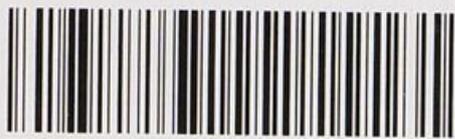
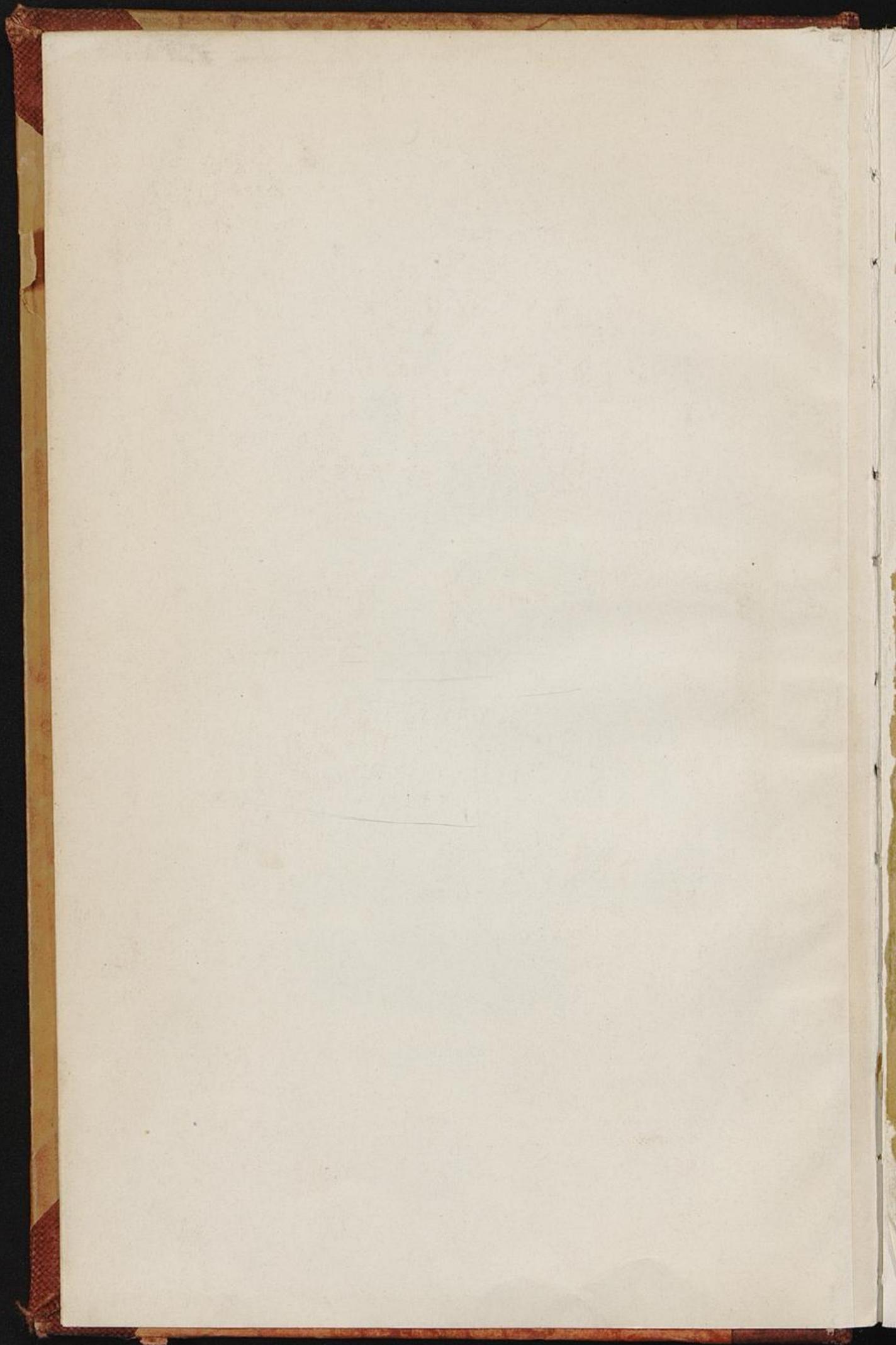


ULB Düsseldorf



+4010 091 01



228

Adolf Diesterwegs
Ausgewählte Schriften

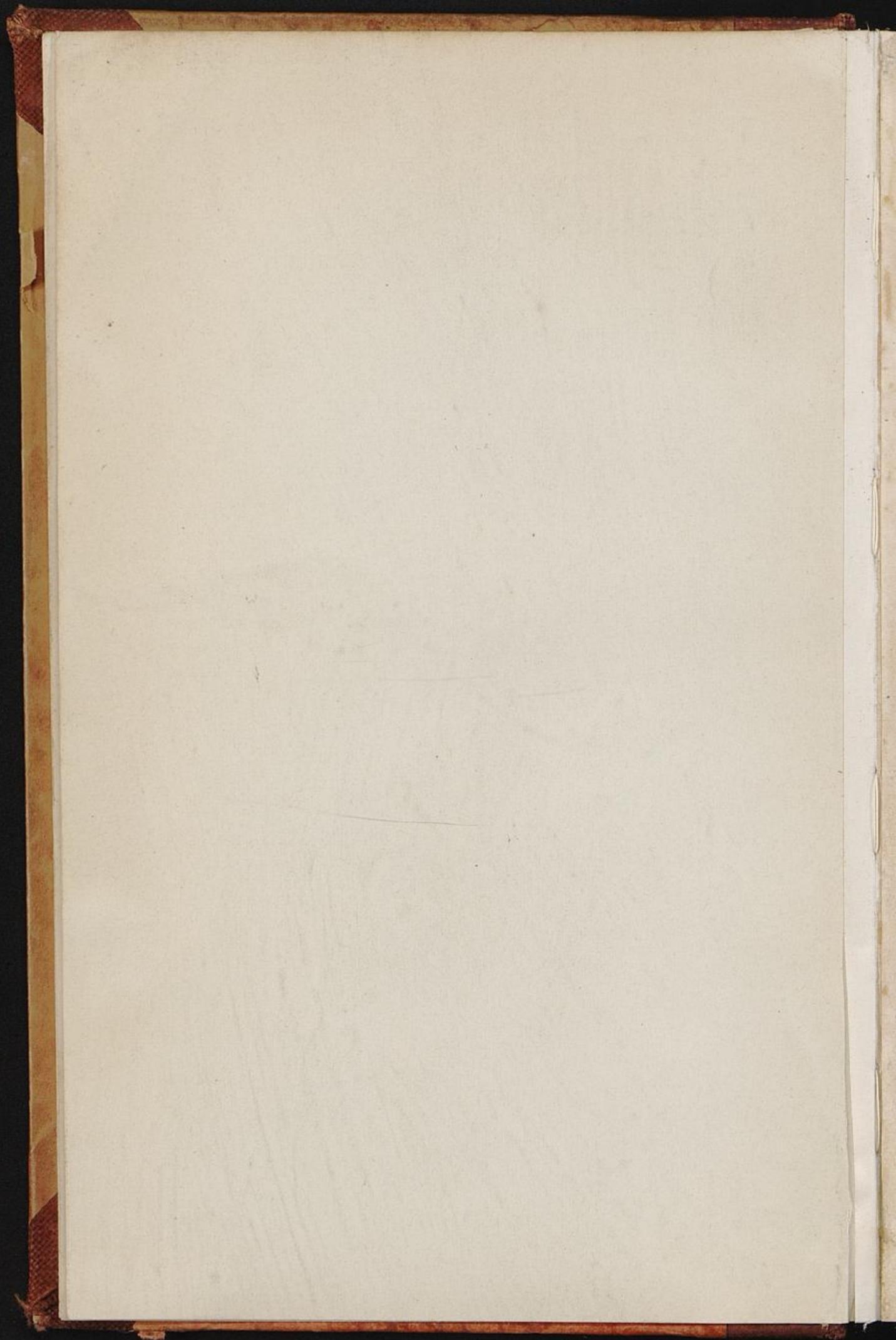
herausgegeben von

Eduard Langenberg.

Zweite, durchgesehene Auflage.

Erster Band.

Frankfurt am Main,
Moriz Diesterweg.
1890.



52 49



„Leben im Glauben!“

A. Diesterweg.

Verlag der Joh. Chr. Hermann'schen Buchhandlung
(MORITZ DIESTERWEG)
in Frankfurt 9M 1868.

Adolf Diesterwegs
Ausgewählte Schriften

herausgegeben

von

Eduard Langenberg.

Zweite, durchgesehene Auflage.

Erster Band.



Frankfurt am Main,
Moriz Diesterweg.
1890.

P. in. R. 1872

zfm

LANDES-
UND STADT-
BIBLIOTHEK
DUSSELDORF

41.2036

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

Vorwort zur ersten Auflage.

Mit Vergnügen bin ich der freundlichen und freundschaftlichen Aufforderung des Verlegers entgegengekommen, die wertvollsten Aufsätze und Abhandlungen seines seligen Vaters, welche in den „Rheinischen Blättern“ und in dem „Pädagogischen Jahrbuche“ enthalten sind, zu sammeln und dieselben in Verbindung mit seinen kleineren Schriften herauszugeben. Es galt, von neuem alles zu durchforschen und zugleich dasjenige auszuwählen, was nach meiner Ansicht geeignet ist, den Leser zum Selbstdenken und selbständigen Wirken anzuregen und für die große Sache der Jugenderziehung zu begeistern. Weil mir allein die Auswahl überlassen wurde, bin ich mit strenger Gewissenhaftigkeit und doppelter Sorgfalt zu Werke gegangen und hoffe, die rechte Wahl getroffen zu haben.

Sämtliche Aufsätze und Abhandlungen tragen das Gepräge der Unmittelbarkeit und Frische und gehören, wenngleich vor Jahrzehnten geschrieben, durch die darin entwickelten Anschauungen, Ideen und rationellen Ansichten der Gegenwart an, die sicherlich noch von Diesterweg zu lernen vermag.

In den Vorworten und Einleitungen zu den Schriften und Abhandlungen, sowie auch im Texte selbst habe ich manches fortgelassen, anderes zusammengezogen, jedoch das Wertvollste, um es nicht zu verlieren, unter besondere Überschriften gebracht. Von den von Diesterweg so beliebten „Zusätzen“ und „Nach-

trägen“ sind mehrere als eine Fortsetzung des behandelten Gegenstandes zu betrachten, andere dagegen enthalten nur Aussprüche verschiedener Schriftsteller oder beziehen sich auf einzelne momentane litterarische Erscheinungen und Bestrebungen; und wenn daher erstere oftmals mit dem Texte verbunden werden konnten, so sind letztere mit Recht in Wegfall gekommen. Durch alle diese Vorgänge ist aber dem Ganzen nicht im geringsten irgend ein Abbruch geschehen, und im Hinblick auf die Hauptsache nur „Nebensächliches“, wie Diesterweg selbst es oft wünschte, „preisgegeben“ worden.

Von den Schriften sind alle diejenigen, welche der Kontroverse angehören, sowie sämtliche methodische Handbücher und Leitfäden weggelassen.

Durch alle Abhandlungen und Schriften zieht sich wie ein roter Faden ein Prinzip, das, möchte ich sagen, in Diesterweg verkörpert war. Es ist das Prinzip der freien, selbstthätigen Entwicklung. Nach einem seiner Aussprüche steckt nun aber auch nicht allein alles, was die Zeit will, in diesem Prinzip, sondern es ist in demselben auch die ganze pädagogische Weisheit enthalten.

Wenn die ältere Lehrergeneration sich von neuem durch diese „Ausgewählten Schriften“ erfrischt fühlt und dabei vergangener Zeiten und Bestrebungen gedenkt, so wird die jüngere Generation durch diese geistanregenden, geistentfesselnden und geistkräftigenden Gedanken sich vielseitig angeregt, belebt und erhoben fühlen. Alsdann erfüllt sich Diesterwegs Wunsch, daß „in den 80er und 90er Jahren dieses Jahrhunderts noch hier und da ein Lehrer aus den in den Jahren 1830 bis 1850 resp. 1866 geschriebenen Aufsätzen Belehrung und Stärkung schöpfen möge!“

Bonn, im Juli 1877.

E. Langenberg.

Vorwort zur zweiten Auflage.

Der Inhalt der vorliegenden zweiten Auflage dieses Werkes hat keine Veränderung erfahren, da ich von Anbeginn alles genau erkundet, durchforscht und sorgfältig geprüft hatte, was auszuwählen sei. Die Teilnahme an dem Werke hat sich seit einem Decennium von Jahr zu Jahr so gesteigert, daß wir (Verleger und Verfasser) zum 100jährigen Geburtstage Diesterwegs (29. Oktober 1890) diese Jubiläumsausgabe veranstalten konnten. So möge denn dieselbe ihre neue Wanderung durch die pädagogische Welt antreten und zu den alten Verehrern und Freunden viele neue sich erwerben.

Die in den ausgewählten Schriften so reichlich enthaltenen pädagogischen, psychologischen und philosophischen Gedanken unseres deutschen Pestalozzi, des Praeceptor Germaniae, wie er wohl oft und mit Recht genannt wird, haben auch im Auslande die ehrenwerteste Anerkennung gefunden. Ein französischer directeur de l'école normale in Toulouse, Monsieur Goy, hat eine Schrift unter dem Titel: Oeuvres choisies de Diesterweg herausgegeben, in welchem er neben einer Biographie Diesterwegs sehr viele Aufsätze und Abhandlungen aus unserem Werke entnommen, und diese in einer beredten Einleitung den französischen Lehrern ans Herz gelegt hat. Dann hat die am meisten in Frankreich gelesene Zeitung: Le Petit

Journal über diese Schrift des Herrn Goy einen Leitartikel gebracht, welcher die Überschrift trägt: „Un ennemi à consulter“, und dessen Schluß die wiederholte Aufforderung enthält: „Lisez Diesterweg, lisez Diesterweg“. — Dem gegenüber schließe ich mit dem Wunsche Diesterwegs: Eines wünsche ich mir zum Lohne meiner Arbeit:

Die Freude des Lehrers über das deutsche Erziehungs-
wesen;

Die Freude an der deutschen Nation;

Das Hochgefühl einer von der Natur so reich, so all-
seitig ausgestatteten Nation anzugehören.

Nun wir ein geeintes Deutschland haben, für dessen innere Entwicklung Diesterweg so mächtig gewirkt hat, müssen und werden wir eingedenk dieser Freude und dieses Hochgefühls uns immer mehr in unser deutsches Erziehungswesen vertiefen, und deutsches Leben und Streben nach allen Seiten hin zu fördern trachten.

Bonn, im August 1890.

E. Langenberg.

Inhalt.

	Seite
I. Über das oberste Prinzip der Erziehung. Rheinische Blätter. Neue Folge. I. Band 1830.	1
II. Über Natur- und Kulturgemäßheit in dem Unterricht. Rhein. Blätter. N. F. VI. Bd. 1832.	18
III. Worin liegt das Charakteristische geistaufregender, krafterregender Lehrer? Rhein. Blätter. N. F. VII. Bd. 1833	29
IV. Über die Lehrmethode Schleiermachers. Rhein. Blätter. N. F. X. Bd. 1834.	32
V. Über Kultur. Rhein. Blätter. N. F. IX. Bd. 1834.	45
VI. Das Prinzip des Elementarunterrichts. Rhein. Blätter. N. F. X. Bd. 1834.	59
VII. Über das Angeborene. Rhein. Blätter. N. F. XII. Bd. 1835.	73
VIII. Die Reise nach den dänischen Staaten. Broschüre. 1836.	86
IX. Über die Methodik des Sprachunterrichts. Rhein. Blätter. N. F. XIII. Bd. 1836.	155
X. Die Lebensfrage der Zivilisation. Broschüre I. 1836.	171
XI. Die Lebensfrage der Zivilisation. Broschüre II. 1836.	222
XII. Über den Unterricht in der Zahlenlehre. Rhein. Blätter. N. F. XIII. Bd. 1836.	243
XIII. Über Verstimmungen. (Reise nach den dänischen Staaten.) 1836.	253
XIV. Über die wahren und die falschen Erwartungen von der Volksschule. Rhein. Blätter. N. F. XVII. Bd. 1838.	256
XV. Programm der Seminarschule. Rhein. Blätter. N. F. XVII. Bd. 1838.	268
XVI. Schiller für immer. Rhein. Blätter. N. F. XX. Bd. 1839.	285
XVII. Ein Wort über Lehrervereine. Rhein. Blätter. N. F. XX. Bd. 1839.	301
XVIII. Die drei Nägel an dem Sarge eines Lehrers. Rhein. Blätter. N. F. XX. Bd. 1839.	305

	Seite
XIX. Über den Unterricht in der mathematischen Geographie und populären Himmelskunde. Rhein. Blätter. N. F. XXIII. Bd. 1841.	309
XX. Zur Methode des Schulunterrichts in der Rechtschreibung. Rhein. Blätter. N. F. XXIII. Bd. 1841.	324
XXI. Hilf dir selber, dann hilft dir Gott. Rhein. Blätter. N. F. XXIV. Bd. 1841	328
XXII. Rede am Tage der Feier des Gutenbergfestes. Rhein. Blätter. N. F. XXIV. Bd. 1841.	333
XXIII. Lehrer-Verschiedenheit. Rhein. Blätter. N. F. XXV. Bd. 1842.	345
XXIV. Goethe als Vorbild für Lehrer. Rhein. Blätter. N. F. XXVI. Bd. 1842.	348
XXV. Jeder Schullehrer ein Naturkenner, jeder Landschullehrer ein Naturforscher. Rhein. Blätter. N. F. XXVI. Bd. 1842.	360
XXVI. Zur (!) wahren Emanzipation der Schullehrer. Rhein. Blätter. N. F. XXVI. Bd. 1842.	367
XXVII. Über Außerlichkeiten in der Schule. Rhein. Blätter. N. F. XXVI. Bd. 1842.	380
XXVIII. Was heißt lesen? Rhein. Blätter. N. F. XXVII. Bd. 1843.	386
XXIX. Gott in der Natur? Rhein. Blätter. N. F. XXVII. Bd. 1843.	394

I.

Über das oberste Prinzip der Erziehung.

„Man lernt der Natur gebieten, wenn man gelernt hat,
ihren Gesetzen zu gehorchen.“

Baco von Verulam.

Man hat die Erziehung (im objektiven Sinne des Wortes) eine Wissenschaft genannt. Unsere Litteratur hat Schriften aufzuweisen, welche die Aufschriften: „System der Erziehung“, „Erziehungswissenschaft“ an sich tragen. Früher sprach man bloß von Erziehungs-Regeln, Erziehungs-Maximen, von Anweisungen zu einer vernünftigen oder unvernünftigen Erziehung der Kinder; Rousseau sprach nur über die Erziehung. Wir Neuern sind, wie es, wenigstens dem Worte und der Versicherung nach, scheinen will, weiter; wir scheinen das frühere bloße Aggregat von Erfahrungsgrundsätzen in wissenschaftlich regelrechte Form gebracht zu haben. Es scheint, daß, indem man früherhin bloß meinte, subjektiv meinte, man müsse bei der Erziehung so und so verfahren, diese oder jene Maßregel sei heilsam oder schädlich, wir jetzt endlich wissen, objektiv wissen, was gut und böse ist in der Erziehung; daß wir mehr können als dieses, daß wir auch beweisen können, warum dieses gut, jenes böse ist in der Thätigkeit des Erziehers. Möchte es doch also sein! Möchte es doch bereits so weit gekommen sein, daß, nicht alle Menschen, sondern nur die gebildeten Menschen, einerlei Ansichten hätten über die beste Art der Erziehung des Menschen; so weit gekommen sein, daß wir nicht nur mit untrüglicher Gewißheit wüßten: jenes ist

gut, dieses ist nicht gut — jenes wirkt so, dieses wirkt so — sondern daß wir auch die Gründe dieser Wirkungen, ja ihre Notwendigkeit angeben könnten. Auf den Beweis (nämlich auf den a priori'schen) wollten wir, die wir die Wissenschaften vornehmlich nach ihrem Einfluß auf die Veredlung des Lebens schätzen, allenfalls auch noch ohne Schmerz verzichten, hätten wir nur einmal solche Wahrheit über Erziehung aufgefunden, welche sich des Beifalls denkender Menschen und der Bestätigung durch Erfahrung zu erfreuen hätte. Wüßten wir nur erst einmal ganz untrüglich, wie man es machen müßte, um gute, unfehlbar gute Menschen zu erziehen; besäßen wir also nur einmal die Erziehungskunst: dann wollten wir allenfalls die Erziehungswissenschaft noch ohne Schmerz entbehren. Denn es kommt im Leben ja aufs Können, nicht aufs Wissen an. Aber das ist das Unglück, daß jenes nicht ohne dieses sein kann, wenn von der Erziehung des Menschen, von der Erziehung eines Geistes durch einen Geist die Rede ist; das Unglück, daß, wenn es auch, wie in allen Fächern der Kunst, einzelne (geborene) erziehende Genies geben mag, man wissen muß, was in der Erziehung auf den breiten Weg des Verderbens, oder auf den schmalen Weg des Lebens führt, wenn man Erzieher bilden, wenn man Ansichten, Urteile, Grundsätze, Regeln und Thatfachen der Erziehung beurteilen will. Auf keinem andern Wege ist ja die Überzeugung eines andern Menschen von der Richtigkeit meiner Ansichten über Erziehung zu gewinnen, als dadurch, daß ich entweder ihm Bewährung durch die Erfahrung (insoweit dies möglich ist) nachweise, oder daß ich ihre Richtigkeit beweise, d. h. aus allgemein anerkannten Wahrheiten ableite.

In beiden Fällen kann das Wissen über die Erziehung nicht erlassen werden, um so weniger, da die Erfahrung in Angelegenheiten der Erziehung nie zu ganz untrüglichen Schlüssen berechtigt; da vielmehr die Erfahrung nur zu bestätigen oder zu widerlegen hat, was früher bereits aufgestellt war. Ohnedies kann der denkende Mensch niemals darauf verzichten, sich anzustrengen, sich ein freies Urteil über das Thun und Lassen anderer und über sein eignes Thun und Lassen zu erwecken; und

des Erziehers wichtigste Angelegenheit wird es deshalb sein, das Wesen der Erziehung kennen zu lernen, um zu wissen, wie man gut erzieht, um demnächst wirklich gut erziehen zu lernen. Das Wesen der Erziehung lernt man aber nur durch Nachdenken kennen, und man gelangt darüber nicht zu festen Ansichten, wenn man deren Begründung nicht versucht.

