneinander getrennt werden. Je jünger das Kind, desto mehr geht dem Verständnis (der Theorie) die Praxis voraus: im reiferen Alter folgt die Anwendung der Einsicht. Also Erziehung zur Arbeit und zur Arbeitsamkeit durch Arbeiten und Nachdenken. Die alte Lernschule paßt nicht mehr in unsere Zeit, sie ist veraltet, leider noch lange nicht in erforderlichem Grade überwunden. Wie viel des im Leben und im Geiste ganz unbrauchbaren Zeugs wird in unseren Schulen noch debitiert! Oder nicht? Aus diesem Gesichtspunkte gehe man einmal auf eine genaue und gründliche Untersuchung der Lernstoffe und der Methode ein — das wird eine fruchtbare Arbeit sein. Der Gedanke der Arbeitspädagogik darf uns nicht wieder verschwinden. „Der Schulzwang ist nicht

bloß ein Zwang zum Erwerben gewisser Kenntnisse, sondern zugleich ein Zwang zur Arbeitsschule. Nur wer von Kindesbeinen an geregelt arbeiten gelernt hat, taugt in unsere Gesellschaft.“ Es kommt auf die Anregung und Entwicklung des rechten Arbeitsgeistes an. Das rechte Arbeiten ist, wie Riehl gezeigt hat, eine sittliche That. Mit Recht hat er daher auch irgendwo gezeigt, daß das Prämienwesen, das Austeilen von Schulpreisen (der französischen theatralischen Fanfaren mit Pauken und Trompeten bei öffentlichem Preisverteilen unter die Schüler nicht zu gedenken) seine bedenkliche Seite hat. Summa: es lebe der rechte Arbeitsgeist, das rechte Arbeitsideal, der Arbeitspädagoge! Achtung vor jeder Arbeit, vor jedem Arbeiterstand, und Erziehung zur Arbeitsamkeit durch Arbeit!

Ein Wort über Akkommodationen.

Akkommodationen (Anbequemungen) treten ein, wenn man einsieht, daß das eigentlich Richtige an unüberwindlichen Schwierigkeiten scheitern würde. Man begnügt sich nämlich mit dem, was vorerst allein möglich ist; man verzichtet für einstweilen auf das Bessere, aber nicht ohne Schmerz, und darum behält man dasselbe stets im Auge und thut nichts, was den Weg zu ihm erschweren oder von ihm ablenken könnte.

„Nicht ohne Schmerz“, sagte ich, entschließt man sich zu diesen und ähnlichen Konzessionen. Sind die Verhältnisse derart, daß die Feststellung des Schul-Religionsunterrichts der Kirche überlassen werden muß, so muß man sich, wenigstens für jetzt, auch sagen, daß dann auf eine einheitliche religiöse Unterweisung verzichtet werden muß. Die Lehrer der Gegenwart (die fortgeschrittenen) befolgen in jedem Unterrichtsgegenstande pädagogische Grundsätze. Nach diesem Gesichtspunkte behandeln sie auch den religiösen Stoff. Dieses geschieht aber von seiten der Kirche nicht. Ihrer Unterweisung liegt der kirchliche Lehrbegriff nach Anordnung statutarisch festgestellter Katechismen zu grunde, von welchen niemand hat nachweisen können, daß sie den Forderungen geläuterter Pädagogik entsprechen. Der dadurch veranlaßte, auf Autorität gegründete dogmatische Unterricht steht mit dem pädagogischen (von klaren Anschauungen zu Begriffen fortschreitenden, überall die Prüfung herausfordernden, die freie Selbstbestimmung anbahnenden) in Widerspruch. Jene Konzession führt notwendig zu diesem Resultate. Diese Gewißheit darf sich der

Lehrer nicht verhehlen, damit er stets zu dem Doppelten gerüstet sei, den dadurch entstehenden Nachteil durch die Art seines Unterrichts (nicht durch Worte) möglichst zu beseitigen und das Lossteuern auf das Ziel nie aus den Augen zu verlieren. — Dieses Ziel ist die Wahrheit in Verbindung mit der Absicht, sie zu verbreiten. Pädagogisch angewandt heißt letzteres: die Art und Weise, wie die erkannte Wahrheit an die Menschennatur gebracht wird, immer tiefer zu erkennen und dieser Erkenntnis zu folgen.

Das erste ist demnach die Erkenntnis der Wahrheit. Dieselbe setzt das Wollen, die Wahrheit zu erkennen, was ohne vorurteilsfreies Suchen nicht möglich ist, voraus. In dieser Beziehung befindet sich der Lehrer in einer Hinsicht in einer sehr günstigen, in einer andern aber in der allernüchternsten Lage. Die günstige Situation resultiert daraus, daß er sich der Kinderwelt gegenübergestellt sieht, welche im allgemeinen so beschaffen ist, wie sie aus der Hand der reinen Natur hervorgegangen, deren klare, vertrauensvolle Augen dem Lehrer minutlich und sekündlich die Gewißheit liefern, daß ihre Seelen für das Wahre wie für das Gute die höchste und reinste Empfänglichkeit besitzen. Sie haben ein reines Interesse an der Wahrheit, denken nicht an äußere Verhältnisse und Zwecke, die den Menschen nur zu leicht beirren, ihre Seelen sind noch nicht mit Vorurteilen aller Art erfüllt — der aufrichtige Lehrer muß sich dadurch zur Verkündigung der Wahrheit angespornt fühlen, er befindet sich in einer reinen Atmosphäre, kurz: in einer günstigen Situation.

Anderes und schwierig aber ist seine Lage in anderer Beziehung. Abgesehen von der Schwierigkeit überhaupt, die objektive Wahrheit zu erkennen, auch abgesehen von der Mangelhaftigkeit der Bildung, die in der Regel dem Volksschullehrer zuteil zu werden pflegt — die Schwierigkeit, von der wir reden, liegt in seiner Stellung.

Er ist angestellt an einer Anstalt, welcher bestimmte Zwecke — man denke nur an die Konfession — gestellt sind, man denke an den Willen der Vorgesetzten und die vielleicht von ihnen vorgeschriebene (politische) Richtung, an die Satzungen der Kirche, an den Geschmack oder auch an die Vorurteile der Zeitgenossen,

der nächsten Umgebung, an den natürlichen Wunsch, mit derselben in Friede und Einigkeit zu leben, an den Brotkorb für Weib und Kind u. s. w. :* und man wird einsehen, daß die Lage des Lehrers, welcher das Bedürfnis in sich empfindet, das, was er für wahr erkannt hat, und nur dieses zu verbreiten, eine äußerst schwierige, oft verhängnisvolle genannt werden muß.

Trotzdem bleibt die Forderung der unbedingten Wahrheitsliebe, Wahrheitsforschung und Wahrheitsverbreitung stehen, sie ist absolut und unbedingt.

Durch diese Verpflichtung entstehen in Verbindung mit der äußeren Situation des Lehrers nicht selten — und gerade für den aufrichtigsten — die ernstesten Konflikte, innersten Erregungen, schwersten Versuchungen, erschütterndsten Gewissensfragen.

Allgemeine Regeln für die Lösung dieser Konflikte giebt es nicht; sie muß dem Gewissen derer, die so unglücklich sind, in sie zu geraten, überlassen werden. In allen Fällen aber bleibt die Forderung stehen: Wahrheitsliebe, Haß gegen die Unwahrheit, Überzeugungstreue! Sie ist das Ideal, der Pol, um den sich das Leben und Streben des Einzelnen zu drehen hat. Mit sich selbst hat er es auszumachen, ob und inwieweit er sich zu Akkommodationen zu entschließen hat!

„Das theoretisch Beste ist oft in der Praxis der Feind des Guten, des Möglichen“. Etwas Unmögliches wollen ist unverständig; von allen Hindernissen absehen oder die Hindernisse so aufregen, daß sie das möglich Gute verhindern, ist unsinnig. Also Konzession an das gegenwärtig Bestehende, mit der Hoffnung, daß das Bessere sich aus dem Guten entwickeln werde.

Sich akkommodieren aus dem Grunde, weil man einseht, daß man Leute vor sich hat, die, wenn man ihnen die reine Wahrheit einschenkte, auch das Gute, für das sie jetzt wohl empfänglich sind, verwerfen, mit denen man also zu verfahren hat wie mit Kindern, denen ein weiser Vater nur das sagt, was

* In glücklicher Weise vergangenen Tagen hatte ein so unglücklicher edler Mann noch an andere Dinge zu denken: an Inquisition, Kerker, Folter, Scheiterhaufen; an Disziplinierung, Absetzung u. dgl. denken zu müssen, ist aber auch nicht süß. —

ihnen nützt — dieses Affkommodieren ist etwas ganz anderes, als das Affkommodieren aus Eigennutz und Borniertheit gewisser Buchmacher und wohlbekannter Rezensenten. Jene wollen für ihre Schriften ungeheuern Absatz, benutzen daher jedes Mittel, betteln um die Empfehlung regierender Herren und schmeicheln den Herren Rezensenten; diese hinwiederum finden die Werke vortrefflich, aus zwei Gründen: einmal, damit ihr Journal, weil jeder Autor sich gern gelobt hört, gelesen werde; dann aus Gefühl eigener Schwäche. Denn so gescheit ist auch jeder Dummkopf, daß er einsieht, zum Tadeln gehören Kenntnisse und Einsichten, weil die getadelten Schriftsteller sich grundlosen, unbegründeten Tadel nicht gefallen lassen. Aus diesen Gesichtspunkten betrachte man einmal auch die rezensierenden Schulblätter und Repertorien, und man wird erstaunen! Schopenhauer meinte, daß solche Weise den „rücksichtsvollen Lump“ charakterisiere.

XXX.

Kleine Aufsätze.

Die nachstehenden kleinen Aufsätze wollen und sollen anregen. In Büchern, die sich einem Gegenstande widmen, erwartet man ausführliche Darstellungen; in Tagesblättern, die in einzelnen Bogen erscheinen, sind kurze Aufsätze an der rechten Stelle. Ich kenne keine anregendere Form als die der kurzen prägnanten Sätze, die deren Begründung nicht enthalten, wenn auch andeuten. Bei der weiten Verbreitung des Lesens namentlich über oft besprochene Gegenstände kommt es auch nicht auf das „Beweisen“ an; es genügt dem, der zu eigenen Ansichten und Überzeugungen vorge drungen ist, wenn er vernimmt, was dieser oder jener Mann über diesen oder jenen Gegenstand denkt; er weiß dann, wohin er ihn zu rangieren hat, er bleibt nicht im Unklaren darüber, ob derselbe mit ihm übereinstimmt, oder nicht. Gehören außerdem die aufgestellten Sätze zu den oft bestrittenen, so empfindet der Leser, in dem einen wie in dem andern Falle, die Aufforderung, den Inhalt der Sätze von neuem in Untersuchung zu nehmen, die eigenen Meinungen damit zu vergleichen, kurz: er empfängt eine höchst fruchtbare Anregung zum Nachdenken, von dessen Thätigkeit ja überhaupt alle Fortbildung und Entwicklung abhängt. Über die Benutzung der nachfolgenden kleinen Aufsätze brauche ich daher nichts weiter zu sagen.

1.

Wie äußert sich das Standesbewußtsein des wahren Lehrers?