Es wird also, wo nur irgend von Erziehungswissenschaft die Rede sein mag, darauf ankommen, die aufgestellten Ansichten zu begründen, zu beweisen. Die Beweise bestehen bekanntlich — wenn wir Erfahrungs- oder historische Beweise ganz ausschließen wollen — darin, daß man die zu beweisenden Behauptungen von andern bereits als wahr erkannten, festliegenden Wahrheiten ableitet, daß man darthut, wie die Behauptung mit dem bereits Anerkannten in einem notwendigen Zusammenhange stehe, mit ihm stehe und mit ihm falle. Wir beweisen also die nachfolgenden Behauptungen durch früher bereits anerkannte Wahrheiten, durch früher bereits schon bewiesene oder wenigstens als richtig anerkannte Meinungen. Wir werden also durch den Versuch und die Notwendigkeit eines Beweises in der Erziehung auf die dem zu Beweisenden zu Grunde liegenden Wahrheiten mit Notwendigkeit hingeführt; wir werden alsdann die Verpflichtung erkennen, diese Stützen unseres Gebäudes (um bildlich zu sprechen) von neuem zu untersuchen, die Art ihrer Unterstützung auszufundschaffen, und so rückwärts zu schließen, bis wir auf das Fundament kommen. Dieses Fundament ist in Angelegenheiten des Erkennens ein tiefster oder oberster oder erster Satz, auf welchen sich alles andere derselben Art bezieht, durch welchen alles andere gestützt und getragen wird, der deshalb im eigentlichen Sinne des Wortes der Grundsatz, der oberste Grundsatz, genannt wird. In der Erziehung wird es, insofern von Begründung der Ansichten die Rede sein kann, also darauf ankommen, einen ersten oder obersten Grundsatz der Erziehung aufzufinden. Ob er gefunden ist, oder nicht gefunden ist, und wie er heißen mag, setzen wir hier noch ganz aus den Augen. Aber die Wichtigkeit eines solchen obersten Grundsatzes der Erziehung, ja seine unbedingte Notwendigkeit, wenn anders die Ansichten

über Erziehung jemals aus der Sphäre der bloßen Erfahrung (Empirie) heraustreten sollen, leuchtet uns ohne angestregtes Nachdenken ein. Woher anders die verschiedenen Ansichten über Erziehung, als daher, daß man über den ersten Grundsatz der Erziehung nicht einverstanden ist? Woher die verschiedenen Urtheile über dieselben Erscheinungen in der Erziehung, als daher, daß man die Erscheinungen nach ganz verschiedenen Maßstäben zu messen pflegt? Woher anders die verschiedenen Verfahrensweisen in der praktischen Erziehung, als daher, daß man aus verschiedenen Obersätzen verschiedene Regeln abgeleitet hat? Wer daher das Erziehen und die Art des Erziehens für eine wichtige Sache hält, dem kann es nicht entgehen, wie wichtig es sei, einen allgemein gültigen, einen allgemein anerkannten obersten Grundsatz der Erziehung festzustellen. — Wir fragen weiter: Woher die Verschiedenheit der Ansichten in theoretischer Hinsicht unter den Erziehern selbst? Woher der Streit in der Wissenschaft, woher in dem Leben? Woher die verschiedenen Ansichten der Platoniker, der Philanthropen, der Realisten und Humanisten? Woher die Bekämpfung, woher die Verteidigung der Grundsätze eines Plato, eines Rousseau, eines Pestalozzi? Woher anders, als daher, daß man über den obersten Grundsatz der Erziehung nicht einverstanden ist. Wer daher das Auffinden der Wahrheit für ein Glück, das Verfehlen derselben für ein Unglück hält; wer zugleich den großen Einfluß ermüßt, welchen der Gehalt des Erkennens auf das Gebiet des Willens und sohin des Lebens ausübt; wer der Meinung ist, daß, wie überhaupt die Wahrheit nur eine sei, auch in der Erziehung nur eine Ansicht die allein wahre sein könne; wer den Wunsch hegt, daß diese eine Wahrheit endlich gefunden, allgemein anerkannt, und dadurch Einigkeit in die Wissenschaft und in das Leben eingeführt werden; daß überhaupt eine Erziehungswissenschaft entstehen möge: der wird in unsere Ansicht einstimmen, daß die Auffindung eines allgemein gültigen, allgemein anerkannten Grundsatzes der Erziehung eine Sache von Wichtigkeit sei.

Sehen wir zu, welche Merkmale ein Satz an sich tragen müsse, welcher darauf Anspruch macht, an die Spitze eines Systems

als oberster Grundsatz hingestellt zu werden. Im Besitze dieser Merkmale sind wir imstande, zu beurteilen, ob irgend ein an die Spitze eines Systems der Erziehung hingestellter Satz wirklich diesen Posten verdient und zu behaupten geeignet ist.

1) Ein oberster Grundsatz ist keines Beweises fähig und keines Beweises bedürftig.

Wäre er eines Beweises fähig, so könnte er also von anderen Sätzen abgeleitet werden; es gäbe also früher erkannte, tiefer liegende Sätze, er selbst wäre also nicht der oberste, überhaupt kein Grundsatz (Axiom). Daher darf derjenige Satz, welcher für den obersten Grundsatz eines wissenschaftlichen Systems ausgegeben wird, nicht eines Beweises fähig sein.

Er darf auch keines Beweises bedürftig sein. Wäre er dieses, so trüge er das Gepräge der Ungewißheit, des Schwankenden, allenfalls des Wahrscheinlichen an sich. Auf ungewisse, schwankende, bloß wahrscheinliche Behauptungen aber läßt sich kein wissenschaftliches System gründen, und wenn man auch in dem Gebiet der Physik z. B. den obersten Sätzen nur hypothetische Gewißheit beilegen kann, so dürfen wir uns in dem Gebiet der Erziehung doch keineswegs mit bloßen Hypothesen begnügen, da die Hypothesen der Menschen über die äußere Natur zum Glück von keinem Einfluß sind auf den Gang der Natur, die Hypothesen über Erziehung des Menschen aber die unberechenbarsten praktischen Folgen im Guten oder Bösen herbeiführen. Folglich darf der oberste Grundsatz der Erziehung nicht bloße Hypothese, er darf nicht eines Beweises fähig, er darf nicht eines Beweises bedürftig, er muß also unmittelbar gewiß sein. Man muß von ihm sagen können: Er versteht sich von selbst — seine Wahrheit ist unmittelbar klar — der Mensch trägt diese Wahrheit unmittelbar in seinem Bewußtsein — sie liegt in der Natur der Sache.

Wenn also irgend ein Satz nicht unmittelbar gewiß ist, eines Beweises bedürftig oder fähig ist, so kann derselbe nicht auf den Rang eines obersten Grundsatzes eines wissenschaftlichen Systems Anspruch machen.

2) Ein oberster Grundsatz muß allgemein sein.

Er muß ein ganz allgemeiner Satz sein. Er muß einen größeren Umfang haben, als alle anderen Sätze verwandten Inhalts, als alle anderen Sätze desselben Gebietes. Denn von ihm sollen ja alle anderen Sätze abgeleitet werden; durch ihn sollen sie ihre Begründung erhalten. Er soll das letzte Warum beantworten. Was mit ihm zusammenhängt, soll wahr, was ihm widerspricht, soll falsch sein; er soll das ganze wissenschaftliche Gebiet beherrschen. Ihm sollen alle anderen Behauptungen untergeordnet werden. Daher darf über ihn nichts hinausgehen; er muß ein ganz allgemeiner, er muß der allgemeinste Satz des wissenschaftlichen Ganzen sein, welches auf ihn gegründet werden soll.

Wenn daher irgend ein Satz nicht allgemein ist; wenn es allgemeinere Sätze gibt, denen er untergeordnet werden kann: so ist ein solcher Satz nicht ein oberster Grundsatz.

3) Ein oberster Grundsatz muß ein einziger, muß ein einziger sein.

Nicht zwei Sätze können oberste Grundsätze zugleich sein. Sie ständen alsdann in dem logischen Verhältnis der Nebenordnung. Nebengeordneten Sätzen aber ist irgend ein Satz übergeordnet, nämlich derjenige, welcher ihr Gemeinsames bezeichnet. Dieser Satz wäre alsdann aber allgemeiner, höher, als der oberste Grundsatz; d. h. letzterer wäre nicht der oberste Grundsatz. Daraus folgt, daß nur ein oberster Grundsatz an die Spitze eines wissenschaftlichen Systems gestellt werden darf.

Bedarf daher irgend ein Satz noch der Beihülfe anderer, von ihm unabhängiger Sätze zur Ableitung und Begründung anderer Behauptungen und Ansichten, so ist ein solcher Satz nicht der oberste Grundsatz eines Systems.

4) Der* oberste Grundsatz muß ein formeller Satz sein.

Das Formale steht dem Realen entgegen, die Form dem Gehalte, das Subjektive dem Objektiven. Derjenige Satz, welcher einen bestimmten realen Inhalt hat, ist von geringerer Allgemein-

* Der bei Nr. 1, 2, 3 gebrauchte unbestimmte Artikel darf nach dem Beweise von Nr. 3 mit dem bestimmten vertauscht werden.

heit, als irgend ein anderer, welcher ohne diesen Gehalt bloß eine allgemeine Norm, oder ein allgemeines Regulativ aufstellt. Es folgt daher dieses vierte Merkmal des obersten Grundsatzes aus Nr. 2.

Der oberste Grundsatz der Erziehung muß daher von allem positiven Gehalte entkleidet sein. Er darf nur, wie die Logik, ein allgemeines formales Gesetz aufstellen. Es verhält sich hier in der Erziehung wie in dem Gebiete der Sittenlehre. Daher stellte Kant an die Spitze derselben den Satz: Handle so, daß du wünschen kannst, daß alle Menschen ebenso handeln möchten. Gerade von so allgemeiner Form muß der oberste Grundsatz der Erziehungswissenschaft sein; er muß ein formaler Satz sein. So wie der oberste Grundsatz der Sittenlehre von selbst gleich zu der Frage drängt, wie muß ich handeln, daß ich wünschen kann, daß alle Menschen ebenso handeln möchten, wodurch dann ein zweiter Satz, welcher den Gehalt bringt, an den ersten angereicht, aus ihm abgeleitet wird, ebenso führt dann der oberste formale Grundsatz der Erziehungslehre mit Notwendigkeit zu einem zweiten, das Ziel der Erziehung nennenden Satze.

Die vier Merkmale eines obersten Grundsatzes der Erziehung wären demnach: Er darf weder eines Beweises fähig noch desselben bedürftig; er muß unmittelbar gewiß, er muß ein allgemeiner, ein einziger, ein formaler Satz sein. Hat daher irgend ein Erziehungsgrundsatz diese vier Merkmale, so ist er der oberste Grundsatz der Erziehung; hat er sie nicht, so ist er nicht der oberste Grundsatz der Erziehungswissenschaft; kann ein solcher nicht gefunden werden, so muß die Erziehungslehre auf den Rang einer strengen Wissenschaft verzichten.

Bevor wir denselben aufstellen, wollen wir die gewöhnlichen Urtheile über das, was in der Erziehung für gut oder nicht gut gehalten wird, mit wenigem berühren. Wir werden dann zugleich gewahr werden, ob er bereits gefunden ist, wenn er auch noch nicht allgemein anerkannt sein sollte.

Wenn über Zweckmäßigkeit und Unzweckmäßigkeit einer Maßregel in der Erziehung geurteilt; wenn irgend ein erziehliches Verfahren für unheilbar oder verderblich erklärt wird, und man nach

der Begründung dieses Urtheils fragt: so hört man gewöhnlich eine der folgenden Antworten: Es ist nachtheilig für den Charakter des Zöglings; es verdirbt sein Herz; es flößt ihm falsche Ansichten ein; es verleitet ihn zu Anmaßung und Dünkel; er wird verzogen, verbildet; er verwildert; er paßt nicht in die Welt; er wird ein gottloser Mensch; es ist ganz unnatürlich, naturwidrig; die Erfahrung hat längst die Verderblichkeit dieses Verfahrens nachgewiesen; in dieser Ansicht stimmen alle denkenden Männer aller Zeiten miteinander überein &c.

Fassen wir diese Urtheile unter einem Gesichtspunkte auf, so laufen sie darauf hinaus, daß sie sich 1) entweder auf die möglichen Folgen, welche durch Erfahrung erkannt worden sind, also auf Erfahrung; oder 2) auf die Autorität anderer, oder 3) auf ein Prinzip stützen.

Schon aus dem Früheren erhellt, daß die Erfahrung nicht als höchste Instanz zur Beurteilung des Heilsamen und Verderblichen in der Erziehung angesehen werden kann. Außerdem beweiset die Erfahrung zuletzt alles, d. h. nichts. Denn unter gleichen Umständen erfahren verschiedene Menschen oft das Verschiedenste. Nimmt man noch hinzu, daß bei einem bedingt freien Wesen, wie der Mensch ist, nicht alles auf die ihn erregenden äußeren Mächte und Einflüsse, sondern mehr noch auf die Gestaltung und Mischung der Anlagen und Kräfte ankommt; vergißt man nicht, daß daher ein Mensch ungeachtet der besten Erziehung verdorben (Nero z. B.), und ein anderer ungeachtet der schlechtesten Erziehung ein edler Mensch werden kann: so wird es uns nicht einfallen, die Erfahrung als oberste Richterin in Sachen des Guten und Bösen in der Erziehung anzuerkennen. Doch werden wir auf ihre Stimme hören. Nur hat sie in der Wissenschaft der Erziehung zunächst keine Stimme.

Aber auch die Macht der Autorität entscheidet in wissenschaftlicher Hinsicht nichts. Es kommt hier gar nicht darauf an, wer etwas gesagt hat, sondern darauf, ob das, was irgend jemand gesagt, wahr sei, d. h. ob sich seine objektive Wahrheit darthun lasse. Denn kein Satz wird dadurch wahr, daß dieser oder jener ihn gesagt oder nicht gesagt hat.

Wir sehen uns daher genötigt, zu den Prinzipien überzugehen und zuzusehen, ob in der gemeinen Beurteilung des Rechts und Unrechts in der Erziehung irgend ein Prinzip vorkomme, welches die oben angegebenen Kennzeichen des obersten Grundsatzes an sich trägt. Wie ich bereits angeführt habe, hört man eine Sache, ein Verfahren, einen Gedanken deswegen verwerfen, weil er der Natur der Sache, welche es betrifft, nicht gemäß, sondern ihr zuwider, d. h. unnatürlich oder gar naturwidrig sei; und umgekehrt meint man, einem Gedanken, einem Bestreben, einem Verfahren eine sehr dauerhafte Begründung und Rechtfertigung gegeben zu haben, wenn man von diesen Gegenständen sagen kann, daß sie ganz natürlich, im Einklang mit der Natur, ihr ganz gemäß seien. Als Prinzip der Beurteilung stellt man auf diese Weise den Grundsatz der Naturgemäßheit auf, das Prinzip der Naturgemäßheit. Man ist hierin der Meinung, daß alles, was mit dem Gange und Laufe der Natur übereinstimme, als gut, was ihrer Entwicklung entgegen sei, als schlecht und verkehrt angesehen werden müsse. Diese Ansicht ist in der Welt so weit verbreitet, daß gut, natürlich und naturgemäß, und dagegen schlecht oder böse und unnatürlich oder naturwidrig in vielen Fällen für synonyme Wörter gelten. Dem Gange der Natur gemäß sind z. B. die Abwechslung der Jahreszeiten, die Folge des Herbstes auf den Sommer — die Folgen der verschiedenen Altersstufen, der Kindheit, der Jugend, des Mannes- und Greisenalters — die Wechsel des Tages und der Nacht, des Sonnenscheins und des Regens, und wie die tausend Naturereignisse heißen mögen, und alle diese natürlichen Erscheinungen hält man für zweckmäßig, für gut. Die Begriffe naturgemäß und gut fallen hier ungefähr zusammen. Was naturgemäß ist, kann nicht schlecht, nicht verkehrt sein. Es ist gut, muß gut sein, weil es naturgemäß ist. Sobald daher von einem Ereignis, von einer Erscheinung die Naturgemäßheit nachgewiesen ist, so ist damit auch ihre Rechtmäßigkeit erwiesen, und wenn ich eine Erscheinung in ihrer Verwerflichkeit zeigen will, so brauche ich nur nachzuweisen, daß sie naturwidrig sei. Ohne weitere Nachweise will ich nun sogleich zu der Behauptung über-

gehen, daß eben dieses Prinzip der Naturgemäßheit der oberste Grundsatz aller Erziehung sei. In der Erziehung haben wir es mit dem Menschen zu thun; es ist von der Menschenerziehung die Rede. Ich behaupte nun, daß in der Menschenerziehung alles darauf ankomme, daß nichts geschehe, was der Natur des Menschen im allgemeinen und der Individualität einzelner entgegen, vielmehr alles geschehe, was dieser Natur gemäß sei; behaupte: daß wir in der Begründung unserer Urtheile über das Heilsame und Verderbliche in der Erziehung keinen tieferen Grund nennen können, als den, der aus der Naturgemäßheit oder Naturwidrigkeit des Gegenstandes geschöpft ist, behaupte: daß in der Erziehungswissenschaft das Prinzip der Naturgemäßheit obenan stehe; kurz, daß dasselbe der oben näher bezeichnete oberste Grundsatz der Erziehung sei. Um diese Behauptungen darzuthun, ist nur zu zeigen, daß die oben angegebenen vier Merkmale auf das Prinzip der Naturgemäßheit passen. Nachzuweisen ist also, daß der Grundsatz: „Erziehe naturgemäß!“ weder eines Beweises fähig, noch desselben bedürftig, ein ganz (höchst) allgemeiner Satz, das alleinige Prinzip der Erziehung und formaler Natur sei.

1) Der Grundsatz: „Erziehe naturgemäß!“ ist keines Beweises fähig, keines Beweises bedürftig.

Der Mensch macht die Natur nicht, sondern er findet sie vor, und er ist selbst ein Produkt dieser Natur. Die Naturwesen können nur das werden und sollen nur das werden, wozu sie geschaffen sind. Und sie sind zu dem geschaffen, wozu sie die Anlagen an und in sich tragen. Sie zu etwas anderem machen wollen, wäre offener Unsinn. Der Stein kann nichts anderes werden, als ein Stein, und er soll nichts anderes werden, als ein Stein, und zwar ein Stein seiner Art, nicht einer andern Art. Eine Pflanze ist und wird nimmermehr ein Tier, und kein Tier eine Pflanze. Und jede Pflanze einer Art ist und bleibt diese Pflanze ihrer Art. Durch keine Kunst der Erde kann aus der Rose eine Nelke, aus der Eiche eine Fichte, aus dem Dornstrauch ein Ölbaum, aus der Distel ein Weinstock werden. Was die Kunst hierin über die Natur vermag, das wird

durch die Namen Zwitter, Aftergeschöpfe, Verkriüppelung, Verzerrung, Verrenkung und Widernatürlichkeit hinreichend charakterisiert. Gerade also verhält es sich mit dem Menschen. Auch er kann und soll nur das werden, wozu die Natur (der Schöpfer) ihn bestimmte; und diese Bestimmung wird aus seinen Anlagen erkannt. Wozu er die Anlagen nicht besitzt, dazu suchst du ihn vergebens zu bilden. Ein Engel wird der Mensch nie werden, weil er nicht die Anlagen zu einem Engel, sondern zu einem Menschen in sich trägt. Der Mensch kann und soll nichts anderes werden, als ein Mensch. Und jedes Individuum wird wieder nur das, wozu dieses Individuum die Anlagen in sich trägt. Einen, der kein musikalisches Gehör hat, oder gar einen Taubstummen kannst du wohl zu einem Mozart auszubilden versuchen; aber was wird die Frucht der Mühe sein?

Das alles sind — nicht wahr, Leser! — Sätze, die sich von selbst verstehen, die für sich klar sind, die gar nicht bewiesen zu werden brauchen, die gar nicht bewiesen werden können. Und so ist es. Das Prinzip: „Erziehe naturgemäß!“ kann nicht bewiesen werden und braucht nicht bewiesen zu werden. Es versteht sich von selbst. Wer seinen Sinn erfährt, ist gleich zur Bestimmung gezwungen. Es stellt eine für sich klare, unmittelbar gewisse Wahrheit auf.

2) Der Grundsatz: „Erziehe naturgemäß!“ ist ein ganz allgemeiner Satz, ist der allgemeinste Grundsatz aller Pädagogik.

Er enthält nur ein einziges Merkmal, das der Naturgemäßheit; weniger kann kein anderer Grundsatz aufstellen. Aber auch nichts Allgemeineres. Denn er geht unmittelbar von dem Wesen des Menschen aus; er schließt sich unmittelbar an den Menschen selbst an; er anerkennt den Wert und die Bedeutung der absoluten Zweckmäßigkeit der Einrichtung seiner Natur und verlangt nichts Abgeleitetes, sondern das Unumschränkteste, Allgemeinste, bei aller erziehenden Thätigkeit der Natur gemäß zu verfahren. Sein Inhalt ist daher der möglichst kleinste, sein Umfang der möglich größte, d. h. er ist der allgemeinste Grundsatz aller Pädagogik.

3) Der Grundsatz: „Erziehe naturgemäß!“ ist ein einziger und hinreichender.

Das erste ist für sich klar. Das andere erhellet schon aus dem, was unter Nr. 1 gesagt worden ist. Zu allem, was ein Mensch werden kann und soll (denn mehr als er kann, soll er ja auch nicht werden — die Grenzen des Könnens sind auch die Grenzen des Sollens —), muß die Anlage ihm eingeboren sein. Diese Anlage ist ihm nicht zwecklos gegeben, da die Natur nichts Zweckloses, noch viel weniger etwas Zweckwidriges schafft, sondern er trägt sie in sich zu wichtigen Zwecken, welche nur durch die völlige Entwicklung und den unumschränkten Gebrauch dieser Anlagen erreicht werden. Das will die Natur, das ist ihr Zweck; nicht mehr und nicht weniger. Wer daher die Entwicklung dieser Anlagen und ihre Kräftigung begünstigt, der begünstigt und erstrebt alles, was die Natur mit dem Menschen will und wollen kann; derselbe ist dann so weise, nicht mehr und nichts anderes zu wollen, als was die Natur will, aber auch nicht weniger, sondern alles das zu wollen, was sie will. Folglich begünstigt derjenige, welcher dem Grundsatz: „Erziehe naturgemäß!“ huldigt, den ganzen umfassenden Zweck der Natur; d. h. dieser einzige Grundsatz ist in aller Erziehung ausreichend. Es bedarf keines zweiten ihm nebengeordneten; er ist nur ein einziger, aber er ist hinreichend.

4) Der Grundsatz: „Erziehe naturgemäß!“ ist ein formaler Grundsatz.

Er sagt nicht aus, wozu, zu welchem Endzwecke, in welcher Absicht erzogen werden soll, ob zur Tüchtigkeit auf Erden, ob zur Selbstzufriedenheit, Glückseligkeit, Seligkeit zc., ob zu einem gewissen einzelnen Stand, Geschlecht, Verhältnis zc., ob einer Zeit gemäß oder nicht gemäß zc., nicht, ob durch dieses oder jenes Mittel zc.; er bekümmert sich nicht um Raum- und Zeitverhältnisse, noch um irgend etwas anderes: sondern er ist von allem objektiven Gehalt entkleidet; er verlangt nur, daß der Erzieher sich an die Natur anschließen, ihre Zwecke auf die von ihr vorgeschriebene Art begünstigen solle. Er ist also, wie man dies nennt, ein formaler Grundsatz.

Folglich ist der Grundsatz: „Erziehe naturgemäß!“ der oberste Grundsatz aller Menschenerziehung.