Darin und dadurch:

1) daß er sich bewußt bleibt, mit seinen Standesgenossen — um wenig zu sagen — einem nützlichen (notwendigen, wichtigen, ehrenwerten) Berufe anzugehören;

2) daß er mit seiner ganzen Kraft für die Förderung dieser Berufszwecke eintritt, in ihnen aufgeht, für sie lebt;

3) daß er den Berufsgenossen in unwiderstehlicher Sympathie zugethan ist, sie anzieht und von ihnen angezogen wird;

4) daß er das Interesse der Sache den Interessen der Personen überordnet, und das Seinige dem Interesse der Gemeinschaft unterordnet;

5) daß er das Wohl der einzelnen Standesmitglieder und ihrer Angehörigen nach Möglichkeit fördert;

6) daß er sich — da nicht alles allen frommt — standesmäßig beträgt;

7) daß er der Ehre seines Standes nichts vergiebt, vielmehr dieselbe nach allen Richtungen aufrecht zu erhalten sich bestrebt;

8) daß er diese Ehre weniger durch öffentliche Anerkennung, als durch Tüchtigkeit der Leistungen und der Lebensführung für gesichert hält;

9) daß er, wie er von anderen Ständen Achtung erwartet, denselben die gebührende Achtung zollt;

10) daß er alles, was diese für die Förderung seiner Berufszwecke leisten, mit Dank aufnimmt;

11) daß er alles, was er erfährt, liest, denkt, auf den einen Zweck seiner Berufsthätigkeit bezieht;

12) daß er den großen Grundsätzen: „Schließ' an ein Ganzes dich an“, „Immer strebe zum Ganzen“, „Lebe im Ganzen“ huldigt, durch die Energie seiner Berufsthätigkeit seinen Beitrag zur Förderung des Ganzen liefert, und so in der Entwicklung des Menschengeschlechts sichtbar-unsichtbar unsterblich fortlebt. —

2.

Zur Organisation des Volksschullehrerstandes einer Provinz.

1) Der Haupt-Kulturhebel der Gegenwart ist die Assoziation.

2) Die Form einer thätigen Assoziation ist Organisation derselben.

3) Die Organisation des Schullehrerstandes hat zwei Seiten: eine gesetzgeberisch-amtliche und eine freie. Hier ist nur von der letzteren die Rede.

4) Die freie Organisation des Volksschullehrerstandes hat eine doppelte Basis: eine materielle und eine ideelle.

5) Die materielle Thätigkeit besteht in der Sorge für die hinterlassenen Witwen und besonders der Waisen verstorbenen Lehrer und in der Verfolgung ähnlicher Zwecke; die ideelle Thätigkeit hat die innere Bervollkommnung der Lehrertüchtigkeit zum Ziel — der Pestalozzi-Verein und der allgemeine Provinzial-Lehrerverein.

6) Die Organe des Pestalozzi-Vereins sind: der Vorstand, die Agenten und das Provinzial-Schulblatt.

7) Der Vorstand des Pestalozzi-Vereins erweitert sich zum Vorstand des Provinzialvereins, der sich ebenfalls des Schulblattes bedient.

8) Mit der alljährlichen Generalversammlung des Pestalozzi-Vereins wird die Generalversammlung des Provinziallehrervereins verbunden.

9) Die Thätigkeit beider besteht in den Verhandlungen über den Pestalozzi-Verein und in freien Vorträgen über die Schule und die Fortbildung der Lehrer überhaupt.

10) Der gemeinschaftliche Vorstand beider Vereine oder vielmehr des einen Vereins regt zur Bildung freier Kreisvereine, zu spezieller Thätigkeit derselben und zu gemeinschaftlicher Thätigkeit aller Lehrer an.

11) Die freien Kreisvereine konstituieren sich, regeln ihre Thätigkeit selbständig und senden ihre Abgeordneten, welche mit den Agenten zusammenfallen können, in die Generalversammlung.

(Selbstverständlich werden alle Lehrer der Provinz zur Generalversammlung eingeladen.)

12) Alles übrige folgt von selbst. Um aber ein Beispiel gemeinsamer Thätigkeit aller Lehrer innerhalb eines Jahreslaufes aufzustellen, mache ich für jetzt folgenden Vorschlag: jeder Lehrer faßt den Entschluß, eine vollständige Heimatskunde seines Ortes und seiner Gemeinde abzufassen (Lage des Ortes, Bodenbeschaffenheit, Witterungsverhältnisse, Flora und Fauna der Gegend, die Menschen, ihre Beschäftigung, Gewohnheiten, Sitten und Gebräuche, religiöse, sittliche, soziale, pädagogische Verhältnisse, Sprache und Geschichte, Merkwürdigkeiten u. s. w.) als Grundlage eines rationalen Anschauungsunterrichts, sowie für Erweiterung der Familienliebe zur Heimatsliebe und der Heimatsliebe zur Vaterlandsliebe u. s. w.

Ich empfehle diese losen Bemerkungen den Lehrern der Provinz zu eingehender Betrachtung und Besprechung in ihrem Organ.

Schlußbemerkung. Ohne Organisation existiert ein Stand nur dem Namen nach, wie bisher nur der sogenannte Lehrerstand; durch sie tritt er ins Leben, und sein Leben besteht in der Thätigkeit für die materiellen und geistigen Interessen des Standes, welche eins sind mit den Interessen des Volkes.

3.

Thesen über die Selbständigkeit und Selbstthätigkeit des Lehrers.

1) Die Selbständigkeit des Lehrers ist keine unbedingte.

2) Die Selbständigkeit des Lehrers als Mensch und Bürger besteht in der Verteidigung seiner menschlichen und bürgerlichen Rechte.

3) Folglich in der Abwehr jeder Art von Bevormundung in diesen Angelegenheiten.

4) In dem Festhalten seiner gesetzlich geregelten Stellung zu anderen Ständen und Gewalten. Die Existenz jener wird vorausgesetzt.

5) In der treuen Beobachtung der freiwillig von ihm übernommenen Pflichten.

6) In freier Entwicklung seiner menschlichen Bildung und Lehrbefähigung durch die freie Benutzung der ihm dazu geeignet scheinenden Schriften, freien Lehrervereine und litterarischen Thätigkeit.

7) In Anwendung natur- und vernunftmäßiger Erziehungsgrundsätze und Bildungsgesetze.

8) Da der Erfolg seiner Thätigkeit als Lehrer und Erzieher von den Verhältnissen der Familien, Gemeinden zc. abhängt, in der Teilnahme an der Beförderung und Vervollkommnung derselben, besonders der pädagogischen, darum Erforschung und geistige Besitzergreifung aller realen (örtlichen), ökonomischen, sozialen, administrativen, religiösen, kirchlichen und anderer Zustände der Umgebung. (Ohne diese Kenntnis ist die „Bildung fürs Leben“ ein leeres Wort. Heimatskunde!!)

9) Ferner — da der Erfolg seiner Thätigkeit von dem Zustand der Lehrerverhältnisse überhaupt abhängt — in dem Anschluß an die in dieser Beziehung fördernde Thätigkeit des gesamten Standes der Lehrerkorporationen u. s. w.

10) In der Teilnahme zur Abwehr aller den persönlichen Verhältnissen der Standesgenossen und ihren Nachkommen nachteiligen Zustände.

11) In der Teilnahme an den staatlichen und nationalen Zivilisations- und Kulturbestrebungen.

12) In der treuen Bewachung der durch sein Sein, Wollen und Thun bei den Mitbürgern und Kollegen erworbenen Ehrenhaftigkeit und Achtung.

4.

Thesen über Religion und Religionsunterricht.

1) Die Sittlichkeit einer Nation ist ein Produkt ihrer Gesamtzivilisation und Kultur.

2) Dasselbe gilt bei ungestörter, naturgemäßer, nicht von außen her beeinträchtigteter Entwicklung auch von der Religion.

3) Das Verständnis und die Wirkung einer von außen her auf ein Volk übertragenen Religion hängt von der Zivilisation und Kultur dieses Volkes, welche die Religion in ihm vorfindet, ab.

4) Ein rohes, unkultiviertes Volk trägt seinen Aberglauben in die ursprünglich ihm fremde, seine Kultur überragende Religion hinein.

5) Der Inhalt einer Religion, zu der sich ein Volk bekennt, giebt daher keinen sicheren Maßstab (kein Kriterium) für den Grad seiner Zivilisation und Kultur ab.

6) Der Protestantismus bezeichnet anerkanntermaßen einen höheren Grad der Vernünftigkeit der Zivilisation und Kultur überhaupt, als der römische Katholizismus (Ultramontanismus).

7) Trotzdem kann ein protestantisches Volk in Zivilisation und Kultur tiefer stehen, als ein katholisches Volk. In dem protestantischen Schweden z. B. ist die Intoleranz, dieser untrügliche Beweis eines Mangels an Zivilisation und Kultur, größer, als in dem katholischen Frankreich.

8) Eine geistige Religion, wie das Christentum, ist, wie die Geschichte nachweist, in einem rohen Volke von äußerst geringem Einfluß auf Zivilisation und Kultur. Die allgemein zivilisierenden Faktoren überwiegen den Einfluß der Religion. Mit der Gesamt-Zivilisation ändert sich mit Notwendigkeit das Verständnis der Religion. Dasselbe gilt von der Fortbildung eines selbstbewußten Menschen. Der Glaube an die Unveränderlichkeit einer Religion in einem fortschreitenden Volk, sowie in einem sich fortentwickelnden Menschen, ist daher ein psychologischer und historischer Irrtum.

9) Die vorhergehenden Sätze gelten auch von der Einwirkung der Religion auf den einzelnen Menschen. Ein sich zum Protestantismus Bekennender kann viel abergläubischer sein, als ein Bekenner des Katholizismus. Der Einfluß der Gesamt-Zivilisation des Einzelnen ist hierbei entscheidend.

10) Die Wirkung der positiven Religion auf einen Schüler,

der ohne bildenden Einfluß der Erziehung aufgewachsen ist, ist daher von äußerst geringer Bedeutung. Dasselbe gilt von dem Einfluß derselben auf eine ganze Bevölkerung.

11) Die Wirkung der Religion auf Zivilisation und Kultur, insonderheit auf die Sittlichkeit, hängt daher wesentlich von der Gesamtbildung des ganzen Volkes und der Einzelnen ab. Der Lehrer hat sich daher ohne vorangegangene Familienerziehung des Schülers, ohne erziehenden, geistbildenden Unterricht und ohne anderweite Einwirkung auf ihn, von der Mitteilung positiver Lehrstoffe, von Einprägung derselben in sein Gedächtnis, äußerst geringe, wenn nicht auf seine Gesamtbildung schädliche Wirkung zu versprechen.

Anmerk. 1. Die Belege zu den vorstehenden Thatsachen liegen unter anderem in dem Zurückfallen der Israeliten von der geistigen mosaischen Religion in den ägyptischen Götzendienst, — in der Verderbnis des Christentums während des Mittelalters durch die Roheit der Völker — in der durch die Wiedererweckung der alten klassischen Litteratur eingeleiteten Reformation — in den erfolglosen Bemühungen der Missionare, das Christentum unter rohen Volksstämmen, ohne intelligente Vorbildung derselben, einzuführen — in den der erhöhten Volksbildung der neueren Zeit entsprechenden Reformversuchen und anderen Erscheinungen.

Anmerk. 2. Ich würde es sehr bedauern, wenn über obige Sätze flüchtig hinweggelesen würde. Denn dann würden sie den Zweck ihrer Veröffentlichung, welcher selbstverständlich nur Anregung zum Nachdenken sein kann, nicht erreichen. Die Sätze sind für richtige Beurteilung historisch-zivilisatorischer und pädagogischer Bewegung und Entwicklung von Bedeutung.

5.

Zur Frage über den Religionsunterricht in der Schule.

1) Die Untersuchungen über das Wesenhafte und Bleibende in der Religion (dem Christentum) und über das Vergängliche oder auch nicht mehr Haltbare haben sich von neuem mit Macht erhoben.