Durch ihn beweisen wir alles. Auf ihn führen wir daher alles in der Erziehung zurück. Wenn er als Grund für eine Thätigkeit in der Erziehung aufgeführt ist, so findet weiter kein Warum statt. Er nennt den tiefsten und letzten Grund. Will ich daher irgend eine Behandlungs- oder Verfahrensweise bei der Jugend-, oder allgemeiner bei der Menschenerziehung rechtfertigen, so habe ich zu zeigen, daß diese Behandlungs-, diese Verfahrensweise naturgemäß sei, die Zwecke der Natur begünstige, ihrem Wirken Folge leiste. Will ich irgend eine Verfahrensweise bei der Erziehung des Menschen als schlecht, verwerflich und verderblich nachweisen, so habe ich den Beweis zu liefern, daß sie naturwidrig sei, den Zwecken der Natur entgegen arbeite, ihrer Spur untreu werde. Das naturgemäße Verfahren ist in der Menschenerziehung die höchste pädagogische Weisheit; das naturwidrige Verfahren ist die höchste pädagogische Thorheit und Verkehrtheit. Derjenige ist allein ein (wahrer) Erzieher, welcher bei seiner erziehenden Thätigkeit jenem Prinzip immer und überall getreu bleibt; und derjenige verzieht, verrenkt und verdreht den Menschen, welcher jenem Prinzip untreu wird und ihm entgegen arbeitet. Daher ist dieses die allgemeinste, unbedingteste und umfassendste Anforderung an den Erzieher: „Handle naturgemäß!“ —

Das Prinzip der Naturgemäßheit enthält zwei Forderungen, eine negative und eine positive. Jene heißt: Meide in der Erziehung das Naturwidrige; diese: Übe das Naturgemäße! Jene Forderung ist die erste und wichtigste. Findet sie Gehör, so ist die Befolgung der andern in der Regel auch nicht mehr fern. Wie man in der Regel, um das Wachstum des guten Samens zu fördern, nichts weiter zu thun hat, als denselben von Unkraut rein zu erhalten, damit der Regen und der Sonnenstrahl belebend auf die junge Saat wirken könne, ebenso braucht man in der Erziehung der Jugend oft nicht viel mehr zu thun, als das Naturwidrige abzuhalten, weil alsdann die gesunde Natur des Menschen die fröhliche Entwicklung desselben von selbst bringt.

Denn jedes organische Wesen entfaltet sich und wächst und vergeht und stirbt nach ewigen, unwandelbaren Gesetzen, denen auch der Mensch unterworfen ist. Auch der Mensch ist in seinem Werden und Vergehen als ein Produkt der Natur anzusehen, und alles, was er wird und leistet, alles was die Erziehung aus ihm macht, oder nicht macht, muß nach Naturverhältnissen beurteilt werden. Auch hier findet ein notwendiger enger Zusammenhang statt zwischen Ursache und Wirkung. Der Mensch trägt ja, wie jedes organische Wesen, den Keim und das Gesetz seiner Entwicklung in sich. Und dies nicht bloß von der geistigen, sondern auch von der leiblichen Seite, kurz von seiten seiner ganzen, einigen und einheitlichen Natur. Daher ist es auch die höchste Weisheit des Arztes, sich für einen Diener und Priester der Natur zu erklären. Er hat nichts zu schaffen, er hat nur den Gang der Natur zu belauschen, ihren Willen zu begünstigen und mögliche Schwierigkeiten und Hindernisse wegzuräumen. Der Arzt macht den Menschen nicht gesund, sondern die Natur nach ihrer verehrungsvollen Weisheit, durch die sie sich als das Werk eines allweisen Schöpfers bewährt. In demselben Sinne, nämlich mit derselben Allgemeinheit, gilt auch vom Erzieher die Behauptung, daß nicht er eigentlich das Kind erziehe, sondern daß er störende Einflüsse abwehre und die guten Triebe, welche der Mensch der Mutter Natur verdankt, zu stärken und ihnen Gelegenheit zur naturgemäßen Thätigkeit zu geben suche.

Auf der einen Seite demüthigt das Prinzip der Naturgemäßheit den Stolz des Menschen und des Erziehers, auf der andern Seite aber erhebt es ihn. Es demüthigt den Stolzen, der sich vermaß, zu wähnen, daß er es sei, der die Macht habe, das Kind untrüglich zu einem guten oder bösen Menschen zu erziehen; der da meinte, daß er dem Kinde die guten Antriebe und Triebe brächte. Wie falsch war solche Ansicht früherer Jahrhunderte, und wie freuen wir uns, daß eine gesündere Ansicht der Natur uns die andere, nämlich die erhebende Ansicht gebracht hat, daß der Mensch überall mit reinen Trieben, wie mit allem, was er zu einem tüchtigen und gesunden Leben bedarf, ausgerüstet sei, daß es ihm in keiner Hinsicht an irgend einem Gute mangle,

daß er überall in den Armen seiner Mutter ruhe. Ehemals sah man die Natur als eine feindselige Macht an, welche, mit Giftstoffen aller Art durchdrungen, dem Leben des im Himmel Gebornen nur Gefahr bringe, und daß der Mensch alle Geisteskraft anwenden müsse, um diesen feindseligen Absichten zu begegnen. Er bekämpfte die Natur, wo er ihr hätte blindlings folgen sollen; er verließ sich auf seinen Verstand in Dingen, die seiner Herrschaft gar nicht untergeben sind, und er mißtraute der Natur, statt sich ihr voll eines kindlichen und dankbaren Vertrauens zu überlassen. Der Zögling lernte sie nur von ihrer gefährlichen und furchtbaren Seite kennen. Von den Steinen lehrte man ihn nur die Gifte, von den Pflanzen nur die Giftpflanzen, von den Naturerscheinungen nur solche, die dem einzelnen verderblich werden können, z. B. vulkanische Ausbrüche, Wasser- und Windhosen, Stürme und Ungewitter kennen. Aber die Aussicht in die freundliche Natur ist freundlicher geworden. Der Mensch hat es erkannt, daß er um so unglücklicher wird, je mehr er sich von den Wegen der Natur verirrt; daß er in demselben Grade ein Sklave seiner Triebe und Leidenschaften und ein Knecht der Verhältnisse wird, je weniger er der treuen Stimme der Natur Folge leistet. Der Mensch hat es als höchste Weisheit aufgefaßt, von den Wegen der Natur nicht abzuweichen, und wo eine unglückliche Verirrung geschehen, wieder zu ihr zurückzuführen und ihren Beschlüssen sich zu unterwerfen. Im Kampfe mit ihr, der mächtigen, bereitet der Mensch sich nur ein kümmerliches Dasein; auf Augenblicke mag er sich in der Verkehrtheit seines Standpunktes, seiner Kunst und seiner Verzerrung freuen, aber später wird er es um so bitterer zu bereuen haben. Denn die Natur läßt kraft der ewigen Gesetze, die in ihr liegen, und denen alles Endliche unterworfen ist, ihrer nicht spotten. Ohne Nachsicht rächt sie zuletzt jede Abweichung und jeden Ungehorsam; wenn sie alle ihre Kräfte erschöpft hat, den Menschen von der Verkünstelung zu ihrer natürlichen und erhabenen Einfachheit zurückzuführen, dann überläßt sie den Abtrünnigen endlich den unterirdischen Mächten, die ihn, den Gefallenen, der Welt zum abschreckenden Exempel machen.

Die höchste Lebensweisheit besteht darin, daß er sich der Natur überlasse, daß er an ihrer Hand durchs Leben gehe, daß er sich von ihr leiten lasse. Der Grundsatz der Naturgemäßheit ist der oberste Grundsatz aller Lebensweisheit, das oberste Prinzip aller Erziehung.

Sind wir von der Wahrheit des Bisherigen innig und tief durchdrungen, mit derjenigen Freude, die es gewährt, wenn man das gehegte Mißtrauen gegen einen Menschen als unbegründet erkennt, mit demselben Hochgefühl, mit welchem wir alsdann zu dem hochsinnigen Gefühle des Vertrauens zurückkehren — mit einer solchen Freude, die uns die Natur als unsere erste, unzertrennliche, ewig treue Freundin kennen lehrt — ist unser Herz durchglüht von dieser gesunden, den Menschen festmachenden, seinen Dank gegen den Vater der Natur umfassend erhöhenden Freude, dann drängt sich ihm mit schwerer Bedeutung die Frage auf: Aber was ist naturgemäß? Wo finde ich das Naturgemäße? Wie lerne ich es kennen? Welche Menschen stehen noch auf dem Standpunkte der Natur? Muß ich sie suchen in Amerikas Urwäldern, oder unter den gutmütigen Bewohnern auf den Inseln der Südsee, oder in dem zivilisierten Europa? Wo stellt sich meinem Auge das reizende Bild eines naturgemäß erzogenen, eines naturgemäß lebenden Menschen, eines naturgemäß lebenden Volkes dar? Wo sind die Glücklichen, welche das Geschick so liebend führte, daß sie von den Wegen der Natur nicht abwichen?

Das sind Fragen, die sich demjenigen, welcher das Prinzip der Naturgemäßheit als den obersten Lebens- und Erziehungsgrundsatz aufgefaßt hat, mit der ganzen Schwere ihrer Bedeutung aufdrängen. Das sind Fragen, welche das Nachdenken großer Männer zu den verschiedensten Zeiten beschäftigt hat — Fragen, deren Lösung auf die mannigfaltigste Weise gegeben, und bis auf diesen Tag auf die verschiedenste Weise versucht worden ist — Fragen, des Nachdenkens der edelsten Menschen wert. Denn sie lehren und geben uns Lebensweisheit, Erziehungsweisheit. Ohne ihre gründliche und gediegene Beantwortung sind wir im Leben und in der Erziehung den gefährlichsten Irrtümern preisgegeben; ohne ihre Lösung huldigen wir verjährten Irrtümern, opfern

wir falschen Götzen. Was ist Naturgemäßheit? — Wenn du glaubst, daß ich es dir an dieser Stelle sagen wollte, vollständig sagen könnte, dann irrst du, sowie du irren würdest, wenn du glauben solltest, daß ich das Prinzip der Naturgemäßheit zuerst als obersten Grundsatz alles Lebens und Erziehens erkannt hätte. Nur dazu beitragen wollte ich, daß ein so wichtiger Gedanke nicht vergessen, sondern wieder hervorgeholt, und in seiner umfassenden Wichtigkeit anerkannt werden möge.

Wenn du das oft, aber nicht zu oft genannte Prinzip der Naturgemäßheit in seiner unwiderleglichen Wahrheit erkannt hast, dann wirfst du dir eine wichtige Aufgabe stellen, welche auch noch lange nicht vollständig gelöst ist, die Aufgabe: die Natur des Menschen, die Natur des Kindes, den Gang der Entwicklung der Menschennatur kennen zu lernen. Willst du erfahren, was im allgemeinen naturgemäß sei, dann mußt du ja die Natur — willst du erfahren, was im spezielleren der Menschennatur gemäß sei, dann mußt du die Menschennatur erforschen — die Menschennatur, die Kindesnatur und den Gang der Entwicklung der Kindesnatur zur ausgebildeten Menschennatur.

Das hat Rousseau gewollt, das hat Rousseau gethan, der heutzutage so geschmähte Jean Jacques Rousseau, der den unsterblichen Emil geschrieben. Das hat auch Pestalozzi gewollt, das hat auch Pestalozzi gethan!

Huldigen wir dem Prinzip der Naturgemäßheit im Leben, in der Erziehung! Folgen wir so großen Beispielen in der Erforschung der Menschennatur und ihrer Entwicklungsgesetze! Kehren wir zur Einfachheit der Natur zurück, und erhalten wir unsere Jugend auf dem Pfade der Natur! Bleiben wir der Natur treu! Vertrauen wir der Mutter Natur und ihren großen Gesetzen!!!

II.

Über Natur- und Kulturgemäßheit in dem Unterricht.

Naturgemäß, kulturgemäß. Über diese beiden Begriffe handelt der nachfolgende Aufsatz; es ist höchst anregend über den absoluten und relativen Wert derselben nachzudenken.

Man soll naturgemäß erziehen, naturgemäß unterrichten, naturgemäß verfahren. Dies ist sehr richtig, und es bleibt richtig, wenn man den Begriff der Naturgemäßheit im weiteren oder engeren Sinne nimmt, auf die Natur der Dinge ausdehnt, oder, wie es besser ist, auf die Natur des Menschen beschränkt. Das Prinzip der Naturgemäßheit steht in der Erziehung fest. Was als naturgemäß nachgewiesen worden, ist dadurch als richtig, als beifallswert, als gut dargestellt worden. Denn die Natur des Menschen ist gut, ist aus der Hand des Schöpfers hervorgegangen, damit sie sich auf Erden nach den ihrer Natur gemäßen, durch sie ausgesprochenen Gesetzen entwickle und ausbilde. Das Prinzip der Naturgemäßheit steht für alle ewige Zeiten an dem pädagogischen Himmel, wie ein hell strahlender, nie verlöschender, nie seine Stelle verändernder Fixstern; es ist der Pol und der Angelpunkt, um welchen sich alle andern pädagogischen und methodischen Regeln herumdrehen und sich auf ihn beziehen. Diese bilden den Umkreis und die Vielheit; jenes den Mittelpunkt und die Einheit. Es hält uns ein Ideal vor, dem wir im Leben, wie in der Erziehung und in dem Unterricht entgegen streben sollen, ohne daß wir dasselbe, bei der Endlichkeit und Unvollkommenheit aller menschlichen Erkenntnis und Einrichtungen,

jemals vollkommen und ganz erreichen werden. Denn eine ganz naturgemäße Einrichtung, Verfassung, Erziehung zc. wäre eine ganz vollkommene. Aber auf Erden ist nichts vollkommen, kann nichts Vollkommenes werden. Dadurch aber verliert ein Prinzip nicht seinen Wert, sondern es bleibt eben dadurch ewiger Leitstern.

So richtig dieses nun alles ist, so entsteht dennoch die Frage: Soll man alles, was man als naturgemäß erkannt oder selbst nachgewiesen hat, auch einführen, gleich und unter allen Umständen einführen, oder nicht?

Es scheint ungereimt oder paradox zu sein, diese Frage noch aufzuwerfen, nachdem man obige Sätze zugegeben hat. Es scheint, als habe diese Frage denselben Sinn, wie die: Soll die Erde sich auch um die Sonne drehen? Soll der Mensch auch ein Mensch sein? Soll der Mensch auch der Tugend nachstreben? Aber dennoch muß sie, ist sie einmal gethan, auch beantwortet werden, besonders wenn die Antwort so lautet, wie sie lautet. Denn die Antwort darauf wird keine andere als die sein: Mit nichten. — Wenn dieses wahr ist, so muß es noch ein zweites Prinzip geben, durch welches das Prinzip der Naturgemäßheit beschränkt wird, obgleich es demselben untergeordnet ist. Dieses ist das Prinzip der Kulturgemäßheit, dessen Ansprüche nicht abgewiesen werden können, obgleich es auf so allgemeine Gültigkeit, wie das erstere, nicht wird Anspruch machen können. Wir wollen uns darüber in der Kürze zu verständigen suchen.

Ein jeder Mensch, welcher geboren wird, trifft seine Umgebung, sein Volk, unter dem er zu leben bestimmt ist oder unter welchem er wenigstens erzogen wird, auf einer gewissen Stufe der Kultur an, die er nicht zu machen und zu bestimmen hat, sondern die eben ist, und die darum ein Recht hat zu sein, weil sie ist. Alles, was ist, ist durch einen zureichenden Grund und hat darum Ansprüche auf das Recht der Existenz. Behüte der Himmel, damit sagen zu wollen, daß alles, was sei, gut sei. Aber das bloße Dasein gibt auch im allgemeinen ein Recht auf das Dasein. Streiten zwei existierende Dinge in ihrem Dasein mit einander, so muß untersucht werden, welches von ihnen dem

andern den Vorzug einzuräumen oder auf fernere Existenz ganz zu verzichten hat. Doch wir dürfen diesen Gedanken nicht weiter verfolgen, weil wir sonst von unserm Wege und Ziele zu weit abkommen.

Zu jeder Zeit steht das Menschengeschlecht, ein jedes Volk, eine jede lebende Generation zc. auf einer bestimmten Stufe der Kultur, welche als das Erbeil der Vorfahren, als das Produkt ihrer ganzen erlebten Geschichte und aller Momente, die auf sie eingewirkt haben, angesehen werden muß. Ein jedes Volk ist das geworden, was es unter den gegebenen Umständen werden konnte. Der jedesmalige Kulturzustand muß als ein Naturerzeugnis angesehen werden, welches mit derselben Notwendigkeit auftritt, wie der Charakter der Pflanzen- und Tierwelt in einer bestimmten Zone oder auf der ganzen Erdoberfläche. Der Kulturzustand einer Nation zu einer bestimmten Zeit ist gegeben, liegt vor und bildet den Zustand, in den jeder einzelne, unter diesen Umständen geborne Mensch eintritt. Er macht ihn nicht, sondern er findet ihn vor, und derselbe wirkt auf ihn nach der Natur seines Seins. Darum ist jeder Mensch ein Produkt seiner Zeit. Unter andern Verhältnissen wäre jeder Mensch ein anderer geworden. Aber unter diesen Umständen wird er, bei seinen Anlagen zc., so, wie es der Natur der Umgebung oder des ganzen Kulturzustandes gemäß ist. Wir würden dieses, hätten wir eine Durchsicht der Grundanlagen des einzelnen und des wahren Wesens der existierenden Welt nach ihren inneren und äußeren Verhältnissen, mit Sicherheit voraus bestimmen können. Aber dazu gehörte Allwissenheit. Nur annäherungsweise und nach Analogieen läßt sich über die Zukunft eines einzelnen oder eines ganzen Volkes etwas bestimmen.

Aber soviel wissen wir mit Sicherheit, daß der jedesmalige folgende Zustand ein Produkt ist des vorhergehenden. Wie in der Entwicklung des einzelnen Menschen, so gibt es auch in dem Prozeß des Werdens einer Nation keine Lücken, keine Sprünge. Alles auf Erden wird nach dem Gesetz der Stetigkeit. Darum müssen wir auch jede folgende Stufe der Entwicklung an die vorhergehende anzuschließen, aus ihr selbst zu

entwickeln suchen. Das heißt, der jedesmalige Kulturzustand eines Volkes ist die Basis, der Grund, das Vorhandene, Gegebene, Reale, von dem aus und aus welchem das Nachfolgende erzeugt werden muß. Die gegebene Kultur macht also die Anforderung, daß wir ihr gemäß verfahren, wenn wir etwas wirken wollen; d. h. wir müssen kulturgemäß verfahren. Dieses Kulturgemäße ist auch das Zeitgemäße, und wir wissen alle, wie groß dessen Ansprüche sind, wie wir unser Lebenswerk rein vernichten, auf Null reduzieren, wenn unser Wirken nicht in die Zeitverhältnisse paßt, sich nicht an das Gegebene anschließt, dasselbe nicht respektiert oder in der Ansicht vernichtet, ideale Verhältnisse voraussetzt, die nirgends sich vorfinden. Alle fruchtbare Einwirkung auf ein Individuum oder ein Volk muß zeitgemäß sein oder sich nach dem Standpunkte des einzelnen und nach der Kulturstufe des Ganzen richten.*

Das Prinzip der Zeit- oder Kulturgemäßheit ist der Grundsatz aller praktischen Menschen, aller Köpfe, welche die Welt kennen oder mit dem realen Leben vertraut sind. Das Wort der Naturgemäßheit hören wir nicht aus ihrem Munde, während sie immer von zeitgemäßem Wirken, zeitgemäßen Erscheinungen und von den Bedürfnissen der Zeit sprechen. So der verständige Handwerker, der einsichtsvolle Kaufmann, der denkende Lehrer, der Gesetzgeber und der Diplomat.

Das Prinzip der Kulturgemäßheit ist ein wahrer, richtiger, unabweisbarer Grundsatz. Was in der Welt von großer Bedeutung und bleibender Einwirkung geschehen ist, war zeitgemäß. Ohne diese Voraussetzung sieht man in der Geschichte nur Unbegreiflichkeiten; sie aber bringt Licht in die ohne sie ganz unfaßbaren Erscheinungen und Thatfachen. Alle Menschen, deren Einwirkung von großem, weitreichendem Erfolge begleitet gewesen

* „Man ist so gut Zeitbürger, als man Staatsbürger ist, und wenn es unschicklich, ja unerlaubt gefunden wird, sich von den Sitten und Gewohnheiten des Zirkels, in dem man lebt, auszuschließen, warum sollte es weniger Pflicht sein, in der Wahl seines Wirkens dem Bedürfnis und dem Geschmack des Jahrhunderts eine Stimme einzuräumen?“

Schiller über ästhetische Erziehung.

ist, haben sich an die Forderungen und Bedürfnisse ihrer Zeit angeschlossen. Wer sich derselben entgegenstellte, mochte sie wohl, wenn die Anforderungen seiner Zeit noch nicht mächtig und ausgesprochen genug waren, einige Zeit aufhalten oder auch ihnen eine andere Richtung geben; aber vernichten und von allem Einfluß sie ausschließen, konnte auch der Mächtigste nicht.

Auch der Erzieher und Lehrer hat darum die Bedürfnisse und Anforderungen seiner Umgebung, seiner Zeit, zu berücksichtigen. Denn der Mensch soll in seine Zeit passen. Sonst ist er ein fremdartiges Glied, welches der Organismus des Ganzen abstößt und isoliert. Der einzelne soll aus der Zeit und ihren Verhältnissen als ein ihren Einwirkungen gemäßes Glied hervorgehen. Man muß daher auf die Sitten und Gewohnheiten, auf das Bestehende und das Herkommen, auf das in der Zeit, in der man lebt, Geltende und Herrschende Rücksicht nehmen.

Anders sollte und mußte ein deutsches Kind in dem achten, anders im sechszehnten und anders muß es im neunzehnten Jahrhundert erzogen werden. Anders sind die Anforderungen der Zeit in China, als in Pensylvanien, in Portugal, in England, Frankreich und Deutschland zu unserer Zeit, im vierten Jahrzehnt des neunzehnten Jahrhunderts. Solches bedarf keines weiteren Beweises.

Wir wollen darum die Anforderungen des Prinzips der Kulturgemäßheit durch einige einzelne Beispiele erläutern, um zu zeigen, wie sehr weit sie sich erstrecken.

Wer sich in gewissen höheren Lebenskreisen bewegen will, muß die französische Sprache inne haben. Wer vor zwei oder mehr Jahrzehnten sich zu einer höheren Bildung emporarbeiten wollte, mußte den Weg der alten klassischen Litteratur einschlagen. Wer überhaupt mit den Gebildeten heutiger Zeit Umgang pflegen und an dem gesellschaftlichen Leben (thätigen) Anteil nehmen will, darf nicht alle Kenntniss der Zeitverhältnisse entbehren, muß daher Zeitblätter lesen. Sonst paßt er nicht in die Gesellschaften, das Leben dieser Zeit. Wer ehemals als Student unter uns mit deutschen Studenten leben und auf sie einwirken wollte, mußte, wenn er zum Duell herausgefordert wurde, sich dem

bestehenden Kommt unterwerfen. Will der christliche Missionar unter einem heidnischen Volke etwas wirken, so muß er auf den Standpunkt desselben, seine Sitten, Gewohnheiten, Ansichten, Geschichte zc. Rücksicht nehmen und das Pfropfreis des Baumes des Christentums auf den alten Stamm pfropfen, damit es aus demselben hervordachse und die edleren Säfte jenes diesen das Leben und Gedeihen sichern. Gerade also verfuhr auch der Stifter des Christentums, indem er sein Wirken an das aus dem Altertum seines Volks stammende Bessere und an die Sprüche der Propheten der Nation angeschlossen. Will ein Lehrer, der in eine längst bestehende Anstalt tritt, gleich von Anfang an seinen Samen nicht auf den harten Weg austreuen, so hat er den Zustand der Anstalt zu erforschen und darnach sein Thun einzurichten. In Wien verlangt man anderes, als in Berlin; in Berlin anderes, als in einer kleineren Provinzialstadt. Kinder verbildeter Stände wollen und müssen anders behandelt werden, als die Kinder reicher und gebildeter Landbewohner und Gutsbesitzer. Und so weiter. Dieses Undsowweiter läßt sich sehr weit ausdehnen. Die Ansprüche des Prinzips der Kulturgemäßheit sind unabweislich; das Prinzip steht fest.