2) Diese erneuerten Untersuchungen (besonders über die Evangelien) üben, da sich kein Denkender, kein in und mit seiner Zeit Lebender der geistigen Atmosphäre, die er atmet, zu entziehen vermag, ihren Einfluß auch auf die Lehrer, sowohl die

Schriftstellernden als die mündlich praktischen, aus; sie können sich, selbst wenn sie wollten, diesem Einfluß so wenig entziehen, wie die den Schulunterricht von oben leitenden Behörden und Geistlichen; ja sie dürfen es nicht.

3) Jene Untersuchungen beeinflussen daher den religiösen Unterricht, den die Schuljugend empfängt — die religiöse Frage wird zur Schulfrage.

4) Die nächste Frage ist: Entspricht der bisherige landübliche Schul-Religionsunterricht dem allgemein anerkannten praktischen Zwecke? Erkennt man die Erreichung an den Früchten (dem allein entscheidenden Maßstabe)?

5) Dann, wenn die Frage verneint werden müßte: Ist die beklagenswerte Ursache in dem Inhalt, oder in der Form, oder in beiden zu suchen? In dem zweiten Falle: Ist die Methode die richtige? Steht sie in Übereinstimmung mit der bildenden Behandlung aller anderen Lehrgegenstände? Ist sie pädagogisch, oder etwa wesentlich kirchlich?

6) Untergeordnete Fragen: evangelisch streng konfessionell mit den Unterschieden und Gegensätzen, oder unionistisch? Stimmen Inhalt und Weise mit dem Zeitbewußtsein, ist das- selbe zu beachten?

Mehr braucht nicht gesagt und gefragt zu werden, um das Nachdenken denkender Lehrer immer von neuem zu erwecken. Die Bemerkungen aber drängen sich noch auf: mit diesem Nachdenken wird man nicht in einem Tage fertig, es muß also fortgesetzt, die Ansichten und Vorschläge anderer müssen gehört und geprüft werden — die eigene, freie, pädagogische (den erziehenden Einfluß im Auge behaltende) Prüfung fördert, wenn man auch voraussieht, daß es den Pädagogen alsbald nicht gelingen wird, die große Angelegenheit mit solcher Sicherheit zu entscheiden, wie solches in betreff anderer Gegenstände bereits gelungen ist. Die entgültige Entscheidung ist also erst vorzubereiten. Jeder Beitrag dazu ist willkommen zu heißen. Aus diesem bescheidenen Gesichtspunkte betrachte man meine seit vielen Jahren gelieferten Aufsätze über den Religionsunterricht.

6.

Standpunkte.

1) In Neufalz in Schlefien haben Volksschullehrer einen „deutsch-christlich-konfervativen Lehrerbund“ geschlossen. Ihr Organ ist der „Wächter für Zeit und Ewigkeit“. (Tag- oder Nachtwächter?)

2) In Karalene veranlaßte der Seminardirektor Zacharias seine Seminaristen zur Teilnahme an einem „politisch-konfervativen patriotischen“ Verein; er selbst machte den Anführer.

3) In Culm (Prov. Preußen) hat ein katholischer Geistlicher die katholischen Lehrer angespornt, sich von dem allgemeinen Pestalozzi-Verein der Provinz fern zu halten und einen katholischen Pestalozzi-Verein zu gründen. (Ein katholischer Pestalozzi-Verein! — was muß man erleben! —)

4) Der im Sommer 1864 in Regensburg versammelt gewesene große Verein bayerischer Lehrer (4000 Mitglieder) faßte den Beschluß, einen konfessionell gemischten Pestalozzi-Verein zu gründen. (Ist Bayern vorzugsweise ein Land der Finsternis?)

5) In der im Herbst 1864 in Chemnitz abgehaltenen Versammlung des allgemeinen k. sächsischen Lehrervereins verteidigten mehrere Lehrer die sogenannten „Bekennnisfragen“ an die Schulkinder („Glaubst Du auch dies und das? Bekennst Du Dich zu diesem Artikel des lutherischen Katechismus? u. dgl. mehr). (Der Oberlehrer Dittes in Chemnitz erklärte dieses Verfahren für verwerflich; ich erkläre es für unbegreiflich.)

6) Der Lehrer Ballien in Brandenburg meinte auf dem daselbst abgehaltenen evangelischen Kirchentage, man könne Pestalozzi den Mangel des rechten Glaubens „verzeihen“, „denn er habe viel geliebt“.

7) Der Standpunkt, der dem Inhaber den Grundsatz aufnötigt oder erlaubt: „Ich glaube dies und das, weil es über-, unter-, un-, widervernünftig“ (absurd — credo, quia absurdum est), muß auch jetzt noch gewürdigt werden, fintemalen es unter uns noch Personen, sogar „Pädagogen“ giebt, die ihn festhalten.

Sind diese Standpunkte sittliche, versittlichende, psychologische, kurz: pädagogische? Kann man von Standpunkten, die zu behaupten der Inhaber ein Interesse (ich meine kein geistiges, sondern ein sinnliches, materielles) hat, Wahrheit erwarten?

Einige Notizen dazu.

Zu 1) aus einem Briefe: „Er nennt sich „Bund“, weil das Binden dabei die Hauptsache ist; er nennt sich „christlich“, um damit auszudrücken, daß die großen menschheitlichen Aufgaben, Bestrebungen und Ideen ihm fremd sind; er nennt sich „konservativ“, um die Erstarrung zu bezeichnen, die den Gegensatz zum frischen Leben bildet. — Einer der Redner suchte nachzuweisen, daß alle Vereine, die den „Fortschritt“ zu ihrem Wahlspruch hätten, Kirche und Staat umzustürzen trachteten. — Ein Zweiter sagte: „Wir sind elende Knechte“. Mir fiel dabei ein amerikanischer Prediger ein, der dasselbe sagen wollte, aber, der Sprache nicht recht kundig, den Sinn durch die Worte ausdrückte: „Brüder, seid vor allen Dingen recht niederträchtig!“ — Ein dritter Redner erklärte: „Wir schaden uns durch unseren Dünkel.“

Zu 2) Gesah dies unter den Augen der k. Regierung in Gumbinnen? Steht auf dem Lektionsplane des betr. Seminars auch die Erziehung zu einer politischen Partei? Und wie sieht es mit dem pädagogischen Takte eines solchen Vorstehers aus?

Zu 3 und 4) Bayern ist wirklich in den Augen vieler „ein Land der Finsternis“. Zu welchem Urtheil wären die bayerischen Lehrer danach berechtigt?

Zu 5) Bekenntnis- und Gewissensfragen an unmündige Kinder. Was sagt die Pädagogik dazu? Glücklicherweise rettete einer — wie schon gesagt — die Ehre der Versammlung und verhütete dadurch eine eklatante Prostitution derselben.

Freilich giebt es noch schlimmeres Thun, z. B. die Gewohnheit unserer Geistlichen, nach Vorschrift der Agende den Taufzeugen das apostolische Glaubensbekenntnis zur Bejahung vorzulegen, d. h. sie, die, man kann sagen, vielleicht in den meisten

Fällen sich innerlich nicht mehr zu demselben bekennen, zu bestimmen, aus Besorgnis, bei entgegengesetztem Verhalten Störung (vulgo Skandal) zu veranlassen, gegen ihre Überzeugung Ja zu sagen — ein Vorgang, der in jedem Falle ein falsch Zeugnis ist und die Gleichgültigkeit oder die Abneigung gegen die Religion vermehren muß.

So schlimm wird zwar die Wirkung des oben genannten Verfahrens auf die Kinder nicht sein; die gutmütigen Schafe folgen dem Winke ihres Hirten ohne Zögern und Bedenken; was er fordert, leisten sie ohne innere Regung und Bewegung: aber in diesem leichtfertigen und unbesonnenen Spiele liegt das Verwerfliche des Verfahrens. Es scheint aber, daß manche Lehrer sich davon nicht überzeugen lassen und fortfahren, durch ihre Gewohnheiten in den Schulen dem Leichtsinne vorzuarbeiten, der sich bei der Konfirmation in dem Fordern und Leisten der Konfession offenbart. Zum Festhalten sittlicher Grundsätze kann man sich verpflichten, aber zu Meinungen, Dogmen? Ändern sich doch die Vorstellungen, Ansichten, Überzeugungen des Menschen, oft gegen seinen eigenen Wunsch und Willen, gegen seinen Vorteil. Also: unmündigen Kindern Bekenntnisfragen vorzulegen, ist nicht zu rechtfertigen, nicht einmal zu entschuldigen. Ein orthodoxer Lehrer, der dieselben für pädagogisch hält, würde sich für berechtigt und verpflichtet halten, jedem seiner Kinder Fragen wie diese insinuiierend vorzulegen: „Glaubst auch du an die Erbsünde? an den Teufel und seine Verführungskünste? u. dgl. mehr, ein Verfahren, welches doch wohl jedem wirklichen Pädagogen Haarträuben verursachen möchte. —

Zu 6) Ein preußischer protestantischer Lehrer begiebt sich unaufgefordert in eine Versammlung von Theologen und stellt ein Glaubensgericht über Pestalozzi an. Verneht es, Menschenkinder! — Eigentlich verdiente der Pestalozzi verurteilt zu werden; aber da er in anderer Beziehung ein ganz guter Kerl war, so mögen ihm seine Unthaten verziehen, möge er begnadigt werden. Sollte es jemals — wo Gott vor sei — dahin kommen, daß von einem Pädagogen über einen anderen Pädagogen der Vorwurf der Ketzerie ausging, so würde man zu sagen haben,

daß ein solcher theologischer Kezermacher in eigener Person selbst nichts Geringeres sei als ein pädagogischer Kezer. Hoffentlich werden aber die Pädagogen niemals in diesen Abgrund versinken.

Ist es erlaubt, hier noch ein ernstes Wort beizufügen, so ist zu sagen: der „Rechtgläubige“, d. h. der Rechtgläubige nach einem äußerlichen Bekenntnis, nach der Schablone, ist noch lange kein lebendig Gläubiger, ist das gerade Gegenteil von diesem, wenn er sich anmaßt, nach dieser Schablone das Sein und Leben eines andern zu beurteilen und zu verurteilen. Solche Rechtgläubigkeit ist ein hölzerner Maßstab, der sich als solcher erweist, wenn einer sich vermißt, das Leben und Wirken eines Pestalozzi danach zu taxieren. Ein Mann, wie er, der trotz der ungeheuren Drangsale, die er sein Leben lang zu erdulden hatte, soll sich für seinen großen und heiligen Zweck aufgeopfert haben ohne Religion und Glauben, ohne den echten, wahren, den lebendigen Glauben? Wer das denken kann, von dem muß man sagen, daß er keine Ahnung hat von dem, was Glauben ist und nur so genannt zu werden verdient. Und mit Recht verlangt man von einem solchen beschränkten Richter: zeige uns Deinen Glauben durch Deine Werke!

Voraus es im Erziehungsunterricht wesentlich ankommt.

Fast überall hat man es mit Irrthümern zu thun. (Manche ordnen die Schiefheiten aller Art, welche unter Menschen und in ihren Verhältnissen vorkommen, unter die eine Kategorie der Sünde, was wenigstens sehr bequem ist.) Nur da, wo ganz Neues aufzurichten ist, wo ein eigentlicher Anfang stattfindet, wo man also Nachfolgendes an Vorhergehendes nicht anzuschließen hat, nur da hat man es mit vorhandenen, in Bestand befindlichen Irrthümern nicht zu thun. Man hat also in der Regel mit ihnen zu kämpfen. Erst sind sie wegzuräumen und dann das Richtige an ihre Stelle zu setzen, wenn jenes nicht zugleich mit diesem und durch dieses geschieht.