Aber welches ist nun sein Verhältnis zu dem Prinzip der Naturgemäßheit? Stehen sie nebeneinander, oder steht das eine über das andere und beherrscht es?

Das Prinzip der Naturgemäßheit ist ewig und unwandelbar, wie die Bestimmung und die Natur des Menschengeschlechts. Es kann in den verschiedenen Perioden und Kulturzuständen anders und anders erkannt werden, aber es behält seinen unbedingten absoluten Wert. Als Ideal nähert man sich ihm nur, ohne es zu erreichen. Es ist der ewige Zielpunkt alles Strebens und Wirkens. Mag die Bildung des Menschengeschlechts das Ziel nie erreichen; nähern soll sie sich ihm stets, wie die Asymptote der Hyperbel. Nach ihm richtet der vernünftige Gesetzgeber seine Verordnungen, der Lehrer seine Ideen, wie die Magnetnadel ewig nach Norden weist.

Alles aber mit Berücksichtigung des Orts, wo man sich befindet, des Standpunktes, den man erreicht, der Kultur, die man

gewonnen hat. Dadurch begreifen wir, wie in der gegenseitigen Berücksichtigung und Abwägung der Anforderungen beider Differenz und Streit der Ansichten entstehen kann, der Streit der Ideologen mit den Realisten, die Differenz des Vernunftrechts und des historischen Rechts, der Kampf der Idee mit dem Herkommen. Die puren Historiker und praktischen Realisten richten sich einseitig nach dem bestehenden herkömmlichen Recht, nach den Gerechtigkeiten; die abstrakten Ideologen einseitig nach der Idee. Beide haben in ihrer Einseitigkeit unrecht. Guldigt man allein dem Herkommen, so stellt man die Zeit still, und aller Fortschritt hat ein Ende; will man alles nach den reinen Anforderungen des ideellen Vernunftrechts gestalten, so begeht man gleichfalls die höchsten Ungerechtigkeiten und stellt die Pyramide der Entwicklung auf die Spitze. Darum gibt es kein anderes Heil, als Veröhnung und Vermittlung der historischen Ansprüche mit den ewigen Anforderungen der Vernunft und der allgemeinen Gerechtigkeit; Berücksichtigung des Bestehenden, das in der Geschichte der Vergangenheit wurzelt, und allmähliche, stufenweise Fortschreitung gegen das Ziel hin. Nie darf der Lenker der Welt und der Geschichte die Idee aus dem Auge verlieren, aber auch nie die Anforderungen der Zeit gleich Null setzen.

In den Gebieten der Erziehung und des Unterrichts strebe man darum ewig darnach, das Prinzip der Naturgemäßheit allgemein gültig und herrschend zu machen; aber mit Rücksicht auf den Standpunkt, den man bereits gewonnen hat; also Streben nach der Naturgemäßheit unter Berücksichtigung dessen, was die Kultur und die Zeit erheischen. Ohne jenes vergreift man sich an den heiligen Forderungen der Menschheit; ohne dieses wird man ein Phantast, oder ein Despot und ein Tyrann. Ohne das eine gibt es keinen Fortschritt der Menschheit, wie in China; ohne das andere gerät man in die Fluten der Revolution.

Wer wäre so kurzfristig, die Schwere der Aufgabe zu erkennen, die daraus für die Lenker der Geschichte und Staaten erwächst; wer so beschränkt und einseitig, feck und übermütig, über die Bestrebungen und Ansichten anderer vorschnell aburteilen zu wollen!

Darum Vermittlung der Ansichten und Anforderungen, damit der Stillstand in Bewegung, die Bewegung in Verbesserung ausfchlage, und eine heilsame Reformation nicht in eine heillose Revolution ausarte! Wer sich den Anforderungen der Vernunft und der aus ihr entspringenden Ideen entgegensezt, will die Erstarrung und den Tod; wer alles zu aller Zeit und urplözlich den ewigen Ideen gemäß umgestalten will, wird ein Radikal-Reformer und ein Revolutionär. Beide Parteien sind Ultras und beide fast gleich gefährlich und hassenswürdig.

Wie der aufgestellte Gegensatz zwischen Vernunft und Herkommen, Ideologen und Realisten ein ganz eigentümliches Licht auf die erste französische Revolution und deren Folgen bis zum heutigen Tage wirft, indem sich nachweisen läßt, daß sich alle niederen Gegensäze und Kämpfe auf den angegebenen, allgemeinsten zurückführen lassen, so wird dadurch auch mancher pädagogische Streit in vorzüglichem Maße beleuchtet. Um ein Beispiel anzuführen, citieren wir den Kampf der Humanisten mit den Realisten. Um was anderes dreht sich der Streit als um den Vorrang des Prinzips der Zeit- oder Kulturgemäßheit über das Prinzip der Naturgemäßheit!

Die Humanisten haben den Beweis des Sages versucht, daß nur durch das Studium des sogenannten klassischen Altertums wahre menschliche, gediegene Bildung möglich sei; aber ist ihnen dieser Beweis gelungen? Wenn ja, so wäre der Streit für immerdar geschlichtet. Aber so ist es nicht. Wenn man die Apologeeen des Humanismus, wie sie z. B. von Niethammer, Thiersch und Ribbeck u. geschrieben worden sind, liest, so lernt man ebenso viele verschiedene Beweise für denselben Gedanken kennen. Schon dieser Umstand flößt einiges Mißtrauen in die Sache ein, die auf so verschiedene Weise verteidigt wird, da sie nicht zu den mathematischen Gegenständen gehört. Aber noch hat keiner dieser Beweise die Bestimmung denkender Leser erzwungen, wie es doch geschehen würde, wenn einer von ihnen auf wahrer, unerschütterlicher, d. h. psychologischer Grundlage ruhte, oder mit andern Worten, wenn das Prinzip der Naturgemäßheit auf den Humanismus, oder der Humanismus auf

dasjelbe zurückgeführt werden könnte. Solches aber scheint ungeachtet so vielfacher Versuche von seiten der gelehrtesten Männer nicht gelingen zu wollen. Nach unserer Ansicht kann es nicht gelingen. Wenigstens ist bis jetzt nichts weiter geleistet worden als der Beweis oder der Versuch der Nachweisung, daß die Blüte unserer heutigen europäischen, deutschen Kultur auf der Grundlage des wieder erweckten Studiums des klassischen Altertums basiere, und daß es daher ganz zeit- oder kulturgemäß sei, diese Basis bei der Bildung der Jugend der höheren Stände nicht zu verlassen, sondern für alle Zeiten darauf fortzubauen. — Offenbar liegt darin nun schon eine Übertreibung. Denn wenn nichts weiter für die Beibehaltung des alten Humanismus spricht, als die Kulturgemäßheit, (was wir hiermit einen Augenblick zugeben wollen), so drängt sich gleich der Zweifel hervor, ob nicht die Zeit dieser Kulturgemäßheit bereits abgelaufen sei und ob nicht das Zeitbedürfnis eine andere Art der Bildung neben oder über dem alten Humanismus erheische. Es ist nicht zweifelhaft mehr, daß die Gegenwart diese Frage wenigstens in der Art entschieden hat, daß es noch außer jener Bildung eine andere Art wissenschaftlicher, gründlicher Bildung gebe, welche sich mehr und eigentlich allein für den praktischen Geschäftsmann eigne, als das bevorzugte Studium der Philologie und dessen, was damit zusammenhängt. Sehen wir ja die Bestätigung dieser Ansicht von der Notwendigkeit des Realismus in dem Unterrichtswesen schon in der Errichtung von Real- oder höheren Bürger Schulen verwirklicht. Sie sind eine Folge des von Basedow und den übrigen Philanthropen begonnenen Kampfes für das Prinzip der Naturgemäßheit gegen das Prinzip der Kulturgemäßheit, eines Kampfes der Idee mit dem Herkommen, der Vernunft mit dem historischen Recht. Daß man alle höheren Schulanstalten im 16. Jahrhundert, von wo aus sich die neuere Zeit datiert, zu lateinischen Schulen machte, läßt sich vielleicht durch das Prinzip der Kulturgemäßheit verteidigen; aber gegen das Ende des 18. Jahrhunderts erhob sich die Ansicht, daß das einseitig betriebene philologische Studium nicht mehr zeitgemäß sei, und daher entspann sich der noch nicht ganz ausgefochtene

lange Streit. Anfangs sah man mit großer Erwartung auf die neuen Anstalten hin, — Beweis genug, daß die Idee einer Umgestaltung des Schulwesens vorbereitet war, — aber bald geriet die Sache, theils weil man von ihren Urhebern zu sanguinische Hoffnungen gehegt hatte, theils weil dieselbe auch nicht in die allerbesten Hände geraten sein mochte, wenigstens wie es schien, in Vergessenheit. Dieses Ereignis konnte den Fortschritt dessen, was in der Idee der Philanthropinisten Wahres enthalten war, wohl aufhalten, aber nicht vernichten, und in den letzten Jahrzehnten sind die Ansprüche des Realismus so energisch und unabweislich aufgetreten, daß jetzt schon der Baum der Bildung sich in zwei verschiedene Äste verläuft, deren verschiedene Früchte es nachweisen werden, daß sich auf dem Wege des Naturstudiums ebenso gründliche Bildung gewinnen läßt, als auf dem des Studiums des Geistes. Alsdann hat das angefochtene Prinzip der Naturgemäßheit einen neuen, kostbaren Sieg über das Prinzip der Kulturgemäßheit davon getragen, dessen hohe und wichtige Ansprüche wir keineswegs verkennen wollen, das sich aber bescheiden muß, dem höheren Prinzip der Naturgemäßheit untergeordnet zu werden.

Indem hier zuletzt das Streben der Philanthropinisten als mit der Verteidigung des Prinzips der Naturgemäßheit gegen die zum Teil veralteten Ansprüche der Kulturgemäßheit und des Herkommens zusammenfallend angenommen wurde, habe ich meine Ansicht dahin ausgesprochen, daß die realistische Bildung weit allgemeinere Ansprüche mache, als die humanistische, und aus der Berücksichtigung allgemein menschlicher Verhältnisse hervorgehe, wohingegen die Ansprüche des Humanismus sich nur auf einen verhältnismäßig kleinen Teil der Erdoberfläche, nämlich auf Europa beschränken und ihr Gewicht gewiß nicht für alle ewige Zeiten geltend zu machen haben. Überall auf der ganzen weiten Erde steht der Mensch mit der Natur im weitesten Sinne des Wortes in Verbindung, und überall bietet sie darum dem Menschen die Gelegenheit und die Mittel zur Bildung dar. Die Abhängigkeit der Bildung von Griechen und Römern erstreckt sich dagegen nur auf wenige Völker und wird sich, je selbständiger,

freier und nationaler deren Bildung sich gestaltet, mehr und mehr von dieser Abhängigkeit befreien und zur Selbständigkeit gelangen. Die Ansprüche der Natur auf Erforschung und Bildung durch ihr Studium sind weder auf Raum, noch auf Zeit beschränkt, sind in dieser doppelten Hinsicht ganz allgemein. Darum erscheint das Streben der Philanthropinisten als zusammenfallend mit der Verteidigung der Naturgemäßheit im Kampfe mit dem Herkommen, das entweder zu unserer Zeit noch berücksichtigt werden muß, oder wenigstens einmal ganz kulturgemäß war.

In anderer Beziehung kann man das Streben der Philanthropinisten auch ganz in den Dienst der Kulturgemäßheit selbst stellen. Alsdann erwächst für sie die Aufgabe, nachzuweisen, daß sie das wollen, was Zeitbedürfnis geworden ist. Dieser Beweis läßt sich leicht führen, indem er auf der Hand liegt.

In jedem Falle fällt dieser pädagogische Streit der Zeit und dem Wesen nach mit dem großen Gegensatze, der die Konflikte der Geschichte der europäischen Völker neuester Zeit herbeigeführt hat, zusammen, mit dem Gegensatze der Idee und der Wirklichkeit, des Vernunftrechts und des historischen Rechts. Versöhnung und Vermittlung zum Zwecke einer allmählichen, aber gesicherten, nie ruhenden Fortbildung wird auf dem pädagogischen Gebiete, wie im allgemeinen, der zu befolgende Grundsatz sein.

III.

Worin liegt das Charakteristische geistaufregender, krafterregender Lehrer?

Die Lehrer zerfallen nach dem Unterschiede, den wir nach der Überschrift hier im Auge haben, in zwei Klassen: in solche, welche den Geist der Schüler wecken, und in solche, die dieses nicht thun, oder in starke und schwache. Ich habe viele Lehrer im Leben und in der Schule zu beobachten Gelegenheit gehabt, und mir darum oft die Frage aufgeworfen: Worin liegt eigentlich die aufregende, weckende und stärkende Kraft tüchtiger Lehrer? welches ist in dieser, d. h. in der Hauptbeziehung, die wesentlichste Eigenschaft eines Lehrers? Ich will das Ergebnis meines Nachdenkens hier kurz mittheilen.

Das haben viele Lehrer noch gar nicht begriffen, vielleicht nicht einmal geahnet, daß der Unterricht nicht nur eine geistweckende, sondern auch eine willensstärkende Kraft haben kann und soll. Der wahre, d. h. ergreifende, belebende, bethätigende, die innerste Wurzel des Geisteslebens des Schülers erregende Unterricht wirkt auf die Bildung des Willens und Charakters, wie ein Stahlwasser auf erschlaffte Eingeweide. Sie werden neu belebt, reorganisiert und ihre Thätigkeit wird unendlich gesteigert. Das ist im eigentlichsten, unmittelbarsten Sinne der erziehende Unterricht. Man versteht darunter wohl den Nutzen, den der geregelte Unterricht nebenher in betreff der Gewöhnung an Ordnung, Fleiß, Gesittung zc. herbeiführt; aber diese Accidenzien machen nicht das Wesen des erziehenden Unterrichts aus. Dieses

besteht in der Stärkung (Roborierung) des Charakters der Schüler, darin, daß sie ernst denkende, tief erregte, für die Wahrheit und das Gute ergriffene, ihre ganze Kraft an die Erreichung der für gut erkannten Zwecke setzende Menschen werden, solche, die da wissen, was sie wissen und was sie nicht wissen und — was mehr sagen will — was sie wollen und dieses mit Kraft, Entschiedenheit und Energie wollen. Wie ein nervenstärkendes Getränk wirkt, so wirkt der wahre Unterricht. Er ist bedingt durch die Lehrkraft oder die didaktische Kraft des Lehrers. Als Kriterium des geisterregenden, charakterstärkenden Lehrers nenne ich daher die didaktische Kraft desselben. Von ihrem Vorhandensein und ihrem Maße hängt alles ab.

Was gehört zu ihr, worin besteht sie, wodurch wird sie erzeugt? Zuerst setzt sie einiges voraus, ohne daß dieses sie selbst wäre. Dieses ist die ausgebildete Erkenntnis kraft, die vollständigste Bekanntschaft mit dem Lehrstoff, nach Inhalt und Form, nach Sachgehalt und Methode. Wer diese Basis nicht gelegt hat, d. h. in seinen Kenntnissen schwankt, den Lehrstoff nicht ganz beherrscht, sich keine genügende, klare und sichere Ansicht von der Methode desselben erworben hat und nicht zum Besitz pädagogischer Fertigkeiten, z. B. einer gewandten Sprachkraft, gelangt ist, dem fehlt die Vorbedingung der didaktischen Kraft, die Basis derselben. Aber diese Basis ist die didaktische Kraft selbst noch nicht. Diese besteht vielmehr in der Stärke der Willenskraft des Lehrers selbst. Wie der feste, energische Wille den Soldaten zum Helden, den Gelehrten zum Forscher, den Reisenden zum Entdecker macht, so macht dieselbe Willenskraft den Lehrer zum wahren Lebenswecker, zum Bildner des Menschengewisses. Ein tapferer Soldat wäre unter Voraussetzung jener Bedingung zum geiststärkenden Lehrer, ein solcher unter anderen Umständen zum Kriegshelden geworden. Es ist die eine und gleiche Stärke des Charakters, angewandt auf verschiedene Verhältnisse und Lagen des Lebens. Jede Geisteskraft erzeugt in andern das Eine und Gleiche. Wo so entschiedene Willenskraft an jungen Seelen arbeitet, da fühlen sie sich im Innersten ihres geistigen Lebens erregt und belebt. In solchen Schulen fühlt

man die didaktische Kraft des Lehrers, und man erschaut sie an der ganzen, kräftigen Erscheinungsweise der Schüler. Es ist eine Freude und eine Lust.

Ob man sie selbst besitze, erkennt man theils an den Wirkungen und Resultaten, die man in den Schülern hervorruft, theils an einzelnen Wahrnehmungen. Ein Lehrer, der didaktische Kraft besitzt, erregt und weckt eine ganze Klasse und jeden einzelnen; er erzeugt einen charakteristischen Schulgeist in seiner Klasse (*esprit de corps*); es ist ihm unausstehlich, wenn einer dahinten bleibt, und er erträgt es nicht. Er geht vorzugsweise auf die Trägen und Lässigen los und setzt ihnen den Stachel der Frage und der Ermunterung in die Seite; ja in dem Maße ihm Trägheit und Schlassheit entgegentritt, in dem Maße wächst seine Thätigkeit und seine Energie. Bei Lehrern ohne didaktische Kraft zeigen sich überall die Spuren des Gegenteils. Widerstand und Schwierigkeiten lähmen sie; den didaktisch-kräftigen Lehrer aber ermutigen und stählen sie. Ja, er liebt die Umstände, die seine ganze Kraft in Anspruch nehmen. Wo er sich zeigt, da wirkt und herrscht er durch seine Kraft. — Die didaktische Kraft des Lehrers ist die Kraft des starken Charakters. — —

IV.

Über die Lehrmethode Schleiermachers.

Den Vortrag, den ich zu halten im Begriff stehe, könnte ich, ohne die Wahrheit zu verletzen, mit den Worten beginnen: Ein Scepter ist gebrochen in der Hand eines Königs, eine Krone ist gefallen von einem fürstlichen Haupte, ein Selbstherrscher ist gestorben, ein Hoherpriester ist eingetreten in das Allerheiligste, und ein Stern ist untergegangen; aber ich würde um des Zweckes willen, den ich mir gesetzt, in solcher Weise nicht fortfahren können, das Ende würde daher dem Anfange nicht entsprechen; ich werde daher in simpler Rede die Gedanken vortragen, die mich bewegen. Bewegen, sage ich, denn ich will von Friedrich Schleiermacher reden, jenem Manne, den der Anfang dieses Jahres uns geraubt, dessen Andenken daher noch nicht zur stillen, betrachtenden Ruhe gelangt ist, den wir, ach, noch so schmerzlich! vermissen.

Aber, werden Sie gleich fragen, wie komme ich dazu, in einer pädagogischen Gesellschaft von ihm, der doch eigentlich nicht in dem Fache, in dem Schullehrer arbeiten, thätig gewesen, zu reden? Sie haben recht, er, der Unvergessliche, wird gewöhnlich als Altertumsforscher und Philosoph, als Geistlicher und Professor aufgefaßt, und insofern stand seine Thätigkeit mit dem Wirken der Schullehrer nicht in unmittelbarer Beziehung. Aber als Dozent über Pädagogik steht er schon in näherem Verhältnisse zu unserm Beruf, ja in letzterer Hinsicht ist er unser Lehrer gewesen. Ich bin nicht so glücklich gewesen, das Wort „unser“ in betreff der Pädagogik auch auf mich

beziehen zu können, denn die Vorsehung raubte ihn uns, ehe er nach langer Unterbrechung auch wieder einmal über Pädagogik lesen wollte. Ich hatte mich darauf sehr gefreut. Aber mit Erhebung sage ich es, er ist auch mein Lehrer gewesen, nicht bloß als Schriftsteller, oder als Pfarrer, sondern ich benutzte, seitdem ein (in dieser Beziehung) gütiges Geschick mich noch zu seinen Lebzeiten hierher versetzte, so weit es meine Berufspflicht nur zulassen mochte, freudigst die Gelegenheit und die Gunst, die er mir gewährt hatte, seine Vorlesungen zu besuchen und mich an ihm zu bilden und zu erbauen. Darum habe ich im Sommer 1832 seine Vorträge über Politik, im Winter 1832/33 die über Psychologie besucht. Voll großer Bewunderung saß ich in der Regel vor dem kleinen Manne, folgte seinen Gedanken und Entwicklungen und genoß das unendliche, hohe, höchste Vergnügen (freudig sage ich es, daß ich kein höheres kenne), den Horizont meiner Erkenntnis sich erweitern, dunkle Gegenstände an das Licht der Klarheit hervortreten zu sehen. Leider wurden die beiden Vorlesungen, die ich von Schleiermacher gehört, unterbrochen, die erste, weil meine Gesundheit mir gebot, den Sommer zu einer Badereise zu benutzen; die zweite zu endigen, war ihm selbst nicht mehr vergönnt. Aber mit Genugthuung betrachte ich die Notizen, die ich mir nach den Stunden der Psychologie aufgeschrieben, denn aus keiner der Vorlesungen, die er vom 21. Okt. bis zum 6. Febr., acht Tage vor seinem Ende, mit heldenmütiger Tapferkeit und wahrer Lehrertreue gehalten, fehlen die Bemerkungen. Ich durfte mich zu den fleißigsten Zuhörern zählen. Bei ihm fleißig zu sein, dazu gehörte nichts. Zu dem Gegenteil gehörte Ermüdung. Es war bei allen, die sich von ihm angezogen fühlten, Sitte, ihn immer zu hören, so in seinen Vorlesungen, wie in seinen Predigten. In seiner Kirche sah man immer dieselben Menschen an denselben Plätzen, in seinem Hörsaale saß jeder an einer festen Stelle. Wie hingen dort die Blicke der Hörenden an seinem Munde; wie oft habe ich, besonders in dem Antlitz von Frauen (was mich am meisten überraschte, da ich nach seinen Schriften nicht vermuten konnte, daß er denselben so viel und so vieles sein möchte), nicht bloß Andacht und Erbauung, sondern die innere Freude über die Gedanken und ihren Lauf in

dem System des großen Redners gesehen, und wie wenig ermüdeten die Federn von 150 Studenten, eine ganze Stunde lang den schweren Versuch zu machen, die Entwicklung, den Denkprozeß, der sich vor ihren Augen und vor ihren Ohren in der seltensten Weise begab, festzuhalten und sich wie einen köstlichen Schatz zu bewahren, zum Genuß für künftige Stunden. Ich will es nicht leugnen, mit einigem Vorurteil oder mit manchem Zweifel belastet, wie seine Schriften und einige Nachrichten, mit denen man sich herumtrug, sie in mir hervorriefen, besuchte ich anfangs seine geistlichen und seine philosophischen Vorträge. Aber wie Schuppen fiel es von meinen Augen, als mir die Wahrheit im objektiven wie im subjektiven Sinne lebendig vor Augen stand! Ach, mit Wehmut denke ich daran, daß mein Geschick mich nicht früher in seine Nähe geführt — ich würde mich einer andern Bildung zu erfreuen haben —; nicht kann ich es schildern, mit welcher Besorgnis ich Zeuge davon war, daß er trotz fortschreitender heftiger Brustaffektion in den feuchtkalten Februartagen morgens um 7 Uhr zu lesen fortfuhr, bis — — —.