Auch jetzt wollen wir uns mit einem noch vorkommenden Schulirrtum beschäftigen. Ich glaube, daß er sehr häufig, ich sage, noch sehr häufig vorkommt, obgleich man erwarten sollte, ihn nicht mehr anzutreffen. Es muß daher doch in der That so leicht nicht sein, sich über die Schule, ich will nicht sagen in jeder Beziehung, sondern selbst in wesentlichen Stücken, richtige Ansichten zu verschaffen. Selbst nach 25 und 30 Jahren der Arbeit in der Schule und des Nachdenkens über sie hat man noch zuzulernen. Nur die Kandidaten der Theologie kommen in drei Monaten oder in sechs Wochen weiter als andere Menschenkinder in ebenso vielen Jahren oder Jahrzehnten.

Der Irrtum, von dem ich jetzt kurz reden will, betrifft nicht

eine Neben-, sondern die Hauptsache: die Wirkung des Unterrichts, das Ziel, die Tendenz desselben, den Zweck der Schule.

Daß der Religionsunterricht unter allen Bestrebungen der Schule obenan stehe, hören wir von allen Seiten behaupten. Der Satz ist so gäng und gäbe geworden, daß er als ein Axiom betrachtet worden. Jedermann spricht ihn nach, die meisten accentuieren ihn. Und doch verdiente er wohl einer näheren Beleuchtung. Warum auch nicht?

Der Religionsunterricht hat, wie jeder Unterricht der Schule, zwei Seiten: eine theoretische und eine praktische. Jene will dem Schüler wichtige Kenntnisse und Ansichten über Gott und göttliches Wirken, kurz über den religiösen Inhalt aneignen; dieser will religiöse und sittliche Gesinnungen hervorrufen. Es leuchtet in die Augen, daß der erste Zweck sich viel leichter erreichen läßt als der zweite; er kann eigentlich, falls der Religionslehrer nur deutlich reden und die Schüler zum Achtgeben bestimmen kann, nicht unerreicht bleiben. Der Lehrer kann Rechenschaft über diese Leistungen und die Fortschritte der Schüler ablegen, wie es in Examinibus in Kirche und in Schule zu geschehen pflegt. Versteht man diesen Teil des Unterrichts unter Religionsunterricht: so wird man sagen müssen, daß der Schüler dadurch etwas sehr Wertvolles gewinne; aber man wird jenen Satz über das Primat des Religionsunterrichts doch noch in Zweifel ziehen können. Zu dem Ende ist der Zweck alles Unterrichts in der Schule zu bedenken.

Noch gar viele der Jetztlebenden — selbst Lehrer gehören noch dazu — setzen den Zweck der Schule in das Lernen. Unter Lernen verstehen sie Wissen, möglichst sicheres und umfangreiches Wissen. Ist dies der Zweck der Schule, so muß man zugeben, daß das Lernen über Gott u. s. w. als dem Höchsten, auch das wichtigste Geschäft der Schule sei. Aber das Lernen im eben angegebenen Wortsinne ist nicht der Zweck der Schule; es gehört zwar mit dazu, ist ein Teil desselben, aber der Zweck liegt viel höher.

Derjenige Mann ist ein rechter Schullehrer, welcher

- 1) des Schülers Aufmerksamkeit zu fesseln;

- 2) seine Lernlust zu erwecken;
- 3) seinen Fleiß hervorzurufen und zu erhalten;
- 4) ihn zum rechten Thun gegen den Lehrer, die Mitschüler u. s. w. zu bestimmen weiß.

Die Aufmerksamkeit ist eine höchst wichtige Kraft des Geistes, ihre Intensität die Bedingung alles Eindringens und alles Erkennens. Sie ist eine formale Kraft, und die nichts mehr von formalem Unterricht hören wollen, mögen uns erklären, ob sie nicht bleibt, auch wenn der Schüler den Lernstoff vergißt.

Mit ihr steht die Lernlust in Verbindung, die Begierde, sich in den Stoff zu vertiefen, die Freude an dem Objekt, die Sehnsucht, in ihm aufzugehen — eine Selbstentäußerung des Menschen, ein Vernichten des Egoismus, eine Steigerung der Persönlichkeit zum Leben im Allgemeinen.

Wird diese Richtung permanent, so entsteht der Fleiß, die Kraft der Anstrengung in der Bewältigung auch schwerer Stoffe und in der vollkommenen Aneignung derselben bis zum fertigen Können.

Diese schönen Eigenschaften sind an eine Bedingung geknüpft: an die Persönlichkeit des Lehrers. Mit ihr hat man alles, ohne sie nichts. Sind ihm Kraft der Aufmerksamkeit, Liebe zum Gegenstande, zur Anstrengung und die rechten Gefinnungen zu den Schülern nicht eigen: so ist alles umsonst. Was einer nicht hat, kann er auch nicht hervorrufen, und er kann es in dem Grade, als er es hat.

Die Persönlichkeit des Lehrers — wir sind schon am Ziele — ist also in der Schule die Hauptsache und kein Unterrichtsstoff.

Somit wird, wie sich von selbst versteht, die oben in Zweifel gezogene Ansicht weder bejaht noch verneint, denn die Religion ist ja auch ein Unterrichtsgegenstand, bei dem, wie bei einem jeden, die Persönlichkeit des Lehrers ein wichtigeres Moment ist als die Sache, d. h. der Lehrinhalt, selbst. Aber die Behauptung, daß dieser an sich den Schüler religiös und sittlich mache, und darum, weil die religiös-sittliche Gefinnung des Schülers die Hauptsache sei, obenan stehe, erkennen wir hier schon als einen Irrtum. Kein Unterricht als solcher erweckt eine charaktervolle

Gefinnung. Unter einer solchen verstehe ich nicht einen Wunsch, einen Entschluß, ein Ernst- oder Ergriffensein, eine Erweckung u. dgl. m., sondern eine dem Wesen des Geistes bleibend gewordene, ihm inhastierende, inhärierende Eigenschaft, welche nicht allein durch Vorstellungen oder Herzensbewegungen, sondern durch lange Übung und Anstrengung zu erreichen ist. Die rechten Gefinnungen und Richtungen kann der Unterricht, das Wort, erwecken; erstrebt und erreicht können sie nur durch Arbeit werden. Und gerade in dieser Beziehung dürfte der Religionsunterricht nicht obenan stehen.

Angenommen, der Geistliche erwecke in der Kirche durch die Art des Vortrages eine religiöse Erweckung in einem Kinde oder jungen Menschen: wieviel kann man darauf geben, wenn das Leben, in das er gestellt ist, die Verstärkung des guten Vorsatzes nicht hervorruft, wenn ihn im Leben keine sittlichen Mächte umgeben? Wie wenig das wirkt, sehen wir alle Tage. Dagegen laffet die ihn erfassenden Momente oder Kräfte rechter Art sein, wie viel des Unterrichts wird es bedürfen? Aber auch zugegeben, der Lehrer der Religion ist auch der rechte Mann: so steht er doch damit in der Schule nicht im Vorteil, weil der Stoff der Religion weniger als die übrigen Unterrichtsgegenstände, Gelegenheit giebt zur Anwendung und Übung, wodurch eben, wie ich sagte, die Gefinnung als bleibende Charaktereigenschaft erreicht wird.

Der Religionsunterricht weckt durch Gebet und Gesang die Andacht des Schülers. Dies thut zu Anfang der Schule jeder Lehrer. Diese Stimmung ist wertlos, wenn sich ihre Kraft nicht über den ganzen Unterricht verbreitet, der Schüler sie nicht bethätigt. Ja, sie ist schädlich ohne dieses. Wenn der Schüler zur Andacht und religiösen Erregung bestimmt wird, und er bleibt nachher unaufmerksam, faul oder widerspenstig, so gewöhnt er sich an das Beherbergen von Gegensätzen in seinem Innern, die religiöse Erregung schwächt ihn, sie gehört zu den müßigen, frömmelnden Gefühlen. Also kommt es darauf an, wie das beschaffen ist, was auf die Andacht folgt, wie die andächtige Stimmung in Thätigkeit gesetzt wird. Der Religionsunterricht ist in dieser Beziehung kein bevorzugter. Das Material in ihm

sind Ansichten und Erkenntnisse, Historisches: Begebenheiten in Thatsachen, Gedächtnismäßiges: Sprüche und Lieder. Aber alle diese Dinge sind mehr Sachen des Auffassungsvermögens als Gegenstände der Übung, wenigstens haben sie in dieser Beziehung kein Prae vor irgend einem Gegenstande. Einige stehen in dieser Beziehung bevorzugt da: die Sprachen und die mathematischen Gegenstände, welche die Hauptgegenstände der Übung und Anwendung in der Schule ausmachen, darum auch den größten Teil der Zeit ausfüllen.

Aus dem Bisherigen scheint mir dieses hervorzugehen: von der Wirkung des Religionsunterrichts als solchem macht man sich in der Regel sehr übertriebene Vorstellungen — man beobachte sich selbst, die Schüler, die Menschen.

Man trifft Schulen, in welchen der Religionsunterricht, d. h. die Belehrung, an sich nicht schlecht ist, aber die ganze Schule ist schlecht, d. h. es fehlt an den oben genannten Eigenschaften, in welchen der Zweck der Schule liegt.

Man fühlte sich in der Jugend durch den Religionsunterricht des Schullehrers oder des Geistlichen erweckt und ergriffen: aber man blieb derselbe Mensch. Warum — dies übersieht man später.

Man sieht eifrige Kirchgänger — und doch!

Wo dagegen die Umgebung der Jugend rechter, ich möchte fast sagen, zwingender Art ist, im Elternhause und in der Schule; wenn in dieser die herrlichen Tugenden der Aufmerksamkeit, des Fleißes, des Gehorsams herrschen: was will es viel verschlagen, wenn der Lehrer im Religionsunterricht nicht gerade seine Stärke hat?

Ferner folgt aus Obigem, daß man von sich abzuthun hat die alte, schlechte Meinung, als wenn der Religionsunterricht die Schüler nicht nur mit ihrer ewigen Bestimmung bekannt mache, sondern sie auch dazu führe, und als wenn man sich in den gewöhnlichen Unterrichtsstunden mit Gemeinem beschäftige; als wenn jener für das Leben im Himmel sorge, mit dem sich nichts vergleichen lasse, dieses dagegen für das leider profane, ordinäre Leben auf Erden — ein erträumter, unendlich nach-

teilig wirkender, erfommener Gegensatz, von dem kein durchgebildeter, junger Mensch etwas weiß. Die ganze Thätigkeit der Lehrer ist auf das sittliche Thun des Schülers gerichtet, in jeder Stunde, in jeder Übung. Das ganze Thun und Verhalten des Schülers ist seine Religiosität, seine Sittlichkeit. Das tüchtige Lernen und Üben in der Schule, in Liebe zu Gott und den höheren Dingen, in der Anschauung eines würdigen Menschenlebens, in der Freude und der Lust an den Objekten und an dem Zusammenleben mit dem Lehrer und den Kameraden — dieses ist die Religiosität des Schülers. Aus dieser Ansicht springt die Bedeutsamkeit des Berufs, dem sich der Lehrer gewidmet, in jeder Beziehung, nach jeder Seite und Richtung in die Augen. Wenn ein Lehrer, so ist jeder Lehrer ein Religionslehrer, d. h. ein Lehrer der religiös-sittlichen Thatkraft. Wenn einer es nicht ist, so ist es keiner, oder ein solcher, dessen Wirken eben in theoretischem Erkennen besteht, das überall nicht hoch anzuschlagen ist. Ich kann in betreff der Fächer unter den Lehrern einer Schule keine Rangordnung zugestehen. Der ist — gleich viel, was er lehrt — der erste, der durch sein Thun, d. h. durch Sein und Leben, jene Eigenschaften, welche die Schule zu erstreben hat, am tiefsten und im höchsten Grade entwickelt, steigert, befestigt. Die ganze Schule ist die Stätte der Erweckung religiös-sittlicher Thatkraft.