Ja, ein Stern ist untergegangen, und Jahrhunderte, vielleicht Jahrtausende werden verfließen, ehe er wieder erscheint; denn seit Sokrates' Tod, so weit meine Kunde reicht, also seit 22 Jahrhunderten, hatte die Welt nichts Ähnliches oder Gleiches mehr gesehen.

Sie verzeihen, Hochzuverehrende! diese subjektiven Bemerkungen, denn ich konnte mich nicht ganz ihrer enthalten, breche aber mit Gewalt hier ab, um zu dem eigentlichen Gegenstande dieses Vortrages zu kommen. Der zuletzt ausgesprochene Vergleich führt mich unmittelbar zu ihm hinüber, indem ich von Schleiermacher, dem Methodiker, von der Methode Schleiermachers einiges sagen will, so viel, als ich in didaktischer Hinsicht von ihm aufgefaßt und mir zum Bewußtsein gebracht habe. Schwer wird es Einem werden, ihn, den Vielseitigen und Reichbegabten, von allen Seiten aufzufassen. Darum sei es mir vergönnt, einen kleinen Beitrag zur Charakterisierung desselben zu liefern, indem ich die Methode schildere, deren er sich in den beiden obengenannten Vorlesungen bediente. Alles, was von einem so tiefen Geiste ausgeht, ist der Beachtung würdig. In Schleiermacher war, un-

geachtet der Freiheit und Leichtigkeit seiner Bewegung, nichts Zufälliges, blind Angenommenes, Unüberlegtes; alles war durchdacht, allseitig geprüft und untersucht, das Einzelne paßte zu dem Ganzen, in allem war er selbst, der ausgeprägte, vollendete Mensch. Gehalt und Form, Gedanke und Darstellung desselben, Sache und Methode bildeten ein vollendetes Ganze, ein erhabenes Kunstwerk. Andere mögen seinen Lehrinhalt prüfen und darstellen, wir Methodiker wollen und dürfen uns mit der Form oder der Methode beschäftigen, in welcher der tiefe Gehalt erschien. Wohl mag es an der Zeit sein, an die Reform der Universitäten im Ernste zu denken. Die Zeit verlangt es. Nach meinem Ermessen darf dabei die Untersuchung, ob die Form der Vorträge der Professoren, die Methode derselben, dem Zwecke der Universitätsbildung entspricht, obgleich bei keinem der Vorschläge zur Reform, von denen ich Kunde erhalten, davon die Rede gewesen, und ob die hergebrachte Methode jetzt noch genügt, nicht als überflüssig erscheinen. Für wichtiger halte ich diese Rücksicht, als die Reform im Äußeren, als Landsmannschaft und Burschenschaft oder Nicht-Landsmannschaft und Nicht-Burschenschaft. Das Innere ist überall wichtiger als das Äußere. Halten wir es darum nicht für Zeitverlust, unsre Aufmerksamkeit einige Augenblicke bei der Methode Schleiermachers verweilen zu lassen. Von ihr können nicht bloß Universitäts-, sondern auch wir Schullehrer etwas lernen.

Die Methode der Universitätslehrer ist die vortragende oder acroamatische. Der Lehrer spricht, die Schüler hören zu. Natürlich kann dieser Vortrag in mannigfaltiger Weise geschehen. Es gibt Professoren, welche alles, was sie mitteilen wollen, vorher niedergeschrieben haben, sie lesen. Diese Manier ist so weit verbreitet oder verbreitet gewesen, daß man das Dozieren der Professoren überhaupt lesen nennt. Man besucht die Vorlesungen, auch wenn gar nicht darin gelesen wird, und „der Professor liest oder liest nicht“, heißt es von jedem Vortrage oder jeder Unterbrechung desselben. Manche lesen nach Kompendien, andere nach Heften, einige diktieren sogar (*horrendum dictu*) die Weisheit, andere halten freie Vorträge. Diese unterscheiden sich wesentlich darin voneinander, je nachdem der Gegenstand, was freilich zum Teil von seiner Natur abhängt, entweder vor den Zuhörern entwickelt,

ihnen in seiner historischen oder materiellen Genesis vorgeführt, oder in systematischer Abfolge gegeben wird. Die letztere Methode ist die gewöhnliche; sie wird die wissenschaftliche im engeren Sinne des Wortes genannt, weil die Systeme der Wissenschaften sich ihrer bedienen; sie ist die leichtere für den Professor, die schwerere für den Studenten; die andere, die entwickelnde, macht größere Ansprüche an den Geist des Lehrers, verlangt unausgesetzt geistige Anstrengung von ihm und erleichtert dem Studierenden die Durchdringung des Gegenstandes; denn er sieht ihn werden. Dieselbe nötigt Lehrer und Schüler zur Selbstthätigkeit, wogegen die systematische in geistiger Passivität von seiten des Dozenten und des Hörers ausgeübt und hingenommen werden kann. Ist die Entwicklung der Selbstthätigkeit und geistigen Selbstständigkeit des Akademikers auch die höchste Aufgabe der Hochschulen, so muß ihr der Preis zuerkannt werden. Zu allen Zeiten haben sich die größten Universitätslehrer ihrer befleißigt, ungeachtet sie theils mehr historisch, theils mehr dialektisch verfahren. Schleiermachers Methode war die dialektische. Worin sie bestand, werden wir aus genauerem Eingehen in dieselbe ersehen.

Sobald Schleiermacher nach Ablauf des „akademischen Viertels“, das seinen Zuhörern oft recht langsam verfloß, und an dessen Abstellung oder Beschränkung wohl auch zu denken sein dürfte, mit jugendlich raschen Schritten das Katheder bestiegen, sich auf den Lehrstuhl niedergelassen und eine kleine zusammengedrehte Papierrolle entfaltet oder ein beschriebenes Papierstreifen oder auch gar nichts herausgenommen hatte, begann er mit leiser Stimme seine Rede. In der ersten Stunde eines Semesters oder auch in mehreren beschäftigte er sich mit dem Begriff des Gegenstandes und dem Worte, das ihn bezeichnete. Dieses nahm er zuerst in dem Sinne und in der Geltung, den es im gemeinen Leben hat, um auf dem Standpunkte anzuknüpfen, auf welchem der Zuhörer stand. Fast alle in den Antriebe des Lebens übergegangenen, ursprünglich wissenschaftlichen Ausdrücke haben eine Bedeutung, in der sie in den weiter ausgebildeten Wissenschaften oder in dem Gedankenlaufe eines einzelnen wissenschaftlichen Forschers nicht mehr vorkommen, indem sie den Begriffsbestimmungen der Wissenschaft nicht mehr adäquat sind. Anstatt

nun, wie die Systematiker, leider! es lieben, eine gemachte, auf wissenschaftlichen Voraussetzungen, die aber nicht vorliegen, ruhende Schuldefinition zu geben, suchte Schleiermacher die Verschiedenheiten in der Bedeutung des Wortes auf, stellte sie fest und zeigte die abweichenden Ansichten, die darin verborgen lagen. Wie alle tüchtigen Lehrer war er in der Namengebung äußerst genau, scharf, beinahe ängstlich, und er warnte vor einseitiger Auffassung und leichtem Gebrauch der Terminologie. Darum legte er gleich auseinander, in welchem Sinne er ein Systemwort, z. B. Politik, Psychologie, Seele u. vorab gebrauchen wolle, da den ganzen Inhalt des Wortes erst die ganze Untersuchung bringen könne. Willkürliche Begriffs- und Namenbestimmung vermied und tadelte er. Der Wissenschaftner habe sich, meinte er, möglichst genau und getreu an den herkömmlichen Sprachgebrauch zu halten und nur da von ihm zu entfernen, wo die Sache es erfordere, solches aber jedesmal genau anzugeben. Die in einem Worte liegenden Verschiedenheiten waren zunächst der Anhalt, den er festhielt. Er verfolgte dieselben konsequent weiter, zeigend, wie sie auseinander gingen, wohin sie führten oder was sie voraussetzten. So gelangte er in der Regel an die Extreme der Ansichten über einen und denselben Gegenstand, stellte dieselben fest und einander gegenüber, verglich sie und gelangte so zur Bestimmung eines Maximum oder Minimum, welches Doppelte in seinem Gegensatz und seiner höheren Einheit, wie seine Zuhörer wissen, in seinen Vorlesungen eine fast durchgreifende Rolle spielte und überall wiederkehrte.

Begreiflicherweise ließ sich bei dieser Divergenz, da er nichts Positives, viel weniger Wissenschaftliches, sondern nur das Bewußtsein der alltäglichen Erfahrung voraussetzte, nicht alles gleich vollständig erörtern und begründen. Denn alles hängt mit allem zusammen. Eines ist durch das andere, und das eine muß mit dem andern gedeihen und reifen. Er blieb daher bei vorläufigen Bestimmungen stehen, indem er zeigte, wie die Sache auf dem Standpunkte, den er mit den Zuhörern einnahm, aussah und sich feststellen ließ, machte die Fragen namhaft, die sich dem Nachdenken von selbst präsentierten und welche beantwortet sein mußten, bevor sich eine vielseitigere Entwicklung des

zu erörternden Gegenstandes geben lasse, und ging zur näheren Untersuchung einer solchen über, das bereits Festgestellte benutzend und auf dasselbe fußend. Da er der entwickelnden, untersuchenden, kritischen Methode folgte, so löste sich alles in einzelne Fragen auf, die er nach einander behandelte, indem er jede bis zu ihren Extremen verfolgte, die Gegensätze hervorhob und ihr Verhalten zu einander zeigte. So kam er von einer Frage auf die andere, ging von der einen zu der andern über, jede Entwicklung bildete für sich ein kleines Ganze, hing aber mit andern zusammen, zu welchen er, nach gewisser, relativer Vollendung der einzelnen, fortschritt. So nahm der ganze Vortrag die Form eines Netzes an, das aus einzelnen Maschen bestand, von welchen jede in mehrere andere eingriff. Da jede Entwicklung zuerst nur eine vorläufige war, und er sie als solche hinstellte, so fand keine zuerst eine bestimmte, abgeschlossene Vollendung, sondern er kehrte zu den vorläufig erörterten, sobald eine neue Entwicklung gegeben war, zurück, um die schon besprochenen Gegenstände durch das neu gewonnene Licht zu beleuchten. So knüpfte er das Spätere immer wieder an das Frühere an, eines durch das andere der Vollendung der Ansicht allmählich entgegenführend. Dabei hatte er die Eigentümlichkeit, das Folgende nicht bloß mit dem unmittelbar Vorhergehenden, die einzelne Masche des Netzes mit denen, in die sie direkt eingriff, zu vergleichen, und den Zusammenhang und ihre gegenseitige Bedingtheit nachzuweisen, sondern jene Hauptfrage mit dem ursprünglich festen, erfahrungsmäßigen, unmittelbar Gewissen zu verbinden, die Reihe der Entwicklung also überall von vorn an zu beginnen. Darum glich auch das Ganze seines Vortrages einem Kreise, die einzelne Entwicklung einem Radius des Kreises, welchen er nicht von dem gemeinschaftlichen Centrum nach der Peripherie zog, sondern umgekehrt von einem einzelnen Punkte des Umkreises nach dem Mittelpunkte zu. Dem Wesen, dem Körper und Mittelpunkte der Sache, dem eigentlichen Grundprinzip der Wissenschaft näherte er sich dadurch auf den verschiedensten Wegen, in der mannigfaltigsten Weise. In solcher Art entfaltete sich vor den Augen des aufmerksam nachfolgenden, mitdenkenden, selbstthätigen Zuhörers allmählich und langsam und

unter den vielfachsten Vorbereitungen das verbundene Ganze der Wissenschaft, die niederen Einheiten verknüpfen sich zu immer höheren, bis die ganze Fläche des Kreises beschrieben und das mühsam gesponnene Netz in seiner Vollendung dem geistigen Auge vorlag. Hatte er so mit seinen Zuhörern alles einzelne untersucht, den Zusammenhang desselben mit allem übrigen nachgewiesen und von den verschiedensten Seiten her den Mittelpunkt gefunden, so war der bei weitem größte Teil der Zeit, den er einem Gegenstand widmete, verflossen, der Grund zu dem System war gelegt, die allgemeine Einleitung, wie er es nannte, vollendet, aber es war viel mehr als dieses geschehen und gegeben. Das ganze System selbst lag in seinen Einzelheiten klar vor den Augen der Mitdenkenden, und es bedurfte nur geringen Zeitaufwandes und verhältnismäßig geringer Anstrengung, um die Gliederung der Teile aus dem Mittelpunkte, dem aufgefundenen allgemeinen Prinzip, aufzustellen und nachzuweisen. Hatte er früher untersuchend, regressiv oder echt genetisch und elementarisch verfahren, so ging nun seine Methode in die sogenannte wissenschaftliche, systematische, progressive oder konstruktive über, indem er die wissenschaftliche Ableitung des einen aus dem andern gab. Der konstruktive Teil seiner Wissenschaft erschien daher, im Gegensatz gegen die gewöhnliche Methode, am Ende seiner Vorlesungen. Ein denkender, in den Geist Schleiermachers eingehender Zuhörer konnte dieses Geschäft selbst vollziehen, und er betrachtete die Mitgabe desselben selbst nur als die minder wichtige Aufgabe seines Lehrgeschäfts.

Dies war, in kurzen Andeutungen hingestellt (womit wir uns hier begnügen müssen, da irgend ein Beispiel viel Raum wegnehmen würde), die Lehrmethode Schleiermachers. Es war die untersuchende, von der Erfahrung ausgehende, entwickelnde, kritische, elementarisch-wissenschaftliche, die dialektische Methode. Schleiermacher hat die verrufene Dialektik wieder zu Ehren gebracht und sie in ihre Rechte wieder eingesetzt. Vorgefunden hatte er sie in Plato und Aristoteles, und er hat sie weiter ausgebildet und die Wissenschaften der neueren Zeit in diese vollendete Form eingegossen. Sie allein genügte diesem ungewöhnlichen Geiste, ja sie war das ursprüngliche Eigentum desselben. Unter seinen Händen

gewann alles, auch das Alltäglichsie, den Reiz der Neuheit und Frische, weil er alles untersuchte und von allen Seiten untersuchte. Es gibt keine Methode, die so den Geist erregt, als die, die er anwandte. Es war ein lebendiger Denkprozeß, der Prozeß des Denkens stand jedem, der vor Schleiermacher saß, in der lebendigsten, unmittelbarsten, ergreifendsten Anschauung vor Augen; man sah denken, man hörte denken, man fühlte es. Man erkannte in ihm die lebendige Werkstätte des zeugenden Geistes, man beobachtete das Werden der Gedanken und man fühlte sich selbst zum Gedankenenerzeugen erregt und bewegt. Wer von ihm nicht denken lernte, konnte es nirgends lernen. Er war der Sokrates der Studenten, und wenn es erlaubt ist, nach Personen die Methode zu bezeichnen, so kann man mit eben dem Recht, wie man von einer sokratischen Methode spricht, auch von der schleiermacherschen reden. Wie jener die Zuhörer fragte und diese antworteten, so fragte Schleiermacher sich selbst und den Menschengeist, und — er antwortete. Seine Methode war die sokratische in ihrer zeitgemäßen Anwendung auf die Wissenschaften der Gegenwart in den Hörsälen der Universitäten des 19ten Jahrhunderts. Es ist mir schon als Student zweifelhaft gewesen, ob das Acroama geeignet sei zur Erreichung des höchsten Zieles der Akademie: geistige Selbstthätigkeit und Selbständigkeit der Akademiker; und je mehr ich darüber nachdenke, desto zweifelhafter ist es mir, ja ich bin eigentlich vom Gegenteile überzeugt; aber wenn die gewöhnlichen Umstände eine andere Methode nicht zulassen, so war die schleiermachersche Methode das Vollendetste, das sich erreichen läßt. Denn seine acroamatischen Vorträge waren der ganzen innern Form nach erotematische. Der Zuhörer antwortete zwar nicht laut, aber er antwortete im stillen, und er hörte Antworten des Meisters, die er sich gab auf seine Fragen. Das Wesen der sokratisch-dialektischen, erotematischen Methode besteht nicht darin, daß der Lehrer den Schüler fragt, also nicht in der Auflösung der grammatischen Sätze in Fragen, sondern darin, daß der Gegenstand, der behandelt wird, sachlich oder seinem innern Wesen nach in Fragen dargestellt wird. Wer sich daher des Frageunterrichts bedient, ist oft noch sehr weit davon entfernt, sokratisch zu verfahren. Oft ist es nur ein leeres und

nichtiges Spiel, ein Abfragen des Prädikates bei gegebenem Subjekte, oder des Objectes zu einem vorliegenden Prädikate. Dieses formelle Fragen berührt das Wesen der echten Sokratik gar nicht. Diese besteht vielmehr darin, daß der Lehrer den Schüler, gleichviel, ob durch wirkliche Fragen oder durch acroamatische Entwicklung, dazu erregt, die Fragen selbst aufzufinden, auf deren Beantwortung es bei einem Denkstoffe ankommt, und ihn mit der Begierde, diese Fragen gelöst zu sehen, durchdringet. Gegebene Antworten nützen nur dem, der in sich die Fragen nach innen aufgeworfen hat, wie der Genuß der Speisen nur dem Hungrigen schmeckt und ihm wohl bekommt. Darum ist es die Hauptaufgabe des Sokratikers, in den Schülern den geistigen Hunger zu wecken und ihnen den Weg anzudeuten, auf dem sie mit eigener Kraft die Befriedigung des angeregten Bedürfnisses finden können. In solcher Weise erregte und ergriff Schleiermacher die denkende Seele des selbstthätigen Zuhörers, bethätigte die schwache Denkkraft in der höchsten Potenz, und bildete Denker und Forscher. Eine Schule hat der Meister nicht gestiftet, d. h. kein System geschaffen, auf das die Jünger gläubig dem Meister nachschwören könnten; er selbst verpönte und verschmähte alle Autorität, und er wollte nichts weniger sein als eine solche; sein Triumph war es, die Forschlust in seinen echten Schülern zu erregen und sie fürs Leben dazu zu befähigen. Nicht Früchte wollte er erzeugen, sondern Knospen und Blüten, die reifen möchten in Zeiten, wo er nicht mehr sei. Nicht für schwache Jünglinge, die nur aufnehmen, nicht verarbeiten konnten oder mochten, war er, sondern für die starken. Von jenen hörte man wohl die Klage, daß sein Vortrag fast nur in einer Bewegung oder in analytischer Zerarbeitung bestehe und daß die Resultate fehlten. Das war die Rede der Schwachen, an dem Gängelbände des herkömmlichen Vorsagens Großgezogenen, die sich in ihrer geistigen Impotenz zu stillen und lauten Vorwürfen gegen den großen Meister ermutigen mochten. Noch andere meinten, daß er ihnen in Glaubenssachen vieles nehme und sie beunruhige. Wir wollen diese mild beurteilen, aber zu den starken Seelen, wie jede Zeit sie braucht, gehörten sie nicht. Allerdings glichen seine Vorlesungen nicht glänzend ausgeschmückten Warenlagern, wo man sich mit ererbtem

Gelde mit dem nötigen Vorrat für die Lebensreise versehen konnte. Daß er bei vieldeutigen, schwer verständlichen oder bis heute noch bestrittenen Ansichten oft nur diese selbst und die Gründe, die für die entgegengesetzten sprechen, nicht seine eigene Meinung, die jedenfalls eine bestimmte war, mitteilte, darin mußte ich nach eigener Überlegung einen Beweis der wahren Lehrergröße dieses Mannes erkennen. Tausende hätten ihm nachgebetet, sich auf seine Autorität berufen, weil es Schleiermacher war, der es gesagt, aber er verschmähte den blendenden Ruhm, ein Gesetzgeber zu sein; er wollte nur zur Auffindung der Wahrheit anleiten, die Geister nicht von sich abhängig, sondern selbständig machen. Gibt es Geistes-, wahre Lehrergröße, so ist es diese oder keine. Sein Wirken war ein augenblickliches, aber zugleich ein nachhaltiges, für den, der sich dem Meister nachbildete, fürs ganze Leben und nach allen Seiten und Richtungen hin. Scherzweise sagte er selbst, daß die Studenten nichts bei ihm lernen könnten. Er hatte recht; wenig oder nichts nahm man von ihm hinweg, was unmittelbar im Leben oder an dem grünen Tische Geltung hatte; er war kein Münzmeister, der jeden mit einer Anzahl von ausgeprägten Geldsorten versah, aber die Zu-Tage-Förderung edler Metalle aus dem Schachte des Geistes lernte man bei ihm, und die Münzkunst selbst.

Wenn wir im Vorstehenden eine kurze, andeutende Skizze von der Lehrmethode Schleiermachers zu geben versuchten, so dürfen wir von dem mit der objektiven Methode verbundenen Subjektiven, dem Lehrton, oder wie man es nennen will, noch einige Worte sagen. Eine Methode ist besser als die andere, aber gewiß liegt weder das Heil der Welt, noch das Heil der Schulen ausschließlich in der Methode. Vielmehr ist jede gut, welche ganz aus der Eigentümlichkeit eines lebendigen Menschen hervorgegangen, als ein getreuer Abdruck des sich seines Lebens entäußernden Geistes erscheint (was denn aber nicht von der Diktier- und Vorlese-Methode, dieser wahren Unmethode, gesagt werden kann), und auch hier gilt das Wort, daß sich nicht alles schickt für alle. Bei weitem das meiste, was die nachhaltige, bleibende Wirksamkeit eines Lehrers auf seine Schüler betrifft, kommt auf

den Geist an, von welchem der Lehrer getrieben wird, so daß er mit Luther sagen darf: Ich kann nicht anders; meine Überzeugung zwingt mich, so und nicht anders zu sein und zu wollen, ich muß dieses so und so wollen, weil ich der bin, der ich bin. Darum soll die Methode auch nicht von dem Menschen erfunden, als ein Außenwerk dem Geiste umgeschminkt und angefügt werden, sondern sie soll die notwendige individuelle Form der Manifestation des Geistes und der Form, die Macht der Erscheinung des Lehrers und die umgestaltende Kraft desselben auf das Leben der Schüler sein. Darum tritt uns in allen Lehrern, deren Wirken von tiefster Erregung begleitet gewesen, die unbedingte Wahrheit oder Wahrhaftigkeit entgegen. Das ganze äußere Gepräge, wie es sich in der Haltung und Bewegung des Körpers, in dem Ausdruck des Gesichts und dem Blick des Auges, wie in dem Eigentümlichen des Tones verkündigt, gibt davon Kunde, und die von dieser Wahrhaftigkeit berührte Seele des sich hingebenden Schülers wird dieser Wahrheit im freudigsten, erhebensten Bewußtsein gewiß. Da ist nichts von Gejuchtem, Künstlichem, Manieriertem und anderen Erscheinungen der Unnatur, der Halbheit, des Scheines und der Unwahrheit, sondern nichts anderes als die ganze Wahrheit und nichts als die Wahrheit zu schauen, zu empfinden und zu genießen; und jeder, dessen Seele davon berührt wird, wird dadurch allein schon in der Wahrhaftigkeit, die an und in ihm ist, gestärkt, und das Unwahre in ihm wird geschwächt und vernichtet. So wirkte Sokrates in der alten Zeit auf seine Schüler, die nur wünschten, um ihn zu sein, auch wenn er nicht spräche, um sich seiner reinigenden, beseligenden Nähe zu erfreuen. Und so war und wirkte Schleiermacher in unsern Tagen. Keinem konnte es bei wiederholtem Anhören seiner Predigten und seiner Vorträge überhaupt verborgen bleiben: hier steht du einer der eigentümlichsten, ausgeprägtesten, vollendetsten menschlichen Naturen gegenüber, und was er sagt, und was er denkt, und wie er empfindet, der ganze Mann erscheint, wie er ist und lebt, in seiner Wahrhaftigkeit. Wahre Geistesgröße ist jederzeit in das Kleid der Klarheit und Einfachheit eingehüllt. Nichts war an sich simpler, einfacher, als die Methode Schleiermachers, ungeachtet des durch die Fülle und den Reich-

tum der Ideen oft zusammengesetzten Periodenbaues. Was und wie er sprach, so ging es aus der Eigentümlichkeit seiner Natur hervor. Zumal in seinen Vorlesungen war er unbekümmert um den Ausdruck, er redete bald in der Sprache der Wissenschaft, bald in der des gewöhnlichen Lebens. Keine Spur von Pathos, Schwulst oder Bombast. Alles war einfache, erhabene Simplicität. Seine Rede floss fort wie ein klarer Bach über blanken Kieselstein. Und dennoch, von welchem Effect war dieses einfache Wesen begleitet! Seinen Grund und Halt hatte das Ganze in der unbedingten Wahrhaftigkeit seines Innern. Die Wahrheit war die Gottheit, der er täglich reine Opfer brachte, er war ein Verkündiger lauterer Wahrheit, und er ging als ein geweihter Hoherpriester täglich in ihr Allerheiligstes.

So wirkte Schleiermacher durch den Gehalt wie durch die Form seiner Gedanken, durch seine Wissenschaft wie durch seine Lehrmethode, in sittlicher und intelligenter Hinsicht auf das tiefste erregend und bildend auf alle, die sich nur seines Geistes, seines Lebens und seiner Methode theilhaftig machen konnten. Nicht allen hat er gelebt, denn zur Erfassung einer so eigentümlichen Natur gehörte eine gewisse Gleichartigkeit der Grundanlagen, der Gefühlsstimmung und der Richtung; aber keiner, der ihn kennen lernte, konnte, auch wenn er seine Ansichten und Richtungen nicht theilte, ohne Hochachtung von ihm reden. Er wird daher in allen folgenden Zeiten und zwar in der verschiedensten Hinsicht: als Forscher des Alterthums und als Kenner der Philosophie der Gegenwart, als Theologe und als Volksredner, als Theoretiker wie als Methodiker den Sternen erster Größe unseres Geschlechtes beigezählt werden; er war und bleibt ein unsterblicher Lehrer, unvergänglich allen denen, welche der Entwicklung und Entzündung sich fähig zeigten, und bleibend ein Muster akademischer Lehrkunst für seine und alle kommenden Zeiten. Sind der Geist und das Werk eines Menschen der eigentliche Mensch selbst, so ist und bleibt Schleiermacher; seine Hülle hat uns verlassen, nicht er selbst, denn er lebt fort in seinen Werken und in dem Geiste von Tausenden seiner Zuhörer und Verehrer. Wir freuen uns dessen und wünschen von Herzen in diesem Sinne: Schleiermacher lebe!

V.

Über Kultur.

1. Der Begriff „Kultur“ ist zuerst dem Begriff „Natur“ entgegengesetzt. Was die Natur aus einem Wesen macht, gehört nicht zur Kultur desselben; nur das wird dazu gerechnet, was an demselben durch absichtlichen Einfluß verändert oder hervorgerufen worden.
2. Auf der andern Seite stehen dem Begriffe „Kultur“ die Begriffe der „Unkultur“ und der „Roheit“ gegenüber.
3. Nach dem ersten kann man nur bei solchen Gegenständen von Kultur sprechen, an welchen sich eine Veränderung, namentlich eine Veredlung, hervorbringen läßt. Darum spricht man nicht von der Kultur der Mineralien oder der Himmelskörper, sondern von der Kultur des Bodens, der Pflanzen, Tiere und Menschen.
4. Überall denkt man dabei an Erzeugnisse und Produkte, welche durch die Kultur hervorgebracht worden sind. In dem Begriffe der Kultur liegt also die Beziehung eines Gegenstandes, von dessen Kultur die Rede ist, auf hervorbringende Thätigkeit.
5. Bezieht man den Begriff Kultur auf den Menschen, so denkt man ihn nicht in dem isolierten, sondern in dem gesellschaftlichen Zustande. Der einzelne Mensch heißt erzogen, gebildet, die Nation, der er angehört, kultiviert oder unkultiviert (roh).
6. Die Kultur eines Volkes erstreckt sich auf so viele Hauptgebiete, als es Kreise oder Sphären seiner Thätigkeit gibt.

Wir unterscheiden in dieser Hinsicht drei Hauptgebiete:

- a. die Art und Weise, wie das physische Leben der Menschen besteht, und wie sie erscheinen;
- b. die Entwicklung des inneren, geistigen Lebens;
- c. die Formen des gesellschaftlichen Lebens selbst.

Aus dem Ersten entwickelt sich die äußere, aus dem Zweiten die innere, aus dem Dritten die gemischte Kultur, d. h. diejenige, in welcher sich Geist und Leib durchdringen.

7. Zur äußeren Kultur haben wir gerechnet die Art und Weise, wie die Menschen ihre physischen Bedürfnisse befriedigen, d. h. wie sie sich nähren, kleiden, und wie sie wohnen, und wie sie erscheinen, d. h. ihre Sitten und Gebräuche.

Um daher die äußere Kultur eines Volkes zu messen, hat man seine Aufmerksamkeit auf die Art und Weise, wie sie für Nahrung, Kleidung und Wohnung sorgen, und welche Sitten und Gebräuche bei ihnen eingeführt sind, zu richten. Die Beschäftigung selbst, ob ein Volk von der Jagd, oder vom Fischfang, oder vom Ackerbau, oder vom Handel zc. lebt, bietet daher keinen richtigen Maßstab für die Kultur dar, sondern die Art und Weise, wie diese Beschäftigungen getrieben werden. Die Einteilung der Völker, wie die Historiker sie gewöhnlich aufführen, in Jäger, Nomaden, Ackerbauer zc., um dadurch Kulturstufen anzudeuten, ist daher nur insofern von Wert und Belang, als sich daraus das Weitere ergibt. An und für sich steht ein Volk, das hauptsächlich vom Fischfang lebt, nicht unter einem andern, dessen wichtigste Beschäftigung der Ackerbau ist. Es kommt alles auf die Art und Weise an, wie das eine und das andere getrieben wird. Mit dem Fischfang verträgt sich ebenjogut Kultur und Roheit, wie mit dem Ackerbau. Ein Volk kann in der Art und Weise, wie es den Fischfang oder den Ackerbau betreibt, ganz verschiedene Stufen der äußeren Kultur oder der Roheit an den Tag legen. Dasselbe gilt von ihren Sitten und Gebräuchen. Welche Art und Weise bei dem Gewinn der physischen Bedürfnisse und deren Gebrauch im Genuß der Nahrungsmittel, bei der Kleidung, bei der Anlegung der Wohnung und in betreff der

Sitten bei der ganzen äußeren Erscheinungsweise diejenige sei, welche den höheren Grad der Kultur anzeige, wird sich nicht in allen Fällen mit Bestimmtheit ausmachen und festsetzen lassen. Es hängt dies mit andern Umständen zusammen und ist zum Teil Sache des Geschmacks. Der Begriff der äußeren Kultur trägt daher eine Unbestimmtheit an sich, die sich gar nicht entfernen läßt; es ist ein fließender (fluktuirender) Begriff. Ein konstantes und ein veränderliches Moment liegt in ihm. Das erste ist abhängig und bedingt von der Idee der absoluten Bildung und Bestimmung des Menschen, das andere ist abhängig von Zeit, Ort, historischer Entwicklung und vom Geschmack. Zugleich finden wir hier noch einen neuen Gegensatz zum Begriff der Kultur, nämlich die Hyperkultur oder die Überfeinerung. Roheit auf der einen, Überfeinerung auf der andern Seite, zwischen welchen die eigentliche wahre Kultur in der Mitte schwebt. Denn wie das wahre menschliche Leben ohne einen Grad äußerer Kultur gar nicht bestehen kann, so hebt doch auf der andern Seite eine Übertreibung in äußerer Entwicklung, in betreff der Nahrung, Wohnung, Kleidung und der Sitten ein gesundes, einfaches, natürliches Leben auf. Diese Bemerkung hat die Streitfrage veranlaßt, ob das eine oder das andere, die Roheit oder die Überfeinerung, dem gesunden Leben den meisten Abbruch thue; ob z. B. eine fröhliche menschliche Entwicklung und Bewegung des Lebens mehr gehindert werde durch das Verzehren des rohen Fleisches oder durch die französische Kochkunst, durch vollständige Nacktheit oder die Verzerrungen der Mode, durch das Wohnen auf Bäumen und unter Zelten oder durch die peinliche Angstlichkeit altholländischer Frauen in betreff ihrer Wohnungen und Putzzimmer, durch ein ungeschlachtet Wesen der Menschen oder durch die Fragen neumodischer Zierpuppen.

8. Die innere Kultur, der höhere Teil derselben, weil der Mensch wesentlich Geist, bezieht sich auf den Grad der Entwicklung, der produktiven Kraft und auf die Richtung der Geisteskräfte, d. h. der Erkenntnis-, Gefühls- und Willens-thätigkeiten der Menschen. Also hat die innere Kultur drei verschiedene Zweige.

9. Die Kultur der Erkenntniskräfte oder die intellektuelle Kultur besteht in dem Grade der Erkenntnis der Wahrheit, welcher sich in dem Zustande der Wissenschaften und in dem Umfange der Verbreitung allgemeiner Kenntnisse offenbart. Je weiter der Kreis der Wissenschaft sich ausdehnt, je tiefer ihr Grund gelegt ist, je allgemeiner die Kenntnisse verbreitet, je mehr dagegen Dummheit und Aberglauben verdrängt sind, desto höher steht die intellektuelle Kultur eines Volkes. Offenbar gehört die Durchdringung des Lichtes der Wahrheit durch alle Stände des Volkes ebenso sehr zur wahren intellektuellen Kultur als die Tiefe der Wissenschaft in dem eigentlichen Stande der Gelehrten. In beider Hinsicht stehen lichtvolle religiöse Ansichten und Erforschung der Natur- und Geisteskräfte oben an. Das Gegenteil der intellektuellen Kultur bilden die Dummheit, der Aberglauben und im allgemeinen die Ignoranz, besonders in allgemein-menschlicher und religiöser Beziehung.
10. Die Kultur des Gefühls, des Gemüths oder des Herzens, die (sogenannte) ästhetische Kultur, zeigt sich in dem Grade der Empfänglichkeit für das Edle, Schöne und Erhabene und in dem Grade produktiver Thätigkeit auf dem Gebiete der Kunst im weiteren Sinne des Wortes. Unempfänglichkeit für die edleren Regungen des Herzens in Mitgefühl von Freude und Schmerz und für alle Erscheinungen der Humanität verrät einen höheren, abschreckenderen Grad der Unkultur und der Roheit, als ohne dieselbe ein entsprechender Grad von Unwissenheit. Wir bezeichnen jene durch das Wort tierische Roheit oder Brutalität, wie sie sich z. B. bei den Menschenfressern offenbart. Aber auch die künstliche Verfeinerung hat besonders auf diesem Gebiete ihren Sitz, indem die Bildung des Herzens in weichliche oder weibliche Sentimentalität und die wahre Kunstbildung in übertriebener Wertschätzung technischer und anderer Kunststücke ausartet. Diese Erscheinungen zeigen sich bei einer Generation, der ein gewisser, nur noch nicht ein sehr hoher Grad der Bildung zu teil geworden, in langen Friedenszeiten, welche den erregten Geistern

zu wenig kräftige Nahrung darbieten, besonders auch auf dem Gebiete der Religion in den Erscheinungen der Schwärmerei und des Pietismus auf der einen, und der religiösen Erschlaffung oder Indifferenz auf der andern Seite.

11. Die Kultur der Willenskräfte oder die moralische Kultur besteht in der Richtung des Willens auf das Gute und Sittliche und in der Kraft, es zu vollbringen. Dieser Zweig der inneren Kultur ist der höchste, indem er die beiden andern voraussetzt, und indem jene ohne diesen wenigstens sehr zweideutiger Natur sind. Darum wird die innere Kultur vorzüglich mit dem Maßstabe der Sittlichkeit eines Volkes gemessen. Ihr Gegenteil sind Immoralität, Herrschaft des Lasters in gröberer oder feinerer Gestalt, je nach dem Grade moralischer Rohheit oder der Überfeinerung, welche zwar keine groben Excesse zuläßt, dagegen aber umsomehr feinere und die geistige Gesundheit am meisten zerstörende Laster zu erzeugen pflegt.
12. Zwischen äußerer und innerer Kultur liegt, sagten wir oben, die gesellschaftliche in der Mitte, indem sie in der Erscheinung des Geistes in leiblichen Formen besteht. Sie zeigt sich vorzüglich in zwei Richtungen: 1) in dem Grade der Beherrschung der Natur; 2) in der Art der Formen des sozialen Lebens und in ihrem Einklange zu der gesamten übrigen Kultur und Bildung eines Volkes.
13. Daß die Beherrschung der Naturkräfte zu der gesellschaftlichen Kultur gerechnet werden müsse, erhellet daraus, weil sie das Fundament und die Basis des Lebens im Staate ausmacht, wohin im strengen Sinne des Wortes Religion, Wissenschaft und Kunst an und für sich nicht gehören. Derjenige Staat nimmt die höhere Kulturstufe ein, welcher die Naturkräfte am vollkommensten zu seinen Zwecken zu benutzen versteht. Dahin gehören namentlich die Anwendung der Naturwissenschaften auf die Gewerbe und den Verkehr der Menschen untereinander, weshalb dieser Zweig der sozialen Kultur an dem Zustande der Brücken und Straßen, der Eisenbahnen, der Fabriken und Manufakturen, der öffentlichen

Gebäude, der Festungen und sämtlicher Verteidigungsanstalten des Staates gegen innere und äußere Feinde, der Armenanstalten u. s. w. gemessen wird. Die gesellschaftliche Roheit besteht in dieser Beziehung in dem Mangel oder in der schlechten Beschaffenheit aller dieser Anstalten.

14. Noch wichtiger für die gesellschaftliche Kultur ist die Form des öffentlichen Lebens in betreff der Staatsverfassung, der Gesetzgebung und der Verwaltung und ihrer Übereinstimmung mit dem übrigen gesamten Kulturzustand in Sitten, Gebräuchen, Lebensweisen und mit der Bildung in Wissenschaft, Kunst und Lebensbildung überhaupt. Das letztere ist von entscheidender Wichtigkeit. Nicht von absolutem, sondern von relativem Werte ist die Konstitution des Staats, indem sie durch den Grad der Kultur des einzelnen Volkes bedingt ist. Welche Staatsverfassung die beste sei, läßt sich daher nicht im allgemeinen, sondern nur in Bezug auf den Gesamtzustand einer Nation zu einer gewissen Zeit bestimmen. Auf den verschiedenen Stufen der Kultur treten in dieser Beziehung andere und andere Bedürfnisse auf. Im allgemeinen läßt sich nur sagen, daß Despotismus auf der einen und Anarchie auf der andern Seite in sozialer Hinsicht die Erscheinungen der Roheit ausmachen.
15. Dieses sind nach meinem Ermessen die Hauptrichtungen der Kultur einer Nation. Sie geben daher den Maßstab ab, nach dem der Grad der Kultur des einzelnen Volkes und die Parallele zwischen mehreren abzumessen ist. Begreiflicherweise nimmt nicht jeder einzelne an allen Richtungen der Kultur seiner Zeit Anteil, aber alle kommen ihm, wenigstens mittelbar zu gut. Jeder hat nun an der Entwicklung der Kultur seines Volkes lebhaft Anteil zu nehmen, je nach dem Maße seiner Kräfte und seines Standpunktes in einer oder in mehreren Richtungen zugleich. Dieses Merkmal: das Streben — ist das untrügliche Merkmal für den einzelnen, daß er von der Kultur seiner Zeit ergriffen sei. Der Mensch, der kultivierte zumal, ist wesentlich ein strebendes Wesen. Wer den Kreis seines Lebens und seiner Thätigkeit nicht weiter führen, seinen Beitrag zum allgemeinen Fortschritt nicht her-

geben mag, sondern mit dem von den Voreltern Erworbenen still tot zufrieden ist, und keine Sehnsucht kennt, als die, daß andere ihn in dem stillen Besitze seiner vermeintlichen Herrlichkeiten nicht stören, also, wer nichts will, nichts erstrebt, der allein schließt sich von der Kultur seiner Zeit, die aber ohne lebendigen, thätigen Geist nicht gedacht werden kann, völlig aus, und er gleicht einem abgestorbenen Gliede an einem lebendigen Leibe. Auf welche Gegenstände sich aber sein Streben werfe, ob auf die Erhöhung der Kultur des Bodens, oder auf die Veredlung der Sitten, oder auf Wissenschaft, Kunst, Gesetzgebung und Verwaltung des Staats, gleichviel, wenn er nur seine Kräfte zu den Gleichgesinnten scharf, die durch vereinte Thätigkeit ihre Zeit eine Sprosse auf der Leiter zur Kultur höher hinaufführen. Alsdann ist er ein getreuer Sohn seines Vaterlandes gewesen, und er hat nicht umsonst gelebt.

Aus der Bemerkung, daß die Kultur einer Zeit niemals als ruhend oder vollendet gedacht werden dürfe, folgt dann, daß die absolut höchste niemals von irgend einem Volke erreicht werden wird. Denn diese Kultur bleibt, wie die Bestimmung des Menschen, ein Ideal; also auch darum ist der Begriff der Kultur ein nie zu vollendender, ein ewig fließender. Dem höchsten Ideale kann man sich nähern, und einige Völker haben sich ihm genähert, wenn auch nicht in allen, doch in einigen oder in einer Richtung. Denn wie es zu den seltenen Erscheinungen gehört, wenn ein Mensch in mehreren Gebieten menschlicher Thätigkeit zugleich sich hervor-
thut, so mag auch nicht leicht ein Volk gleichmäßig in allen Richtungen der Kultur fortschreiten. Ein ganzes Volk zählt hier in der Reihe der Nationen wie ein Individuum. Jedes kann eine gewisse Vollendung erreicht haben, aber in mehr oder weniger einseitiger Entfaltung, die ihre Ergänzung von den übrigen empfängt und zu deren Ergänzung beiträgt. Die allgemeine Kultur darf daher nicht in einer Nation allein, sie muß in allen, die mitzählen, zugleich gesucht werden. Unleugbar leben wir in einer Zeit, wo diese Ansichten, daß sich die Nationen als Glieder der großen Menschenfamilie anzusehen haben, sich weiter und weiter verbreiten, und wenn die Worte: *union et amitié des peuples, sympathie*

des peuples, einen hohen Sinn haben, so ist es der eben bezeichnete, in dem sich jede an die andere anschließt, um durch sie auf der unendlichen Bahn der Entwicklung weitergeführt zu werden.

Wenn daher gemäß dem obigen von der Gesamtkultur eines Volkes zu irgend einer Zeit die Rede ist, so versteht man darunter den Durchschnitt durch alle Richtungen der Entwicklung des Volkes, und je nachdem der Durchschnitt durch eine einzelne Richtung sowohl Länge als Breite zeigt, je nachdem ist dieser Zweig der Kultur bedeutend oder gering. Der Gang der Entwicklung der Nationen gleicht hierin dem Gange der Entwicklung der Individuen. Wie ein solches, gut geleitet und sein Interesse wohl verstehend, sich zu derselben Zeit vorzugsweise in einer Richtung zu entwickeln bemüht ist, gemäß seinem Alter, seinen Anlagen, seinen Zwecken, seiner äußeren Lage, um nach Vollendung dieser Richtung in einem gewissen Grade eine andere einzuschlagen, um vielleicht später zu der ersten wieder zurückzukehren: so vergleichungsweise bei einer ganzen Nation. In der Regel herrscht bei recht lebendiger Entwicklung eines Volkes zu einer Zeit eine Richtung vor, indem sie den Drang spürt, einen Entwicklungskeim zu beleben und zu zeitigen, um sich nach erlangter Reife desselben auf andere Gebiete der Entwicklung zu werfen. Auch gibt es im Leben der Nationen, wie in dem Leben der einzelnen (scheinbare) Stillstände, Ruhepunkte, Entwicklungsknoten, und dann wieder (scheinbar) riesenhafte Fortschritte. Nirgends aber, gemäß der Natur der einzelnen und des Ganzen, wirkliche Sprünge. Denn das Gesetz jeder organischen Entwicklung heißt Stetigkeit. Von innen heraus treiben die Organismen nach der Entwicklung ihrer Keime. In jedem lebendigen Volke herrscht der Entwicklungsdrang, wie er sich vorzugsweise in den Gliedern und Ständen, die davon am meisten influenziert sind, manifestiert. Wohl kann vermöge der menschlichen Freiheit ein Impuls von dem einzelnen begabten Menschen ausgehen, aber dieser verschwindet spurlos, wenn die Masse für denselben nicht reif war. Auf künstliche Weise kann daher nie ein eigentlicher Fortschritt der Kultur gemacht werden. Wollte man ein Volk auf eine künstliche Höhe hinaufheben, gleich sinkt es auf seinen Standpunkt wieder zurück,

und es kehrt dem Dränger und Treiber wie einem Feinde den Rücken zu. Langsam und allmählich, aber darum fest und sicher, ist der rechte Gang der Entwicklung der einzelnen und des Ganzen; in langen Bahnen ziehen die Völker dem allgemeinen Centralpunkte zu, und Jahrhunderte zählen hier nur mit dem Gewichte einer Minute. Das Ziel liegt in unendlicher Ferne; darum ist auch der Weg zu ihm eine unendliche Größe.