Sind diese Ansichten richtig, so erkennt man darin von neuem: die große Aufgabe, die erhabene Mission, der sich der Lehrerstand gewidmet — das Gemeine der Ansicht, als wäre die Anleitung zum Rechnen z. B. ein weniger würdiges Geschäft als irgend ein anderes, als wäre das Schreiben wohl eine nützliche Fertigkeit, weil man eben einmal auf dieser Erde nicht aller materialistischen Beschäftigung ausweichen könne, sonst aber seien Rechnen und Schreiben, seien Rechen- und Schreibmeister profane Dinge und Wesen und ständen in keinem Verhältnis mit den „heiligen Dingen und Personen“ — eine Niedrigkeit des Standpunktes in betreff der Auffassung der Bedeutung der Schule, auf dem einem die müßige und dumme Frage: ob die Schule auch erziehen solle und könne, einfällt, als wenn man vorzugs-

weise durch Reden und da, wo von Religion gehandelt werde, erziehe, an allen anderen Orten aber nichts als viel Kenntnisse und Fertigkeiten erziele. Ich nenne diese Ansicht von der erziehenden Kraft des einen und der nichterziehenden Kraft des andern eine ganz gemeine und erblicke in ihrer Fortdauer die Ursache der Anmaßung, mit der gewisse Religionslehrer (Theologen und Nicht-Theologen) an zusammengesetzten Schulen einen Vorrang vor den andern Lehrern beanspruchen.

Als wenn der Stoff, den einer in der Schule traktiert, den Maßstab für seine erziehende Wirksamkeit auf die Schüler abgeben könnte! Wer Kinder kennt, weiß, daß es auf ganz andere Dinge ankommt. Die von jenen Hochnasigen über die Achsel angesehenen „profanen“ Schreib-, Zeichen- und Singmeister üben nicht selten den nachhaltigsten Einfluß auf die Schüler aus, und obendrein üben sie ihnen Fertigkeiten an, die im Leben vorhalten. Nicht was du lehrst, sondern wie du lehrst und was du bist, bestimmt den in der Erziehungsschule dir gebührenden Rang. —

XXXII.

Eine kurze Betrachtung über den Fortschritt und Rückschritt.

Das Wort „Fortschritt“ ist in aller Mund, ist mitunter zum Schlag- und Stichwort geworden. Es giebt Leute, die es nicht mehr hören wollen. Kein Wunder! Der Begriff und mit ihm die Sache, die es andeutet, ist ihnen widerwärtig geworden. Wir wissen warum; aber dieses Warum kann uns den Inhalt nur um so lieber machen. Wir lassen daher nicht von Begriff und Wort.

Man kann, wie die einzelnen Menschen, so die Nationen, in fortschreitende, rückschreitende und stillstehende einteilen. Aber ich streiche die dritte Kategorie; denn ich glaube an keinen Stillstand, weder bei einer Person, noch bei einem Volke. „Wer nicht fortgeht, geht zurück.“

Redet man von Fort- oder von Rückschritt einer Nation, so nimmt man, wie sich von selbst versteht, die Sache im ganzen. Der Fort- oder der Rückschritt im ganzen schließt den Rückschritt oder den Fortschritt im einzelnen nicht aus.

Im ganzen hat man dabei die Hauptfaktoren der Zivilisation im Auge: die geistige wie die materielle Kultur, in ersterer Beziehung vorzugsweise die Wissenschaften und die Religion, mit einem Worte: die Bildung; in der zweiten Beziehung den Wohlstand und alles das, was denselben befördert.

Beide stehen miteinander in Wechselwirkung und fördern einander in normalen Verhältnissen. Mit dem Wohlstand pflegt

die geistige Kultur zu steigen, mit dieser jener; nimmt der eine Faktor ab, so pflegt auch der andere zu leiden.

Bei einer anderen Gelegenheit habe ich mich zu der geschichtlichen Wahrheit bekannt, daß die Zivilisation mehr von den Fortschritten in den Wissenschaften und von ihrer Ausdehnung unter dem Volke als von dem religiösen Fortschritte abhängt. Ich gehe darauf hier nicht weiter ein. Ist es ja auch — beiläufig gesagt — bekannt, daß es Leute giebt, die von Fortschritten der Religion nichts wissen wollen, sondern von der Rückkehr in vergangene Jahrhunderte Fortschritte in der Religion und inneren Kultur verheißen.

Ich beschränke mich hier auf eine kurze Betrachtung der Stellung einzelner Menschen in bezug auf Fort- und Rückschritt der Zeit, in der sie leben.

Es hat Menschen gegeben und giebt ihrer zu allen Zeiten, die ihrer Zeit voraus waren. Dieses waren und sind die starken Geister. Bekanntlich war fast in der Regel der Lohn ihres Wagnisses — das Unglück. Den hinter ihrer Zeit Zurückgebliebenen ist es in der Regel besser ergangen.

Gesetzt nun, es lebt einer

A. in einer fortschreitenden Zeit, und

1. er selbst schreitet fort, so kann er, wie oben gesagt,

a. die Zeit überholen, oder

b. er hält mit ihr gleichen Schritt, sich selbst auf der Höhe der Zeit, oder

c. er bleibt, trotzdem, daß er fortschreitet, hinter dem rascheren Gange der Zeit zurück. Diesem dritten Falle pflegen nach der Natur der Dinge die anheimzufallen, welchen ein langes, schwaches Alter beschieden ist.

Der andere Fall unter A. ist

2. der, wenn einer in der fortschreitenden Zeit überhaupt zurückschreitet.

Dann entfernt er sich von der Höhe der Zeit um die Größe ihres Fortschritts und um die Größe seines Rückschritts. Die Summe beider bildet seinen Abstand von dem Standpunkte, von dem beide Bewegungen ausgingen.

Gesetzt ferner, es lebt einer

B. in einer zurückschreitenden Zeit, und

1. er selbst schreitet fort, so sind wieder beide Größen der Bewegung zu summieren. Er bleibt dann hinter seiner Zeit zurück, was denn zwar das größte Lob ist, aber auch nicht zum Glück auszusprechen pflegt. (Die Glücksjäger wissen das, sie haben eine scharfe Witterung selbst für die erst im Anzuge begriffene Zeit.)
2. Er schreitet auch zurück:
 - a. in gleichem Tempo mit der Zeit, er erhält sich auf der Höhe, d. h. Tiefe ihres Niederganges;
 - b. in beschleunigterem Tempo, er ist ihr voraus — als Held der Reaktion;
 - c. in vermindertem Tempo, er gehört zum Troß.

Daß wir unter uns, in allen Ständen, so auch im Lehrersstande, Menschen aller dieser Gattungen und Arten haben, fühlt und weiß jeder. Aber daß wir im großen und ganzen in einer fortschreitenden Zeit leben, fühlt und weiß jeder, der nicht von Sinnen ist. Es kommt nur darauf an, wo und wie man selbst steht und geht. —

XXXIII.

Die „freie Schule im freien Staat“.

(Zur Anregung.)

1. Die gesetzgebende Staatsgewalt erläßt das Gesetz für die Schule und führt die Obergewalt über die Schule.

2. Die Schulgemeinde oder Sozietät (sei es eine kirchliche oder eine politische oder eine private) ist, in Unterordnung unter dem allgemeinen Schulgesetz, die eigentliche Schulherrin.

3. Die die innere Verwaltung und die Art der Ausführung bestimmende Korporation bilden die Lehrer.

Aus diesen Bestimmungen folgt:

a. Das Schulgesetz setzt die Verpflichtung zu Unterricht und Erziehung fest, schreibt die allgemeinen Unterrichtsgegenstände vor, garantiert die freie Bewegung über diese Schranken hinaus, bestimmt die Art der Aufsicht und schreibt die Art der Lehrerbildung vor.

b. Die Schulsozietäten errichten die Schule, geben die Mittel zur Erhaltung der Schule her, wählen den oder die Lehrer, überwachen sie durch den von ihnen frei erwählten Schulvorstand und setzen, in Übereinstimmung mit dem allgemeinen Gesetz, den Ausführungs- (Lehr-) Plan, die Lehrgegenstände nach lokalen Bedürfnissen und Kulturbestrebungen fest.

c. Die Lehrerkorporation (in kleinerer und größerer Zusammensetzung) übernimmt die Art der Ausführung, die Disziplin und die Methode. Das Wie ist ihre Sache, „selbst ist

der Mann“ als freier Geistesarbeiter. Der Lehrer steht demnach zunächst in der Gemeinde, aber auch im Staat, er wirkt für die Gemeinde, aber auch für die Staatsgesellschaft, das nationale Bewußtsein darf ihm nicht verloren gehen.

In solcher Weise ist für die Einheit und die Mannigfaltigkeit, wie für die Gesetzmäßigkeit und Freiheit gesorgt. Je nach dem Kulturstandpunkt und dem Willen des einzelnen Schulherrn wird es in einem größeren Lande kirchliche Konfessionsschulen und Simultanschulen geben. Die freie Bewegung auf dem Gebiete des Unterrichts und der Erziehung nach den Mahnungen der fortschreitenden Pädagogik ist dadurch gesichert. Die Streitfragen: ob Staats- oder Kommunalsschule, ob konfessionelle ob Simultanschule, ob Religionsunterricht und welcher, sind, wenn nicht geschlichtet, doch beseitigt. Der Wille des einzelnen Schulherrn entscheidet. Die Staatsbehörde fordert weder die eine noch die andere Form oder Art der Schule, die Autonomie der Eltern ist garantiert.

Summa: die allgemeine Schulgesetzgebung ist in den Händen des Staats, die autonomische Verwaltung in den Händen der selbständigen Schulgemeinden, die technische Ausführung in den Händen der Lehrer. (Daß der Staat nur Fachmänner zu Aufsichtsbeamten ernennen wird, versteht sich von selbst.) —

Eine Kirchscheule — d. h. eine (Kinder-) Schule bloß oder hauptsächlich für die Interessen und Zwecke der Kirche — wird niemand wollen: denn die Kirche ist nicht Selbstzweck, nicht um ihrer selbst, sondern um der Menschen willen da; sie soll den Menschen dienen, den Menschen ihre Bestimmung erreichen helfen, sie ist eine Gesellschaft und durch sie ein Institut im Dienste der menschlichen Lebenszwecke, der Mensch aber ist Selbstzweck.

Eine Staatsschule, in dem Sinne, daß der Mensch um des Staates willen da sei und jeder für die augenblicklichen Zwecke des Staates gebildet werden müsse, wird ebenfalls niemand wollen; denn der Staat ist nicht Selbstzweck, sondern der Mensch, der Staat soll den Zwecken des Lebens dienen; der Staat ist, wenn auch kein Institut, doch ein Organismus,

durch welchen das Leben der Menschen gesichert und gefördert werden soll.

Eine Gemeinde- oder Kommunalschule, in dem Sinne, daß die Kinder einer bürgerlichen Gemeinde für die Zwecke derselben erzogen werden sollen — ein Gedanke dieser Art wird nirgends aufkommen; eine Gemeinde ist nichts als die Form des Lebens nahe zusammenwohnender Menschen. Diese Form hat, wie alles andere, den Lebenszwecken zu dienen. Das Leben der Menschen, das menschliche Leben ist der Zweck des Lebens. Ihm zu dienen ist der Zweck des Gemeinde-, wie des Kirchen- und Staatsverbandes.

Die Schule hat die Aufgabe der Bildung des Menschen. In dem Grade, in welchem sie diese Aufgabe löst und erfüllt, in demselben Grade genügt sie den Anforderungen der bürgerlichen Gemeinde, der Kirche, des Staats. Möge sie nun von der Staatsbehörde, oder von der Kirche, oder von dem Gemeindevorstande gestiftet und unterhalten werden: davon darf ihr inneres Wesen nicht abhängen; es müßte denn die Karikatur einer Volksschule beabsichtigt sein. Die vielfach aufgeworfene Frage, ob Staats- oder Kommunalschule, hat daher, was den Zweck und die innere Organisation der Schule betrifft, keinen Sinn.