Wohl wäre der der Held seiner Zeit, besonders der unsrigen, der den Völkern, besonders dem deutschen, das Gesetz seiner Entwicklung klar vorhalten und ihm zeigen könnte, auf welchem Punkte es jedesmal angekommen, damit es wisse, was jetzt zu thun, um in regelrechter gerader Bahn ohne Störungen und Perturbationen seine Bestimmung zu vollenden. Aber dem schwachen Sterblichen scheint solche Einsicht zu hoch oder zu tief zu liegen, und es mag erlaubt sein, zu vermuten, daß die vergangenen sechs Jahrtausende nicht Elemente genug darbieten zur Bestimmung und Berechnung der Bahn. Denn sicher ist es, daß wir das Gesetz der Entwicklung des einzelnen Menschen genauer kennen, als das der Nationen. Darum schwanken selbst diejenigen, welche von oben her die Nationen betrachten, Historiker wie Politiker, Philosophen und Pädagogen; und daher die verschiedenen Maßregeln, wenn eine Nation einer Krisis sich nähert oder in sichtbarer Unruhe und Gährung begriffen ist. Erkennbar für den Menschen muß aber das Gesetz der Entwicklung sein. Darum hat man keine Ursache, jemals an der Lösung des Rätsels zu verzweifeln. Nur bleibt soviel gewiß, daß es wohl möglich ist, den Entwicklungsdrang eines Individuums zu alterieren, zu stören oder gar zu vernichten; daß solches aber bei einer ganzen Nation jemals mit großem Erfolge gelungen sei, davon liefert nach unserm Ermessen die Geschichte kein Beispiel. Der Schein spricht zwar dafür, aber sicherlich wurzelte dann der scheinbar energische Drang der Entwicklung nicht in der Masse, nicht in ihrer Geschichte, nicht in ihren Ansichten und Lebensbestrebungen. Beschleunigt oder verzögert kann die Entwicklung werden, nicht aber vernichtet, was in dem natürlichen Gange der Entfaltung liegt. Soviel ist aber gewiß, daß, wer die Richtung der Bewegung — denn Entwicklung ist nur in der Bewegung —, die ein Volk zu einer Zeit anstrebt, zu hindern vermöchte, dem

ganzen Gange der Entwicklung Fesseln anlegte. Denn keine Nation will alles zu aller Zeit. In diesem Jahrhundert ist ihr Streben auf die Kultur des Bodens, in einem andern auf Handel und Gewerbe, in einem dritten auf die Entwicklung der sozialen Verhältnisse gerichtet. An Energie übertrifft der Keim, der nach gesellschaftlicher Entwicklung treibt, alle andern; denn alle Glieder des Volkes können von ihm ergriffen werden als Organe dieses Keimes. Der Kultur des Bodens, wie der Wissenschaft und Kunst, ist immer nur ein Teil der Kräfte eines kultivierten Volkes zugewandt; aber den Interessen des gesellschaftlichen Lebens ist jedes lebendige Glied der Nation zugekehrt, weil jeder als Bürger des Staats von dem Wohl oder Weh des Ganzen sich ergriffen fühlt. So erklärt sich das Resultat der Geschichte, daß der politische Entwicklungstrieb die außerordentlichsten Erscheinungen hervortreibt.

16. Nachdem wir in der bisherigen Weise die verschiedenen Arten, Unterarten und Zweige der Kultur bestimmt haben, können wir zu einer Feststellung des Begriffs der kulturgemäßen Erziehung übergehen.

Nach so viel Seiten sich die Kultur überhaupt erstreckt, nach ebenso vielen Richtungen dehnt sich die kulturgemäße Erziehung aus. Die Jugend eines Volkes soll der Stufe der Kultur, welche dasselbe in jeglicher Beziehung erstiegen hat, gemäß gebildet werden, sowohl in äußerer, als innerer und gesellschaftlicher Hinsicht. Das einzelne Kind soll daneben gemäß den Sitten und der Lebensart, den Bedürfnissen und Ansichten des Standes, dem es angehören wird, erzogen werden. Also soll jeder einzelne Anteil haben an der Kultur seiner Nation überhaupt, und des Standes und Berufs, dem er sich widmet, im besonderen. Aus dieser doppelten Berücksichtigung entstehen Bedenken und Konflikte mancherlei Art, indem sich die Grenzlinie zwischen der allgemeinen und besonderen Kultur nur sehr schwer ziehen läßt. Beide Anforderungen lassen sich aber schlechterdings nicht abweisen. Wir rechnen es hier nicht zu unserer Aufgabe, dieses näher auseinander zu setzen. Wir beabsichtigen nur eine allgemeine Skizze des schwierigen Gegenstandes, um das ganze Gebiet zu übersehen. In betreff aller einzelnen Glieder eines Volkes gibt es daher in den Anforderungen an ihre Bildung und Kultur ein unveränderliches oder konstantes und ein ver-

änderliches Moment, weil der einzelne als Mensch im allgemeinen und als Bürger im besonderen an der Kultur Anteil zu nehmen berufen ist. Also ganz im allgemeinen gilt der Grundsatz: der Mensch soll gemäß der wahren Kultur seiner Zeit in allen oben dargestellten Richtungen, in äußerer, wie in innerer und gesellschaftlicher Beziehung, erzogen und gebildet werden. Kant verlangt zwar eine Bildung des Menschen für die Zukunft. Genau besehen stimmt aber diese Forderung mit der unsrigen überein. Denn aus der Gegenwart erwächst die Zukunft, wie aus der Blüte die Frucht, und die jetzt lebende Generation der Jugend bildet nach kurzer Zeit die Generation der Erwachsenen. Wer daher durch die Bildung und Erziehung, welche er genießt, auf die Höhe der Gegenwart gehoben wird, reift jeden Tag der Zukunft entgegen, ist also auch für die Zukunft erzogen.

Die kulturgemäße Erziehung wollen wir noch etwas näher im einzelnen darstellen.

17. Die Erziehung zu den Sitten und Gebräuchen, also die äußere Kultur, kann man dem Menschen zuerst geben. Sie sind zwar nicht das Wichtigste, aber der junge Mensch ist zuerst für die gewohnheitsmäßige, imitative Annahme derselben reif, und seine, gute Sitten sind ein passendes, harmonisches Gewand für die Sittlichkeit selbst und Kultur überhaupt. Ihre relative Wichtigkeit ist daher mit nichten zu übersehen. Die Welt nimmt zwar nur zu häufig die äußere Kultur für die innere und wahre, oder verzeiht lieber einen Mangel in dieser Beziehung als einen Fehler in jener, was denn selbst eigentlich als Mangel wahrer Kultur angesehen werden muß; aber darum hält sich der besonnene Mann von den beiden Extremen: Überschätzung der äußeren Kultur und gänzliche Verwerfung derselben, entfernt. Die äußere Kultur soll der inneren den Weg bahnen, deren Annahme befördern, vorbereiten, ihr also stets untergeordnet bleiben. Äußere Kultur aber wird, kommt erst die innere hinzu, und stimmt sie mit ihr überein, die leibliche Erscheinung derselben. Der wahre Erzieher, der nur der inneren Kultur selbständigen Wert zuschreibt, wird beide leicht in das rechte Verhältnis setzen, und

ohne große Mühe den Zögling vor der künstlichen Verfeinerung in seiner Erscheinungsweise und vor falscher Beurteilung anderer nach purem Schein zu bewahren wissen.

18. In intellektueller Hinsicht verlangt der Grundsatz der kulturgemäßen Erziehung, daß der Geist des Zöglings vorzugsweise an denjenigen Gegenständen gebildet werde, welche die geschichtliche Entwicklung seiner Nation vorzüglich kultiviert hat, und welche für seine Verhältnisse im Leben die einflußreichsten und bedeutendsten sind. Um beiden Anforderungen zu genügen, dazu gehört besonnenes, reifes Urteil. Unbedingt sind solche Unterrichtsgegenstände zu wählen, durch welche beiden Forderungen zugleich Genüge geleistet werden kann, wie es heutzutage noch für die Mehrzahl der künftigen Gelehrten mit den alten Sprachen der Fall ist, deren Beibehaltung aber hauptsächlich durch den Grundsatz der kulturgemäßen Erziehung gerechtfertigt werden kann. Ob an ihre Stelle für Gebildete, die sich einem praktischen Lebensberufe widmen, Naturkunde und Mathematik oder neuere Sprachen oder beide zugleich gesetzt werden sollten, d. h. ob solches der Kultur des Zeitalters entspricht, darüber sind, wie bekannt, die Stimmfähigen noch nicht überall einerlei Meinung. Die Stimme des Volkes neigt sich auf die Seite der Bejahung, ja es sind schon Stimmen laut geworden, die es als der Kultur der Gegenwart angemessen darstellen, das Studium des Altertums ausschließlich einer gelehrten Kaste zu überlassen und sämtliche Staatsbeamte, unter welchem Namen wir die Kirchen- und Schulbeamten mit begreifen, davon loszusprechen. Offenbar aber kommen diese Vorschläge zum wenigsten noch zu früh. Denn daß nicht nur die Menschenbildung überhaupt vorzüglich durch möglichst gesteigerte Geistesbildung gewinnt, sondern daß die Kultur der Gegenwart nur durch Bewahrung und Fortpflanzung der Geistesentwicklung, also auch der Wissenschaft des Altertums, erhalten und erhöht werden kann, bedarf nach unserm Ermessen keines Beweises. Mögen neben den (Lingual-) Gymnasien zugleich Realgymnasien entstehen! Um so vollständiger wird man allen höheren Anforderungen

an die Bildungsanstalten genügen können! Die Kultur kann dadurch nur gewinnen. Denn der Fortschritt des Lebens ist sowohl durch den Fortschritt in Wissenschaften, als auch durch die Erhaltung eines wissenschaftlichen Geistes unter der Jugend der gebildeteren Stände bedingt. In letzterer Beziehung ist es zwar nicht gleichgültig, an welchen Stoffen der Geist der Jugend erstarrt; das Erstarren selbst aber bleibt doch immer die Hauptsache, werde es nun an den Sprachen der alten Welt oder der neuen Zeit, an Naturkunde oder Mathematik erzielt.

19. Die Anforderungen, welche der Grundsatz der kulturgemäßen Erziehung in betreff der Gemüths- oder der ästhetischen Bildung macht, bestehen in zeitgemäßer Entwicklung des religiösen Lebens und des Kunstsinnes.

Die Religion, objektiv genommen, ist nur eine, wie Gott nur der Eine, der Ewige und Unveränderliche, ist. Aber diese Himmels- tochter ist auf Erden in verschiedenen Gestalten erschienen, bald mehr bald weniger vollkommen. Es ist natürlich, daß jedes Zeitalter, jede Nation, ja jede Konfession die heranwachsende Jugend in der Form der Religion seiner oder ihrer Zeit erzogen wissen will. Im allgemeinen läßt sich darüber nichts festsetzen, als daß die wahrhaft religiöse Entwicklung des Gemüthslebens die Kultur jeder Zeit auf die segensvollste Weise befruchten wird. Möge daher der Befenner des Islams sein Kind zu seinem Propheten, der Jude den jungen Israeliten zu Moses und Jehovah hinführen, wenn nur das Herz in Liebe zu Gott und zu den Menschen erglüht; der Grundsatz der Kulturgemäßheit wird sie nicht verurteilen, ja es wäre nicht nur kulturwidrig, sondern unmöglich, daß Muhamedaner, die nur Muhamed für den einzigen wahren Propheten halten, ihre Jugend in der Weise christlicher Völker erziehen.

Was die Kunstbildung betrifft, so macht im allgemeinen in dieser Hinsicht das Zeitalter nicht sehr bedeutende Forderungen. Wer nur einige Bekanntschaft mit den deutschen Klassikern und einige Kunstfertigkeiten in der Handhabung eines musikalischen Instruments oder im Gesange sich erworben hat, wird den Anforderungen, die an die Gebildeten gemacht werden, vollkommen genügen. Ohne Zweifel ist in dieser Beziehung die Kultur der

Zeit nicht bedeutend vorwärts geschritten, ja es zeigen sich fast allerwärts, wo musikalische oder dramatische Künste blühen, die sichereren Spuren eines geschraubten, verkünstelten Sinnes, wo nicht geradezu eines verdorbenen Geschmacks. Doch dieser Gegenstand liegt uns zu fern, als daß wir mehr als diese Andeutung zu geben uns versucht fühlen sollten.

20. Die Hauptforderung, welche eine kulturgemäße Erziehung in moralischer Hinsicht stellt, stimmt mit den ewigen Anforderungen einer sittlichen Erziehung überein. Denn die sittliche Erziehung ist überall und ewig die einzig wahre, also auch die stets und überall kulturgemäße, wenn nicht der Begriff der Kultur mit dem Wechsel der Mode oder gar der Verdorbenheit eines Zeitalters stets anders und anders gefaßt werden soll. Doch aber verlangt die wahre Kultur der Gegenwart in sittlicher Beziehung vorzugsweise: Ausbildung des sittlichen Bewußtseins, klare Erkenntnis der Pflichten- und Rechtslehre, Entwicklung männlicher Thatkraft, unbedingte Wahrheitsliebe und offenen Geradsinn zur Unterdrückung dunkler phantastischer Ansichten, frömmelnd unbestimmter und nichtswürdiger Hingebung und feiler Schmeichelsucht. Wenn es wahr ist, daß ein revolutionärer Geist durch die Zeit geht, so kann derselbe nach unserm Ermessen vorzugsweise durch die Entwicklung sittlicher Lebensgrundsätze und durch die Kenntniss des ewigen und positiven Rechts, überhaupt durch klare Selbstverständigung über diese hohen Angelegenheiten beschwichtigt und in die regelrechte Bahn einer successiven Entwicklung der Kultur gelenkt werden. Denn der revolutionäre Geist verträgt sich am ersten mit Unklarheit und Unbestimmtheit der Ansichten. Wer daher die Menschen der Zeit wahrhaft aufklärt, bringt sie auch von allem gesetzwidrigen Treiben zurück, ohne ihnen die Thatkraft für edle Lebensentwicklung zu rauben.

Groß sind die Anforderungen, welche der Grundsatz der Kulturgemäßheit den Erziehern der Völker und Nationen stellt; denn die Kultur der Gegenwart ist in mehr als einer Beziehung hochgesteigert.

VI.

Das Prinzip des Elementarunterrichts.

Der oberste und allgemeinste formale Grundsatz des Unterrichts überhaupt: *Naturgemäßheit* — bildet sich für den Elementarunterricht in den Grundsatz der *Anschaulichkeit* desselben um, oder dieser ist die Anwendung jenes auf den Elementarunterricht.

Anschaulich unterrichtet zu werden, verlangt die Natur des Kindes von dem Erwachsen seines Selbstbewußtseins an bis zum Austritt aus der Elementarschule. In dieser ganzen Periode ist seine Aufmerksamkeit besonders auf das einzelne hingewandt; es will die Erscheinungen, Beschaffenheiten, Eigenschaften der Dinge kennen lernen; es will leben, wahrnehmen, empfinden, handeln, seine Kräfte üben, nicht aber im Schulsinne des Wortes lernen, nicht sich mit Worten, sondern mit Sachen beschäftigen, nicht abgezogene Regeln, Allgemeinsätze auffassen, nicht in Abstraktes eingehen, sondern von dem allen das Gegenteil. Wer unter Kindern, Knaben und Mädchen gelebt hat, weiß dieses, und wer jenes nicht gethan hat, weiß es doch aus seiner eigenen Jugend. Schon darum allein soll auch der Unterricht dem Prinzip der Anschaulichkeit huldigen. Denn die Natur des Geistes verlangt es also.

Mögen diejenigen, welche das Denken im engern Sinne des Wortes als das Ziel der intellektuellen Bildung erkannt haben, bei der Forderung eines durchweg anschaulichen Unterrichts in den ersten sechs Schuljahren außer Sorgen sein! Sie sollten sich vielmehr freuen über die Anwendung unseres Grund-

jaßes, wenn sie nur erst allgemein wäre! Denn das Denken des Kindes ist Auffassen des einzelnen, Behalten und Anwenden desselben, und das spätere Denken in Begriffen entwickelt sich mit Notwendigkeit, ganz von selbst, aus dem Denken des einzelnen. In der einzelnen Anschauung liegt der Begriff, unter welchen sie gefaßt werden kann, schon verborgen, und der später sich entwickelnde Verstand bemächtigt sich des Gemeinsamen in den Anschauungen, und bildet durch die Funktionen des Abstrahierens und Reflektierens die Begriffe. Das eigentliche Denken erbaut sich daher auf dem Boden der Anschauung von selbst auf.

Aber ohne diese einzig wahre, feste und sichere Grundlage schwebt das vermeintliche abstrakte Denken in der Luft. Es ist leer und nichtig in sich. Die Anschauung und das durch sie gewonnene Wissen hat einen selbständigen Wert, eine bleibende Existenz, ein Sein, für sich; nicht aber das Denken in Begriffen, Regeln und Formeln. Eine einigermaßen entwickelte Anschauung, wie das Leben sie jedem Naturkinde bringt, bleibt nie reine Anschauung, bloßes Bernehmen oder Wahrnehmen des einzelnen, entwickelt sich von selbst mehr oder weniger, aber immer doch auch zum Denken des Allgemeinen, liege dieses dem Anschaulichen noch so nahe, und ersteige es noch so wenige Stufen zu dem Abstrakten und zu den Ideen hinauf. Aber ein reines Denken ohne sinnliche Wahrnehmungen des äußeren und inneren Lebens gibt es gar nicht, oder es ist absolut hohl, leer und nichtig. Ein auf sinnlicher oder unmittelbarer Erfahrung ruhendes, aus demselben hervorgegangenes Denken dagegen ist inhaltsvoll und ruht auf sicherem, unerschütterlichem Grund. Dies gilt nicht bloß vom wissenschaftlichen Erkennen, sondern selbst im Gebiete der Poesie. Darum jagt Goethe von einem Manne, den er als Kenner der Dinge, auch der Poesie, preiset: „Es ist bei ihm keine allgemeine Idee, er hat sich jedes einzelne deutlich gemacht. Eine allgemeine Idee beweiset größtenteils, daß wir die Würdigung eines Dichters aus der Meinung anderer nehmen; haben wir uns aber jedes einzelne deutlich gemacht, so zeigt das natürlich, daß wir selbst rein empfunden und deutlich gedacht haben.“

Einen ganz unerfetzlichen Verlust erleidet die Entwicklung und Bildung des Menschen, wenn man ihn frühe in das Gebiet des abstrakten Denkens hineinzwängt und von dem anschaulichen Leben ablöset. Statt der naturgemäßen, reichen, sättigenden und die Seele gesund erhaltenden Nahrung setzt man ihm dann künstlich zubereitete, unverdauliche, stroherne, hölzerne Speisen vor, die den gesunden Geist des Kindes anwidern und ihm die Angst und das Leiden des Schulwissens und der Schulpain aufnötigen. Wer nach alter Weise unterrichtet worden, denkt gewiß mit Schauder an die Schulleiden der Jugend zurück, an diese unendliche Qual der Seele, wo sie gezwungen wurde, sich mit leeren Schalen, ausgekernten Hülsen zu begnügen, während die unendliche Sehnsucht nach dem Lebendigen, Unmittelbaren unbefriedigt blieb! Daher die dürre, austrocknende Langweile der Kinder auf den hölzernen Bänken in der engen Schulstubenluft; daher die Abgestorbenheit des Geistes und des Leibes gesunder Knaben in dem abstrakten Schulunterricht; daher ihre Widerspenstigkeit, Trägheit und Faulheit; daher ihre Ränke, Pfiße und Schliche, um Schulpedanten etwas abzugewinnen; daher das Verfallen auf Ungehörigkeiten aller Art, auf Lug und Trug und Tücke; daher die Entartung vieler unglücklichen Kinder und ihr Versinken in Leib und Gesundheit zerstörende Gewohnheiten durch Selbstbefleckung, die nicht einmal das verwahrlosete Hirtenkind von selbst lernt, die sich aber auf den Schulbänken von selbst erzeugt, wo ein gesundes Kind sein eigener Verführer werden kann; daher im spätern Leben die Unempfänglichkeit für die interessantesten einzelnen Erscheinungen des Lebens selbst; daher das Festhalten toter Formeln, eingelernter Sätze trotz aller Widersprüche von seiten des gesunden Menschenverstandes; daher die Abschließung von dem Leben, das Hinbrüten in dunkeln Gefühlen; daher mit einem Worte die Erscheinung ausgeleerter Formel- und Formenmenschen und der Mangel zum fröhlichen gesunden Leben herangereifter Jünglinge und junger Männer. Könnte ich, wie ich es wünschte, alle Jugendlehrer von der lebendigen, anschaulich erkannten Überzeugung der grundtiefen Verderblichkeit des frühen, leeren, hohlen Wortunterrichts, des Wortframes, des Einübens

abstrakter Regeln und Formeln ganz und gar durchdringen, ich würde glauben, ihnen und der Jugend damit einen nicht hoch genug anzuschlagenden Dienst geleistet zu haben.

Denken wir weiter darüber nach, fragen wir unsere eigene Erinnerung über den Grund unserer erlebten Schulqual, blicken wir unseren Kindern mit freiem Geiste in das Auge, fassen wir die Bedürfnisse auf, die so dringend uns entgegentreten, und wenden wir jene allgemeinen Gedanken auf die einzelnen Unterrichtsgegenstände an!

Fragen wir darum: Worin besteht das Anschauliche des Unterrichts in den einzelnen Unterrichtsgegenständen der Volksschule, und worin besteht das tote Formelwesen desselben, das wir zu vermeiden haben?

1) Der Schreibunterricht. Das Schreiben (nämlich das reinäußerliche) besteht in der Fertigkeit, die Buchstabenformen bilden zu können. Zu dem Ende müssen sie der Vorstellungs- oder Einbildungskraft des Schreibenden in lebendigen Bildern voranschweben.

Dazu gelangt man durch äußere Anschauung der Musterformen und deren Nachbildung. Die Genauigkeit der Anschauungen besteht hier in der richtigen Vorstellung aller einzelnen Teile und deren Verbindung zu Buchstaben, weshalb alle guten Schreiblehrer die Buchstaben in ihre Bestandteile auflösen und sie aus denselben zusammensetzen lassen. Abstraktes Wortwerk, tote Formeln können dabei nicht vorkommen, wenn man nicht etwa den alten Schlendrian beim Schreibunterricht damit vergleichen will, der darin bestand, daß die Schüler die mit Bleifeder gebildeten Buchstaben so lange überfahren mußten, bis sie sich die Form derselben eingepägt hatten, so daß von Unterscheidung oder Benennung der einzelnen Teile und ihrer Vergleichung nach gemeinsamen und unterscheidenden Merkmalen gar nicht die Rede war.

2) Der Leseunterricht.

Der Leseunterricht hat, wie das Lesen, zwei Seiten: eine äußere und eine innere. Das rechte Lesen ist Darstellung eines Inneren, der Gedanken, durch ein Äußeres, die Laute.

Betrachten wir das Lesen von der äußeren Seite, so gehört zum anschaulichen Erkennen des Stoffes die ganz klare Unterscheidung aller, in der Rede vorkommenden einzelnen Laute und ihrer Verbindung zu Silben, Wörtern und Sätzen; dann die Auffassung des dynamischen, melodischen und rhythmischen Elements der Sprache und ihrer Erscheinung bei der Aussprache der Wörter und Sätze. Von dieser klaren, anschaulichen Erkenntnis, welche natürlich zur Fertigkeit im Können ausgebildet wird, hängt die Klarheit des Bewußtseins ab, mit welcher der Schüler das Lesen vollzieht. Die Vorzüge, welche der Lautunterricht in dieser Beziehung vor dem Buchstabieren hat, auseinanderzusetzen, erscheint als überflüssig. Der alte Buchstabierunterricht ließ das Kind über dieses alles im Unklaren. Es hörte Buchstabennamen, abstrahierte sich nach tausend Übungen den Laut derselben in ihrer Verbindung, kam aber nie zu einer klaren Unterscheidung der Laute von den Buchstaben, und es ahmte blind nach, wie es lesen hörte. Von Lernen mit klarem Bewußtsein konnte da nicht die Rede sein.