In einem wohlgeordneten (demokratischen Staate geht die Anregung zur Errichtung und Einrichtung der Schule von den Mitgliedern der Gemeinde (der Schulsozietät) aus; sie stellt die betreffenden Anträge, welche von der dazu angeordneten Behörde geprüft und bestätigt werden. Gleichviel nun, ob die Mittel zur Erhaltung der Schule direkt von der (Schul-) Gemeinde, oder indirekt aus der allgemeineren Kasse (der Staatskasse) aufgebracht werden: das entscheidet nicht über das Wesen der Schule. Der Gegensatz von Kommunal- und Staatsschule ist in diesem Sinne ein gemachter, kein in dem Wesen der Sache begründeter. Die Frage: ob das eine oder das andere? hat daher insofern keinen Sinn. Die Volksschule hat einen selbständigen, allgemeinen Zweck: Bildung, Menschenbildung. Sie geht von dem Volke aus und gehört dem Volke. Über sie haben zuoberst diejenigen zu verfügen, welche sie errichten: die Mit-

glieder der Schulgemeinde, d. h. die Eltern der ihr übergebenen Kinder. Die natürlichste Verbindung, welche die Schule eingehen kann, ist die mit den Familien. Ihre unbedingte Abhängigkeit von dem Staate würde sie dem Wechsel der politischen Parteien, ihre Abhängigkeit von der Kirche dem einseitigen klerikalen Einfluß preisgeben — Verhältnisse, welche den Zweck der Schule gefährden. Trotz jener Unterordnung der Volksschule unter den Willen der Schulgemeinde kann demnach in einem Lande eine gewisse Einheit derselben (gegen die Uniformierung muß sie sicher gestellt werden) angestrebt und erreicht werden! Diese Einheit hat nicht ein einzelner Mann (etwa ein Minister) festzustellen, sondern die Repräsentanten oder Mandatäre des Volkes. Kurz: die Schulgemeinde ist in Harmonie mit dem Staatsgrundgesetz in Erziehungsangelegenheiten ihrer Kinder autonom. In der bezeichneten Weise würde — unbeschadet der Vielheit und Mannigfaltigkeit der Bedürfnisse — die Idee einer Nationalschule realisiert werden können. Alles ist auch auf dem Schulgebiete erst im Werden.

Nur so viel steht überhaupt fest: die bisherige schwankende Stellung der Volksschule muß gesetzlich beseitigt und ihr eine feste Organisation gegeben werden.

XXXIV.

Dank und Gruß.*

Die vielen guten und lieben Worte und Wünsche, welche am 29. Oktober von Abgeordneten, Lehrern und Erziehern, Lehrerinnen und Erzieherinnen zu mir gesprochen worden sind, verpflichten mich zum lebhaftesten Danke. Könnte ich dem tief empfundenen Drange, jedem der freundlichen Spender persönlich nahe zu treten, Folge leisten, so würde ich jedem einzeln und speziell den herzlichsten Dank entgegen tragen; dieses aber übersteigt meine Kräfte. Darum erlauben Sie, meine Herren, denselben in gemeinsamer Form auszusprechen, was nach meinem Bedünken um so eher geschehen kann, da ich meine, daß die Übereinstimmung in jenen „guten und lieben Worten“ über die Persönlichkeit hinaus einen objektiven Grund hat, dessen kurze Bezeichnung Sie mir freundlichst gestatten wollen.

Nach einem alten, jedermann bekannten Spruche soll die Erziehung und folglich die Schule das Leben im Auge haben, den Zögling und Schüler für dasselbe Vorbilden.

Dieser allgemein für richtig anerkannte Grundsatz hat nach meinem Ermessen in unserer Zeit eine bevorzugte Bedeutung. Ihr Charakter besteht, wie gleichfalls jedermann weiß, in Unruhe, Bewegung, Streben nach besseren Zuständen, entsprechenden Lebensformen, höheren Zielen — man kann den Charakter der Gegenwart durch das eine, den Pädagogen so wichtige und bedeutungsvolle Wort „Entwicklung“, Drang nach Entwicklung, bezeichnen. Die Menschen unserer Tage streben,

* Dieferweg feierte am 29. Okt. 1865 seinen 75ten Geburtstag.

einzelu und genossenschaftlich, nach Entwicklung ihrer persönlichen und ihrer sachlichen Interessen, befinden sich darum schon — denn die Entwicklung setzt das Streben voraus und ist seine notwendige Folge — in der Entwicklung, in ihnen lebt das Bewußtsein des Rechts der freien Entwicklung, sie trachten nach der Begräumung hemmender Schranken, erforschen die Mittel zur Förderung der Entfaltung, ergreifen sie nach getroffener Entscheidung und erheben den Anspruch, in dieser Thätigkeit nach freier Selbstbestimmung nicht gestört zu werden.

Nach meiner Auffassung ist dieses der innere Charakter unserer Zeit — der Trieb nach freier Thätigkeit und Entwicklung infolge des subjektiven Rechts der Selbstbestimmung, welche selbstverständlich — wie die Staatsgesellschaft in der Anwendung des Selbstbestimmungsrechts an der Verfassung ihre Schranke hat — an den Rechten anderer, überhaupt an dem Sittengesetze ihre Grenze findet. —

Für diesen Zeitcharakter die Jugend vorzubereiten, sie dieser Eigentümlichkeit gemäß zu erziehen und zu bilden, ist, obigem Grundsatz zufolge, die Aufgabe jeder Schule, welche für das Leben bilden will. Des erziehenden Lehrers Zweck und Ziel ist daher die Entwicklung des Zöglings und Schülers, ist die den in der Menschennatur liegenden Gesetzen entsprechende freie Entwicklung, hinauf bis zur Befähigung zu freier Selbstbestimmung. Den Gesetzen dieser Entwicklung nachzuspüren ist daher eine bleibende Aufgabe für den Erzieher, selbstverständlich der inneren Entwicklung. Es kommt daher darauf an, alle Vorkehrungen, Maßregeln, Anregungen und Mittel diesem Zweck entsprechend anzuwenden, die Lehr- und Bildungstoffe danach auszuwählen, jeden den Zweck hemmenden Lehrstoff aus der Schule zu verbannen, die Methode dem Zwecke entsprechend einzurichten, durch alles und jedes den Schüler zur inneren Entwicklung anzuregen, ihn zu freier und freudiger Thätigkeit zu bestimmen, ihm durch Übung und Freude an dem Erfolge die Selbstthätigkeit eigen und lieb zu machen, mit einem Worte: seiner Natur den Entwicklungsprozeß einzuverleiben, so, daß derselbe das innere Wesen, die Eigentümlichkeit, den Charakter desselben ausmacht,

in dem Grade, daß er gar nicht anders kann, als sich weiter zu entwickeln und fortzubilden.

Gelingt dieses Streben an dem einzelnen Jüngling, so ist er, wenn es anders richtig ist, daß das Streben nach freier Entwicklung wirklich der Charakter unserer Zeit ist und voraussichtlich in der Folge noch in höherem Grade sein wird, in dieser Hinsicht für das Leben, das ihn erwartet und dem er — dem Ganzen — nach dem Maße seiner Kraft dienen soll, vorbereitet, und wenn er so weit gefördert ist, daß er ohne Fortstreben und Fortentwicklung gar nicht zu existieren, ein menschenwürdiges Dasein ohne freie Selbstbestimmung nicht zu denken vermag: dann ist der Zweck der Erziehung und Bildung für die lebendige Gegenwart und die voraussichtlich noch energischere Zukunft erreicht.

Daß bis heute noch keine Nation existiert hat, in welcher alle Glieder derselben in innerem Entwicklungsprozeß begriffen gewesen, lehrt die allgemeine Geschichte; daß aber der Befähigung einer ganzen Nation zu freier Selbstbestimmung die Befähigung der einzelnen Glieder dazu vorhergehen, jene durch diese eingeleitet und begründet werden müsse, wird niemand verkennen, ebensowenig als es jemand übersehen wird, daß es keiner Macht der Erde gelingen könnte, einer Nation, die jene Höhe der Zivilisation und Kultur erreicht hätte, das Recht und die Ausübung der freien Selbstbestimmung zu verkümmern oder zu rauben.

Was in dieser Beziehung jeder Erzieher thun kann und thun soll, sagt sich wohl jeder selbst.

Die Schule soll den guten Antrieben und den fördernden Bewegungen im Leben folgen. Sie kann denselben auch vorausseilen und den Unterbau selbständig begründen. Und dieses ist in betreff der nach und nach alle Gesellschaftskreise ergreifenden Anregung zur Entwicklung in der That geschehen, was keinem aufmerksamen Beobachter und Kenner der Pädagogik, wie sie sich von Anfang des gegenwärtigen Jahrhunderts bis in die Mitte desselben entwickelt hat, verborgen bleiben konnte, wenigstens nicht hätte unbekannt bleiben sollen. Diese moderne Pädagogik hatte das Entwicklungsprinzip theoretisch anerkannt, und dasselbe war von fortgeschrittenen Pädagogen und

Lehrern in der Schule praktisch angewandt worden, die Schule war diesmal dem Leben vorausgeeilt. Der Minister v. Manteuffel hatte davon eine Witterung, eine Ahnung, indem er — freilich mit Abweisung jeder Art von freier Bewegung und in Übertreibung — die Äußerung that, daß die Revolution der Volksschule und ihren Lehrern wesentlich mit zuzuschreiben sei.

Nach allem Obigen darf man wohl als geringste Erwartung und Forderung an die Lehrer der Gegenwart die stellen, daß sie sich von den guten Trieben nach freier Entwicklung des Ganzen und folglich ihrer Schüler ergreifen lassen und in diesem Sinne wirken. —

Irre ich mich nun an und in mir selbst nicht, so habe ich zur Erkenntnis dieser Zeitaufgabe und zur Anwendung der zu ihrer Realisierung erforderlichen Mittel — auf dem bescheidenen Gebiete der Schule — etwas beigetragen, wenigstens beitragen wollen, und wenn ich mich in der Auffassung Ihrer Persönlichkeit und Ihrer Richtung, meine hochzuverehrenden Herren, nicht irre, so stimmen Sie dem aufgestellten Grundsatz bei, und diese Übereinstimmung in unseren Ansichten und Überzeugungen vom Leben und Streben, vom Erziehen und Lehren, von der Beurteilung veralteter und die Entwicklung hemmender, sowie bildender und notwendiger Lehrstoffe, von der Verwerfung geisttötender und der Verbreitung geistweckender Methoden, kurz das Bewußtsein und das Gefühl der Übereinstimmung in den Zielen und Mitteln, die sich in dem Streben nach freier Entwicklung und Selbstbestimmung konzentrieren, ist es gewesen, was Sie bewogen hat, des 29. Oktobers dieses Jahres zu gedenken.

Dieses ist meine Auffassung einer Thatsache, die mir sonst unerklärlich erscheinen würde, eines persönlichen Ereignisses, das, ich gestehe es offen, ohne diese Erklärung mich nicht angenehm berührt haben würde — denn das Persönliche darf nirgends in den Vordergrund treten — das ich aber nun, nachdem ich diese Erklärung für richtig halte und sie mir die Überzeugung einflößt, daß ich mich in der Aufgabe der Erziehung dieser Zeit und in der Auffassung des Charakters und der Bedürfnisse der Nation mit so vielen achtungswerten und strebenden Männern eins

weiß, mit hoher Freude und innerer Belebung begrüße und in bleibend dankbarem Andenken behalten werde. In dieser Gewißheit kam ich Ihnen, verehrte Herren und Frauen, als Gefinnungsgenossen, nunmehr den innigsten Dank darbringen; ich thue dieses hiermit und ich bitte, denselben in Wahrheit und Treue anzunehmen. Ich richte diese Bitte an alle einzeln, die mir durch Briefe und unschätzbare Gedanken auf Albumblättern teuerste Andenken verehrt haben — unter den Gesamtüberschriften: „Lebe im Ganzen!“ „Lebe fürs Ganze!“ Absonderliche Freude gewährte mir die Wahrnehmung, daß die Zuschriften aus allen Teilen von Deutschland (selbst und ganz unerwartet aus Osterreich, Böhmen, Mähren und Siebenbürgen) und von Männern und Frauen ohne Unterschied der Konfession erfolgten. Ich zog daraus den belebenden Schluß, daß die Überzeugungen endlich durchdringen, daß die Menschen- und Jugendbildung als eine allgemein-menschliche Angelegenheit aufgefaßt wird, daß dieselbe von kirchlich-konfessionellen Unterscheidungslehren (vom Orthodoxyismus) unabhängig ist, und daß die Lehrer sich als solche, trotz ihrer verschiedenen Standpunkte, miteinander verbunden erachten.

Ich will hier die Frage nicht untersuchen, ob die Volksschule in den zwei letzten Dezennien in inneren Angelegenheiten Fort- oder Rückschritte gemacht hat; aber ich möchte an die belebende Thatsache erinnern, daß das Bedürfnis nach tieferer und erweiterter Bildung in dem Volke erwacht ist. Den Beweis zu dieser Wahrheit liefern die in allen deutschen Staaten entstandenen Handwerker-Fortbildungsanstalten und die sich mehrenden Anträge zu Fortbildungsveranstaltungen über die Schulzeit hinaus. Daß die Lehrer sich diesen wesentlichen Fortschritten anzuschließen haben, versteht sich von selbst, da sie nicht verkennen können, daß die fernere Entwicklung der Volksschule wesentlichst von der intellektuellen Fortbildung des Volkes und der dadurch geförderten Einsicht in die Wichtigkeit der Volksschule und die Notwendigkeit einer den Zeitbedürfnissen entsprechenden Reform derselben abhängt. Hier liegt eine große Aufgabe nicht bloß für die Lehrer, sondern noch viel mehr für

die gewählten Vertreter des Volkes vor, von welchen man mit Recht erwarten darf, daß sie, um mit Uhl and zu reden, „ein Herz für das Volk haben,“ und daß sie sich der Einsicht nicht verschließen, daß der Grad der politischen Bildung des Volkes von dem Grade seiner intellektuellen Bildung abhängt. Wird diese, ich möchte sagen, große Wahrheit erst allgemein, dann darf die Volksschule auf eine Berücksichtigung, Einrichtung und Stellung rechnen, wie es der Idee ihrer Wichtigkeit für die Kultur entspricht. Dafür die öffentliche Meinung zu gewinnen, ist des Strebens der Edelsten wert. Denn durch sie, durch die Einsicht und den Willen des Volks, wird die Volksschule der Armut- und Knechtsgestalt, unter der sie noch an so vielen Orten daniederliegt, und der niederdrückenden Bevormundung enthoben werden, welche sie von freier Entwicklung der Jugend und von der Grundlegung selbständiger Charaktere abhält.

Ohne Volksbildung, ohne freie Menschenbildung, keine gedeihliche Entwicklung! Ohne frei entwickelnde Volksschule keine grundlegende Volksbildung! Volksbildung ist Volksbefreiung im weitesten Sinne des Wortes.

An diesen Grundsätzen hält, hoffe ich, der deutsche Lehrerstand, hält die „Schule der Zukunft“ unverbrüchlich fest.

Thun wir das Unfrige!

Bleiben wir vereint! — jeder für sich in innerer Entwicklung bis an seines Lebens Ende, demnächst als Lehrer und Erzieher in seinem Thun an seinen Zöglingen und Schülern, absonderlich in seiner Gestalt vor denselben — bewußt und unbewußt — als lebendiger Entwicklungsprozeß, endlich in genossenschaftlicher Teilnahme an der Entwicklung des Ganzen nach dem Maße seiner Kraft!

Ich denke, mein „Pädagogisches Jahrbuch“ und meine „Rheinischen Blätter“ im Sinne der angedeuteten Grundsätze fortzusetzen, so lange Gott will.

Prinzipien zur Gestaltung der Zukunftsschule.

1. Abschaffung des Herkommens, die Schulkinder im frühesten Alter mit den alttestamentlichen Geschichten, wenn nicht mit allen, aber doch mit den herkömmlich angelehrten, deren Zahl sehr groß ist, bekannt, sie in Egypten, Arabien und Palästina heimisch zu machen.

2. Beseitigung des Memorierens unverstandener, oft ganz unverständlicher Sprüche und über den Erfahrungskreis der Kinder hinausliegender kirchlicher Lieder.

3. Abschaffung der Einführung der Schulkinder in kirchliche Glaubensbekenntnisse, Kirchendogmen und Satzungen, deren An- und Eingewöhnung in die unerfüllten reinen Seelen der Jugend, wie so viele verlangen, sich mächtiger erweisen soll als alle vernünftige Aufklärung in anderen Dingen.

4. Beschränkung des eigentlichen religiösen Unterrichts auf die Grundsätze der „Bergrede“ als den Stern und Kern der allgemein-menschlichen Religion.

5. Beseitigung einer herkömmlichen Trennung der Kinder nach der Konfession der Eltern — dagegen gemeinsame Schulerziehung aller Kinder einer Gemeinde — Simultanschulen statt Konfessionsschulen.

6. Abschaffung der die künftigen Volksschullehrer nach Konfessionen trennenden Bildungsanstalten — des Herkommens, ihnen ein kirchliches System als die Basis alles Heils darzustellen, ihnen dieselbe ausschließlich zu eigen zu machen und gegen jedes andere abzuschließen.

7. Befreiung des Lehrstandes von der Unterordnung unter einen, andern Interessen und Thätigkeiten zugewandten Stand — dagegen Anerkennung der Rechte der Lehrer als Bürger, eine eigene Meinung zu haben und dieselben in den gesetzlichen

Schranken aller zu äußern und zu bethätigen — kurz: gesetzliche Regelung aller ihrer Verhältnisse — und dadurch die Schöpfung der Möglichkeit einer Charakterbildung des Standes, dem die große Aufgabe der Grundlegung der Erziehung einer großen Nation anvertraut ist und dessen Stellung der Würde dieser hohen Mission entspricht — ein Ziel, welches, solange die Welt steht, noch von keiner Nation weder erkannt, noch weniger erreicht ist. —

Würde der Verfasser, würden die Leser, trotzdem, daß sie richtig urteilen würden, wenn sie der Meinung wären, daß diese Vorschläge nicht sofort realisiert werden möchten, der Ansicht sein, daß sie als Ergebnisse eines radikal denkenden Gehirns nach Utopien zu verweisen seien?

Wie, wenn in demselben Kopfe sich folgende Meinungen festgesetzt hätten?

1. Solange Deutschland nicht zu einer, alle Deutschen umfassenden Verfassung gelangt ist, solange bleibt der Gedanke, nicht bloß an Einheit, sondern auch an Größe und Macht des Vaterlandes und an die ihm gebührende Weltstellung ein Traum.

2. Solange der deutsche Katholizismus der römische ist, seinen Schwerpunkt in Rom, also im Auslande hat, solange muß auf innere Stärke des deutschen Volkes verzichtet werden.

3. Solange der wesentlichste Teil der öffentlichen Jugenderziehung in dem Anlehren und Annehmen des spezifischen Glaubens der verschiedenen Religionsgesellschaften erblickt wird, solange ist auf die Grundlegung national-sittlicher, praktisch-religiöser, selbständiger und freier Charaktere nicht zu rechnen.

4. Solange die vorstehenden Ansichten nicht realisiert sind, solange ist nicht nur an eine deutsche Nationalschule, sondern auch überhaupt an die Bildung der deutschen Nation in der ihren Naturanlagen, ihrer äußeren Stellung, ihrem geschichtlichen Kulturberufe und überhaupt einer großen Zukunft entsprechenden Weise nicht zu denken.

Sind das Wahrheiten oder Irrtümer? Wenn jene: werden sie sich sofort realisieren, selbst wenn Vergangenheit und Gegenwart sie begünstigen sollten? Wenn diese: gehören sie darum zu

den Rekeren und Frivolitäten? Wer soll darüber entscheiden? Ich weiß es nicht, obgleich ich nicht glaube, daß die Gabe der Prophetie dazu erforderlich wäre.

Zwei Mächte haben darüber die Hauptstimme: die Religion und die Politik. Welche von beiden überragt die andere an Einfluß und Gewalt? Eine definitive Antwort für alle Zeiten und alle Zustände wird sich darauf nicht geben lassen. Eins aber steht fest: Die Religion übt im allgemeinen, wenn auch nicht immer, wenn auch gerade nicht in unseren Tagen, auf das Volk einen mächtigeren Einfluß aus als die Politik. Das Beispiel Frankreichs liefert dazu den Kommentar. Die wütendsten Republikaner tasteten, nachdem die Philosophen damit vorangegangen waren, die Religion des Volks an und unterstützten ihre Beschlüsse durch die Furcht vor der Guillotine. Was half's? Nichts, sie selbst sahen sich genötigt, um der Kontrevolution vorzubeugen, nicht bloß von der Religion der Vernunft zum Glauben an das *être-suprême* und zum Deismus, sondern zum Evangelium zurückzukehren, die Kirche wieder zu öffnen und die Priester in ihre Funktionen wieder einzusetzen. Die Rückkehr zum Katholizismus und die Erklärung desselben als Staatsreligion wurde einer der stärksten Pfeiler zur Wiederherstellung des Königtums, der monarchischen Regierungsform. Der Altar schützt den Thron, der Thron den Altar. Ein Thron ist, wie Frankreich klärlieh beweist, leichter umzustürzen als ein Altar. Die Religion ist die Seele eines gläubigen Volkes. Nicht jedermann wird von der Politik berührt, wohl aber von der die Gemüter beherrschenden Religion.

Der Einfluß der Volksreligion hat sich von jeher auf das Volk mächtiger erwiesen als die Politik. Mit der religiösen Veränderung pflegen konsequenterweise politische Umänderungen verbunden zu sein, während das Umgekehrte nicht in demselben Grade notwendig folgt. Darum ist das Bestreben der Politiker, welche das Bestehende festhalten wollen, vorzugsweise auf die Konservierung des Volksglaubens gerichtet. Der religiöse Glaube ist das festeste Bollwerk für die Stabilität aller gesellschaftlichen Zustände — der Glaube als Emanation der unveränderlichen Gottheit, der, wie diese, darum für unveränderlich, für ewig

und für unverbesserlich erklärt und dafür gehalten wird. Ihn ändern, fortbilden, verbessern zu wollen, gilt dem Gläubigen für frevelhaft, keckerisch, gottlos. Durch den Glauben an die Unveränderlichkeit wird der Mensch selbst unveränderlich, er erklärt sich gegen jede Neuerung und wird stabil. Der weltliche Absolutismus hat darum eine festere Stütze an einem katholischen als an einem protestantischen Volke, d. h. ein Absolutismus an dem andern. —

Nicht zu leugnen ist auch der Einfluß der Politik auf die Religion; aber er ist schwächer, er steht in untergeordneter, zweiter Linie. Die freien Verfassungen in England, Nordamerika u. s. w. haben den Glauben unangetastet gelassen; die spanischen und italienischen Progressisten wagen sich wohl aus politischen Gründen an die Beschränkung des Kloster-, Mönchs- und Nonnen-Anwesens; aber vor dem Glauben des Volks äußern sie Respekt, tragen ihn wenigstens zur Schau. Das Blut des heiligen Januarius hat unter Viktor Emanuel nicht aufgehört zu fließen; selbst Garibaldi und Mazzini schweigen darüber und legen dagegen keinen Protest ein. Wer religiös frei denkt, denkt gewiß auch politisch frei; aber wer politisch frei denkt, kann trotzdem von der Neigung besessen sein, sich in religiösen Dingen der Autorität und dem Wunderglauben zu unterwerfen und in betreff ihrer seine Vernunft gefangen zu nehmen. An geistiger Harmonie mag es dann wohl fehlen; aber die Erfahrung lehrt es an Individuen wie an ganzen Nationen, daß dieser Mangel, diese Halbheit, stattfindet.

Politische Freiheit verträgt sich eher mit religiöser Unfreiheit, als religiöse Freiheit mit politischer Unfreiheit. In Ketten kann man geistig frei sein; man kann einem die Ketten abnehmen, ohne daß er dadurch geistig frei wird. Die äußere Freiheit kann geschenkt werden, die innere nicht. Die will durch selbsteigene Anstrengung erworben (errungen) sein. Eben darum ist religiöse Knechtschaft ein unwürdigeres (entwürdigenderes) Joch, als politische Knechtschaft. Die erstere besteht in der Abhängigkeit von menschlichen Autoritäten, die zweite in der Unterthänigkeit unter absoluten Herrschern und privilegierten Ständen. Man vergesse es nicht: die geistige Freiheit oder Befreiung ist das einzig sichere Fundament jeder andern Freiheit und Befreiung. Um materieller

Güter willen auf sie Verzicht leisten, heißt tierisches Wohlfühlen höher achten als Vernunft und Geist. Das stärkste Band, welches die Menschen miteinander verbindet, ist die Einheit, die Gemeinschaft des Glaubens, weit stärker unter zwei Völkern, als ihre Einheit in politischen Dingen. Der Gläubige schließt sich an den Gläubigen an und gedenkt in den Gebeten, die er zur Gottheit schickt, „absonderlich der Gläubigen“. Keinen Druck empfindet er so stark und tief wie den Glaubensdruck. Er verläßt Heimat und Vaterland, um ihm zu entgehen, und zieht dem glücklichsten Lose in der Heimat, die ihm die Freiheit seines religiösen Kultus entzieht, das Leben in einer Wüste vor. Kein Haß ist größer als der Religionshaß, keine Verfolgung kommt der religiösen Verfolgung gleich. Furchtbar ist der politische Fanatismus, furchtbarer der religiöse. Einigen sich beide (wie in Polen), so ist der Mensch gefeilt. Keine Tugend hat daher einen strahlenderen Glanz als die Tugend der Toleranz, welche in einer Nation das untrügliche Dokument hoher Kultur und darum so kostbar ist, wenn und weil sie die Frucht wahrer Religiosität und Humanität ist, wenn und weil sie in dem religiösen Individuum entsteht „aus Religion“.

Was aus obigen geschichtlichen Thatfachen für die Thätigkeit in der Schule folgt, wenn man beabsichtigt, die Jugend für freiere Entwicklung vorzubereiten, sagt jeder wohl sich selbst. Und daß diejenigen, welche der Fortentwicklung entgegenarbeiten wollen, auch einsehen, was sie zu thun haben, weiß heutzutage wohl auch jedermann. Der wahrhaft Religiöse ist religiös „aus Religion“; der Scheinreligiöse ist es aus verwerflichen Gründen verschiedener Art, mit einem Worte „aus Politik“. Die Dekrete über die Schule sind daher nicht bloß aus politischen Ursachen, Gründen und Tendenzen zu beurteilen; dieselben werden anders laufen in Zeiten der politischen Reaktion, anders in Zeiten des politischen Fortschritts. Illustrierende Exempel zu dieser Wahrheit liefert die neuere Geschichte in hinreichender Anzahl. —

„Rhapsodische Träumereien!“ wird dieser und jener sagen, aber — wer weiß — die Zukunft bringt sie vielleicht in ein System.

Nicht uninteressant ist es auch, die geistigen (intellektuellen) religiösen und politischen Eigenschaften, Bestrebungen, Ansichten,

je nach ihrer Verbundenheit, ihrem Gegensatze, ihrem wechselseitigen Einflusse — in einzelnen Menschen und ganzen Nationen miteinander zu vergleichen.

1. Intellektuell und religiös — Wissen und Glauben.

Je schwächer die Ausbildung des Intellekts, desto stärker pflegt der Glaube, bis zum tiefsten Abgrund: dem Gespenster- und Hexenglauben, und bis zur höchsten Spitze: dem Wunderglauben, zu sein.

Mit der Entwicklung des Intellekts (der geistigen Bildung) nimmt der Aberglaube, bis zum gänzlichen Verschwinden, ab, und mit ihr pflegt auch die Stärke des Glaubens abzunehmen, pflegt derselbe eine Klärung und Läuterung zu erfahren und sich mit dem erworbenen Grade geistiger Bildung in Einklang zu setzen.

Wissen und Glauben nehmen ab und wachsen in umgekehrten Verhältnissen. Mit dem Wachsen des einen ist die Abnahme des andern verbunden und umgekehrt.

Diese auf geschichtliche Erfahrung und psychologische Gesetze sich gründenden Wahrheiten gelten in stärkerem Grade von Völkern und Nationen im ganzen als von einzelnen Menschen, in deren Erscheinungsweise nicht allzu selten Abweichungen von den allgemeinen Regeln vorkommen.

Die etwa in dem einen oder andern entstehende Besorgnis, daß mit allgemeiner Verbreitung hoher Geistesbildung die Religion (der Glaube) bis auf ein Minimum oder totaliter verschwinden werde, ruht auf Unkenntnis des menschlichen Geistes. Die Religion (der Glaube) vergeistigt sich mit der Geistesbildung, wird reiner und, weil auf Erkenntnis und innerer Überzeugung basiert, fester und sicherer. Darum gehört die Meinung, daß geistige Beschränktheit, Unwissenheit und Dummheit zum Bestand und zur Festigkeit des religiösen Glaubens notwendig sei, zu den groben psychologischen Irrtümern, die Furcht der „Gläubigen“ vor der Verallgemeinerung der Bildung zu den Thorheiten, das Streben, die Bildung vom Volke fern zu halten, zu den intellektuellen und sittlichen Verirrungen, wenn nicht direkt zu den Verbrechen am Seelenleben der Menschheit.

2. Intellektuell und politisch (inkl. sozialistisch).

Beide stehen in inniger Harmonie zu einander.

Die politische Bildung stimmt mit der intellektuellen überein;

die geistige Bildung schließt die politische ein. Mit der Abnahme der Geistesbildung ist die der politischen verbunden, mit dem Wachstum jener wächst auch diese. Kluge Geistes tyrannen pflegen daher dem Fortschritt der Bildung des Volkes alle erdenklichen Hindernisse in den Weg zu legen, die Ausbreitung des Wissens nach Möglichkeit zu beschränken, den Volksunterricht auf ein Minimum zu reduzieren, das Denken durch blinde Gläubigkeit nach Möglichkeit unmöglich zu machen, an unbedingte Unterwürfigkeit zu gewöhnen, kurz: die Völker in knechtischer und sklavischer Gesinnung zu erhalten und deswegen, weil der Mensch in seiner Jugend bildungsfähig ist, über die Art ihrer Unterweisung zu verfügen.

Nachwort.

Was Diesterweg nach meinem Vorworte von der Lektüre seiner Aufsätze in den 80er und 90er Jahren wünscht, ist schon jetzt und zwar während des Druckes dieses Werkes in Erfüllung gegangen. Mehrere Zuschriften, die ich erhalten, geben davon Zeugnis. So nennt sich ein sächsischer Schuldirektor einen der eifrigsten Leser der ausgewählten Schriften; ein anderer Leser drückt seine große Freude darüber aus, nunmehr das Beste von Diesterweg vereint zu besitzen und dieses zugleich in solcher schönen Form; ein dritter wünscht von diesem und jenem Aufsätze besondere Abdrücke für das größere Publikum veranstaltet zu sehen; ein vierter dankt für die Auswahl und insbesondere dafür, daß so manches, was scheinbar verborgen war, auf den Leuchter gestellt worden sei u. s. w.

Da das Ganze nunmehr vorliegt, so hoffe ich, werden zu den gegenwärtigen Lesern fort und fort neue hinzutreten, die von den pädagogischen, psychologischen und philosophischen Gedanken des Werkes angeregt, belebt und begeistert werden.

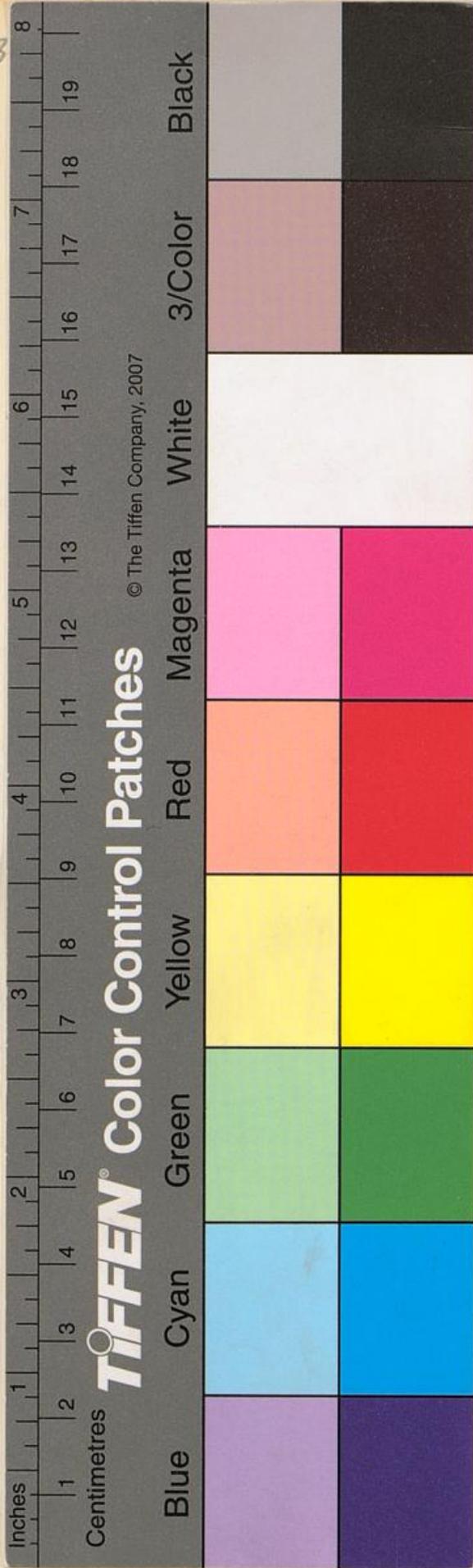
Ich schließe auch jetzt mit einem Wunsche Diesterwegs: „Eines wünsche ich mir zum Lohne meiner Arbeiten: die Freude des Lehrers über das deutsche Erziehungswesen, noch mehr: die Freude an der deutschen Nation, das Hochgefühl, einer von der Natur so reich, so allseitig ausgestatteten Nation anzugehören.“ Nun wir ein geeintes Deutschland haben, für dessen innere Einheit Diesterweg stets so eifrig gewirkt hat, müssen und werden diese Freuden, sowie dieses Hochgefühl sich steigern und zu immer größerer Vertiefung in deutsche Erziehung und deutsches Leben von neuem aufordern und ermuntern.

B o n n .

E. Langenberg.

289/41 V 53 by 2.85 we

289/41 V 53



STADT. BUCHBINDER
DUßELDOFF