Noch weniger gelangte es zur Auffassung des übrigen Mannigfaltigen, welches sich zur Einheit des Lesens verbindet, das überhaupt erst eine Sache der neuesten Zeit ist. Früher beschränkte sich das Wissen über das Lesen und die Regeln, welchen man es unterworfen glaubte, auf einiges über den Accent, und daß man beim Punktum die Stimme ganz, beim Komma halb sinken lassen, beim Fragezeichen aber heben und zugleich verhältnismäßige Pausen bei den Unterscheidungszeichen anbringen müsse. Daß zur durchgebildeten Lesekunst und zum klaren Bewußtsein darüber, soweit es auch nur das Äußere betrifft, also vom Inneren noch ganz abgesehen, weit mehr gehört, wissen alle die, welche sich mit den Fortschritten, die die Leselehre und dadurch die Methodik derselben erfahren hat, bekannt gemacht haben. Dadurch ist es möglich geworden, den Schüler allmählich nicht bloß zu einem richtigen, auf blinder Nachahmung beruhenden Können, sondern zu einer anschaulichen Auffassung aller einzelnen Momente, die beim Lesen vorkommen, zu führen und dadurch allen Mechanismus und alles diktatorisch vorgeschriebene Formelwerk zu vermeiden.

Was nun die innere Seite des Lesens, den Inhalt an Vorstellungen und Gedanken betrifft, so verlangt das Prinzip der Veranschaulichung des Unterrichts dies, daß dem Schüler der Inhalt zum Verständnis gebracht werde, daß er nichts lese, was er nicht versteht, daß er zunächst die Bedeutung der einzelnen Wörter und dann ihre Bedeutung in der Verbindung, in der sie vorkommen, auffasse, und zwar auf unmittelbare Weise, d. h. so, daß er die Vorstellungen auf unmittelbare im Leben aufgefaßte Empfindungen und Anschauungen zurückführen könne. Daß dieses nur allmählich und nur annäherungsweise geschehen könne, erhellet von selbst; auch wissen wir sehr wohl, wie unendlich viel mit der gestellten Anforderung gesetzt wird. Denn sie verlangt nicht weniger als daß, da im Lesen alle möglichen Arten von Vorstellungen: Begriffe, Urteile, Schlüsse, einzelne und verbundene, ja ganze Schlußreihen vorkommen, also jede Art der Erkenntnis auf den Grund der wirklich wahrgenommenen Anschauungen, seien es äußere oder innere, zurückgeführt werde, welche Forderung also im allgemeinen in einem Satze diejenige ist, von der wir eben überhaupt reden. Aber ihre unbedingte Notwendigkeit und durchgängige Wahrheit steht fest, obgleich sie sich nie in vollkommener Weise, wie wir demnächst noch sehen werden, wird lösen lassen.

3) Der Rechenunterricht.

Wohl sollte man meinen, daß in dem Unterricht über die Gesetze der Zahl nirgends mehr ein anderer als der Weg der Anschauung betreten und gewandelt werde. Denn welche Summe von Anleitungen zu einem bildenden, d. h. anschaulichen Rechenunterricht ist nicht seit der Erscheinung der die alte Unterrichtsweise in diesem Gegenstand umbildenden Pestalozzischen Schule erschienen! Hat nicht jede Provinz Deutschlands wenigstens einige ans Licht gebracht! Und dennoch herrscht auch heutiges Tages noch in vielen Schulen der alte Schlandrian, der von Lehrern und Schülern unverstandene Formelkram, das geradezu geisttötende Regelwerk, der blinde Mechanismus. Darum ist es auch jetzt noch an der Zeit, ja unbedingt notwendig, von neuem und in der stärksten Weise die Anschaulichkeit im Rechenunterricht zu verlangen. Denn in keiner andern Weise gedeiht derselbe; in

feiner andern Weise gelangen die Schüler zu einer klaren, reinen, frohen, erregenden und bildenden Erkenntnis des Gegenstandes; nur auf dem Wege der Anschauung lernt der Schüler die Gesetze der Zahl, die einzelnen Verfahrensweisen und dadurch später, aber von selbst und notwendig, die den einzelnen Fall beherrschende Regel kennen.

Was ist denn das Anschauliche in der Zahlenlehre, und worin besteht es?

In nichts anderem als darin, daß der Schüler jede Zahl auf die anschaulich erkannte Einheit, daß er jede Operation auf die einfachsten, unmittelbar erkannten zurückführen und aus ihnen ableiten könne. Was das Wort tausend bedeute, weiß nur der, welcher diese Vorstellung tausend in zehnmal hundert, hundert in zehnmal zehn, zehn in zehnmal eins zc. auflösen kann. Die Vorstellung Billion ist nur dem deutlich, der ihre Zusammensetzung aus millionenmal Million; Million aus tausendmal tausend zc. kennt. Die Regel: daß der Dividend gleich ist dem Produkte aus dem Quotienten in den Divisor, erkennt nur der in der rechten Weise, welcher sie aus einzelnen Beispielen, in welchen er das Gemeinschaftliche aufgefunden hat, konstruieren kann. Und so in allen Fällen. Ein heillofes Verfahren ist und bleibt daher das an die Spitze gestellte, gegebene, als gebieterisch gesetzte Regelwesen, dieses tote Wort- und Machwerk, dieser alte, dumme, den lebendigen Geist der Jugend einschnürende Schlen- drianismus. Möchte er endlich und endlich zu den Antiquitäten der alten Zeit gerechnet werden können! Wie sehr würde die Geistesbildung, das heitere Lernen und die fröhliche Entwicklung der Jugend dadurch gewinnen!

4) Der Unterricht in der Naturgeschichte und Naturkunde überhaupt.

Naturgemäße Bildung ist unmöglich ohne Unterricht über die Natur, die äußere Schöpfung, selbst. Ja, der naturgemäße Elementarunterricht ist eigentlich nichts weiter als Unterricht über die Natur, zu der auch der Mensch, seiner leiblichen und geistigen Organisation nach, gehört. Denn der naturgemäße Unterricht ist nichts anderes, als Veranlassung zu unmittelbaren Wahrnehmungen

des äußeren Lebens und der geistigen Thätigkeiten und Belehrung darüber, damit der Geist ein klares Bewußtsein über diese Dinge erlange. Daß nun alle wahre Kenntniss der Natur sich auf Anschauungen gründe, ist eine so einleuchtende, unmittelbare Wahrheit, daß man vermuten sollte, der Unterricht über die Dinge der Natur selbst habe nie diesen einzigen Weg zum Ziele verlassen. Und dennoch! Wie wird nicht auch heutiges Tages noch häufig die Naturgeschichte, die mathematische Geographie, die andere Geographie, die Physik gelehrt! Naturgeschichte aus Büchern oder durch Wortbeschreibungen ohne Anschauung der Dinge selbst, allenfalls mit Benutzung einiger Kupfer, oder mit Boranschickung einer systematischen Übersicht, des Systems, sei es ein künstliches oder sogenanntes natürliches, also Mineralogie ohne Mineralien, Pflanzenkunde ohne Pflanzen, Tierkunde ohne Anschauung der Tiere und ihrer Berrichtungen, Physiologie der Pflanzen und Tiere ohne irgend eine Beobachtung der Berrichtungen in den Organen der Pflanzen und Tiere — mathematische Geographie ohne Anschauung des Horizontes und der Bewegungen von Sonne, Mond und Sternen — gewöhnliche Geographie ohne Auffassung der dem Auge vorliegenden Verhältnisse in der Heimat, demnächst oft ohne Globus und ohne veranschaulichende Karten — Naturlehre ohne Beobachtung einzelner Erscheinungen, ohne Versuche und Experimente, d. h. allgemeines Regelwerk, dessen Verständnis ohne Auffassung des Unmittelbaren, Erlebten, doch rein unmöglich ist — kurz alles dieses, was doch nur eine Wahrheit hat, wenn es aus der Anschauung gewonnen worden, ohne sie. Daß nicht alles, was wünschenswert wäre, innerhalb enger Schulwände geleistet werden kann, weiß ich sehr gut; aber das Prinzip steht fest, und wer es zu befolgen weiß, kann, auch in der dürftigsten Beschränkung, vieles leisten, was die Methode verlangt. Man führe dem Schüler möglichst vieles einzelne unmittelbar vor und veranlasse ihn zu direkten Wahrnehmungen und deren Darstellung durch passende Worte: Anschauung und Beschreibung einzelner Mineralien, Pflanzen und Tiere, Anschauung der Verhältnisse und Erscheinungen auf der Horizontfläche, auf der er lebt, und an seinem Himmel, Beobachtungen

der Begebenheiten im Wasser und in der Luft, kurz möglichst viele Einzelheiten. Das Allgemeine darin, der Begriff derselben, die Regel, welchen sie unterworfen, das allgemeine Gesetz ist immer erst das Weitere, Spätere, Letztere. Lasset es ganz fehlen, und bleibet nur bei dem einzelnen stehen, euer Unterricht ist dann zwar mangelhaft, aber er ist doch nicht falsch, nicht verbildend, nicht naturwidrig. Der anschaulich unterrichtete Knabe fügt selbst vieles bei, das Denken über die Erscheinungen stellt sich von selbst ein, wenigstens im späteren Leben, bei allen, die des Denkens fähig sind. Aber das Regelwerk bildet ihn nicht, ersetzt ihm nie die Anschauung, sondern es verbildet und verdreht ihn. Denn lebendig und wahr ist in einem jeden nur die Kenntnis, der Begriff, das Urteil, der Schluß, die Einsicht, die jeder selbst gewonnen, die er aus und durch sich selbst erzeugt hat. Alles passiv Angenommene, Angelernte ist von vornherein tot im Menschen, ein von Geburt an totgebornes Kind. Man kann in so verkehrter Weise Massen von Wörtern und Sätzen in das Gedächtnis einschachteln; aber eine lebendig machende Erkenntnis, Geistesfreiheit, entsteht dadurch nimmermehr. Vielmehr erzeugt sie mit Notwendigkeit geistige Sklaverei, blindes, absprechendes Nachurteilen und Entfernung von aller Wahrheit und Wahrhaftigkeit.

5) Der Sprachunterricht.

Nicht mehr erfreuliche Erscheinungen, als der Unterricht über die Natur, bietet auch im allgemeinen der Unterricht in der Muttersprache — von fremden Sprachen nicht zu reden — dar. Auch er ist oft, wir könnten wohl sagen, meistens noch von aller Unmittelbarkeit entfernt. Es herrscht das abstrakte, dürre Regelwerk, so daß höchstens Beispiele zu den an die Spitze gestellten Regeln gesucht werden. Oder ist dies zu viel behauptet oder übertrieben, wenn man bedenkt, daß nach Anleitung mancher weit verbreiteten Lehrschriften mit den Buchstaben begonnen, dann zu orthographischen Regeln fortgeschritten, nun zur Unterscheidung der Wörterklassen übergegangen, hierauf Übungen im Deklinieren und Konjugieren angestellt, endlich die Bedeutungen der Ableitungswörter gegeben, oder gar diktiert und auswendig gelernt werden?

Zeigt dieser Lehrweg auch wohl eine Spur von organischer Anordnung, und wo ist das bildende Prinzip desselben? Wir sind unfähig, es aufzufinden; vielmehr müssen wir das Ganze für ein totes Wort- und Regelwerk erklären. Die Muttersprache ist aber eine lebende und soll eine lebendige sein, d. h. der Sprechende soll sich der Bedeutung der Sprachteile unmittelbar bewußt werden. Solches aber wird auf jenem Wege nimmer erreicht, sondern nur dadurch, daß man zuerst Sach- und Sprachunterricht gar nicht voneinander trennt, späterhin die Aufmerksamkeit auf den Satz hinlenkt und alle Formen der Sprache auf ihn, als die organische Einheit, in welcher die einzelnen Teile als Organe beschloffen sind, bezieht. „Die Einlernung der Sprachformen ist,“ sagt Becker in seiner Abhandlung über die Methode des Sprachunterrichts, „wie alles Einlernen von Dingen, denen keine lebendige Anschauung entspricht, dem Schüler schwer und widrig, und es enget seinen Geist ein, statt ihn anzuregen und frei zu machen. Wenn man dagegen alle Verhältnisse der Sprache aus der Anschauung des Urteils entwickelt und jedes Besondere an eine lebendige Anschauung knüpft, so wird die Erlernung der Sprache für den Schüler ein freies Spiel seiner geistigen Kräfte, und, wie jede wirkliche Entwicklung, leicht und angenehm.“

Um nicht zu weitläufig zu werden, sprechen wir nur noch kurz vom
6) Religionsunterricht.

Es gab eine Zeit, wo man die Religion als eine dem menschlichen Gemüte fremde Sache betrachtete, als etwas von außen Herkommendes, das in den menschlichen Geist hineinzutragen, dem Menschen einzupfropfen sei. Dieser Ansicht gemäß verfaßte man die in dem religiösen Jugendunterricht zu gebrauchenden Lehrschriften. Sie enthalten, gleich dem positiven Gesetzbuche über die äußeren Handlungen, Gebote und Verbote und abstrakte Sätze über den Inhalt des Glaubens. Die Form, in welcher diese Religionswahrheiten dem kindlichen Geiste vorgebracht wurden, war und ist größtenteils noch die strenge Lehrform, die dogmatische, welche vom Lehrenden verlangt, daß er an- und aufnehmen, behalten und anwenden solle. In solcher Weise war der Religionsunterricht ein rein äußerlicher, gedächtnismäßiger und mecha-

nischer. Denn der Begriff des Mechanismus ist kein anderer als der Zustand, wo die in einem Dinge hervorzurufende Bewegung ganz von außen erzeugt wird, also die Ursache derselben nicht in dem Gegenstande selbst liegt, wie es bei organischen Dingen der Fall ist. Diese alte Weise des Unterrichts in der Pflichten- und Glaubenslehre müssen wir verwerfen. Die Religion ist nicht ein dem Menschen aufgedrungener und aufzudringender, sondern ein in dem Herzen eines jeden wurzelnder, sich in demselben entwickelnder Gegenstand; denn Gott ist nahe einem jeden seiner Geschöpfe. Diese Ansicht muß notwendig auf die Gestaltung des Religionsunterrichts den entschiedensten Einfluß haben. Auch für ihn machen wir das Gesetz der Anschaulichkeit geltend. Was Tugend, Frömmigkeit, Liebe, Andacht, Glaube zc. seien, kann keinem gesagt, keinem gelehrt werden, der die Regungen, Bewegungen, Gefühle, Vorstellungen dieser Ideen nicht in sich selbst lebendig empfangen oder entwickelt hat. Also wenden wir uns auch hier an das innere Leben eines jeden Kindes und lenken sein inneres Auge auf die Regungen seines Herzens, oder suchen dieselben selbst erst zu erregen, um daran den Unterricht über religiöse Wahrheiten anzureihen, damit jede Vorstellung, jeder Begriff, jeder Inhalt, aus der Sitten- oder Glaubenslehre, aus einer lebendigen Vorstellung entwickelt, zum lebendigen Bewußtsein des Schülers gelange, damit die Religion ihm als ein ihm selbst angehöriges Eigentum, nicht als ein außer ihm befindliches, seiner Natur fremdes Produkt erscheine. So, aber auch nur so vermeiden wir alle abstrakte, leere, unfruchtbare Geistesflaverei, ja geistigen Tod fördernde Wort- und Formelwesen, jenen leidigen Buchstabenfram, jenes abstrakte Dogmenlehren, das nirgends heilofere Folgen nach sich zieht, als in dem Gegenstande, der des Geistes innerstes und tiefstes Eigentum sein soll, weil er sich bei naturgemäßer Anregung als die Blüte des Geisteslebens selbst darstellt. Natürlich setzt ein auf lebendige Anschauung gegründeter Religionsunterricht gewisse Eigenschaften und Beschaffenheiten des Lehrers voraus, ohne welche er als ganz unmöglich erscheint. Zuerst nämlich eine völlig klare Einsicht in die Natur des Geistes, besonders des Gefühls- und Willensvermögens und in die Gesetze

der Entwicklung der Gefühle und Bestrebungen, welche Einsicht nur der besitzen wird, der mit klarem Bewußtsein sein eigenes Innere durchforscht hat. Demnächst, daß der Lehrer ganz im lebendigen Besitze religiöser Erregungen sich befinde, so daß er im Augenblicke des Unterrichtes unmittelbar die entsprechenden religiösen Erregungen in der Kindesseele hervorrufen könne. Denn wer in andern Neues, noch nicht Vorhandenes hervorrufen, in ihnen eine geistige Zeugung bewirken will, muß dieses zuerst selbst in sich zur Entwicklung und Reife gebracht haben. Die Erweckung des religiösen Lebens in andern setzt also den Besitz desselben in dem voraus, welcher es erwecken will. Wenn der Satz, daß keiner geben könne, was er nicht hat, irgendwo gilt, so hier in dem strengsten Sinne des Wortes. Das religiöse Leben entzündet sich am ersten und sichersten an dem religiösen Leben anderer, d. h. da, wo es das Innerste des Menschen durchdrungen, aus ihm herausgewachsen, mit seinem Geiste ganz identisch geworden, so daß sich der Geist und sein Leben in der Wirklichkeit gar nicht voneinander scheiden lassen, weil sie eins und dasselbe sind.

Alles soll anschaulich gelehrt, alles auf die unmittelbaren Anschauungen, deren Objekte entweder in der inneren Welt durch den inneren Sinn, oder in der äußeren durch die Sinnorgane dem Geiste zugeführt worden sind, bezogen werden. Denn sie bilden die alleinige Grundlage aller andern Vorstellungen, der Begriffe, Ideen, Urteile und Schlüsse, welche ohne jene zu abstrakten Schemen, hohlen Formen und ausgefernten Hülfsen, also zu leerer Spreu werden. Das Denken im engeren Sinne des Wortes, in welchem sein Inhalt den Vorstellungen, die man Anschauungen nennt, neben- und der Würde (Dignität) nach übergeordnet ist, entwickelt sich nach der Natur des menschlichen Geistes von selbst aus den Anschauungen heraus, sobald mit den reiferen Jahren des Knaben und Jünglings die Periode des eigentlichen Denkens eintritt. Die Elementarschule hat daher durch einen allseitigen Anschauungsunterricht ihre Aufgabe gelöst, und sie übergibt den also gebildeten Schüler entweder dem Leben, in welchem er sich seine Begriffe und Regeln schon bilden wird,

oder der höheren Schule, welche, gemäß dem Alter der Schüler, die Anleitung zum abstrakten Denken gibt. Diese könnte man daher die Schule des Denkens, die Elementarschule die Schule der Anschauung nennen. Jene kann sich glücklich schätzen, wenn diese, ihrer Bestimmung getreu, dem Knaben überall zu lebendigen, unmittelbaren Anschauungen verholfen hat. Denn alsdann ist die Basis fest gelegt, auf der sie ihr abstraktes Gebäude sicher aufführen kann. Hat aber die Elementarschule, ihre Aufgabe mißkennend, in das Geschäft des Gymnasiums oder einer andern höheren Schule übergegriffen, und das Gedächtnis des Schülers mit abstrakten Begriffen und unverstandenen Lehrformeln vollgestopft, so tritt der Schüler schlecht vorbereitet in die höhere Schule; seine Sinne sind stumpf geblieben, der Geist ist verdummt, und überall fehlt es an der unerläßlichen Bedingung zu einem sicheren Fortschritt. Es bleibt dann den Lehrern der höheren Bildungsstufe nichts anderes übrig, als zu elementarischer Behandlung der Gegenstände zurückzuschreiten, was aber in der Regel nur sehr schlecht gelingt. Denn die Lehrer unserer höheren Schulen sind in der Regel an wissenschaftliche, d. h. abstrakte Behandlungsweise ihrer Fächer gewöhnt. Darum ist es nicht nur für das Leben, sondern auch für die höheren Schulen von der umfassendsten Wichtigkeit, daß die Elementarschulen ihre Aufgabe vollkommen begreifen und lösen, und dem Gymnasiallehrer überlassen, was seines Amtes ist. Daß es nun nicht meine Meinung sein kann, als habe das Gymnasium alles anschauliche Unterrichten zu vermeiden, braucht hier nicht weiter auseinander gesetzt zu werden. Gemäß der Entwicklung des Geistes soll der Unterricht dem Gesetze der stetigen Stufenfolge huldigen, also den Anschauungsunterricht allmählich auf die Stufe des Denkens erheben und die Begriffe stets auf die gewonnenen Anschauungen beziehen. Für uns Elementarlehrer entsteht aber die wichtige Aufgabe, unsern Geist selbst mit reicher Fülle lebendiger Anschauungen zu befruchten, um unsere Kinder zu anschaulichem Lernen anleiten zu können. Natürlich werden wir auch, wo möglich, in das Reich des eigentlichen Denkens hinaufsteigen, um auch in dieser Beziehung dem Leben und dem höheren Schul-

unterricht vorarbeiten zu können. Alles leeren Schulkrams, aller abstrakten Regeln und jedwedes hohlen Wortwerks haben wir uns aber ein für allemal zu ent schlagen. Denn nur so bringen wir lebendiges Wissen in unsern Geist und geben unsern Schülern Bildung für das Leben.

Der Satz: daß alles wahre Erkennen auf der unmittelbaren Anschauung ruht, ist einer tieferen psychologischen Begründung nicht bedürftig, doch fähig. Manche Philosophen der neueren Zeit, besonders die aus der Schule Kants, haben diese Entwicklung gegeben. Der Verstand ist an sich ein ganz leeres Vermögen; er ist die Kraft der Selbstbestimmung in dem Erkenntnisvermögen. Seinen Gehalt nimmt er aus zwei Quellen: aus der unmittelbaren sinnlichen Erfahrung und aus der Vernunft, welche die allgemeinen Gesetze und Formen der Erkenntnis als Anlage enthält. Daraus folgt, daß jede begriffmäßige Erkenntnis (als Verstandesthätigkeit) sich entweder dem einzelnen (Konkreten) oder dem Allgemeinen (Formellen) zuwendet, und daß der Verstand beide vermittelt. Wenn wir nun behaupten, daß die Anschauung zu jedem wahren Erkennen unentbehrlich sei, so sagen wir damit nicht, daß die menschliche Seele nichts anderes denken könne als das Anschauliche, sondern dies, daß das Anschauliche als Hebel der Entwicklung und Erfassung des in der Vernunft liegenden Allgemeinen ganz unentbehrlich sei. Das Anschauliche ist daher einmal der Inhalt der Erkenntnis, und zweitens der Faktor der Entwicklung des Allgemeinen, damit dasselbe vor das klare Bewußtsein gezogen werden könne. Das Prinzip der Anschaulichkeit des Unterrichts ist daher in materieller und formeller Hinsicht die Basis und Bedingung aller rationellen Bildung; jenes für das niedere oder empirische, dieses für das höhere oder philosophische Erkennen.

VII.

Über das Angeborene.

Ich sage absichtlich über das Angeborene, nicht das Angeborene, weil ich voraussehe, daß ich den Gegenstand nicht erschöpfend behandeln kann. So weit sind wir nach meinem Bedünken noch nicht; diese Stunde hat in der Psychologie noch nicht geschlagen, darum müssen wir uns auch in der Pädagogik, einer Tochter der Psychologie, mit Andeutungen, ungefähren Bestimmungen, Beschreibungen über das der menschlichen Seele Angeborene begnügen; klare und bestimmte Definitionen, die etwas setzen, d. h. Sacherklärungen, die auf der Erkenntnis bestimmter, unbezweifelster Thatsachen ruhen, fehlen größtenteils. Wir geben daher hier auch keine vollendete Lehre, sondern Andeutungen, um die Sache näher zu bestimmen, alten aufgehäuften Bauschutt wegzuräumen, d. h. veraltete Meinungen zu berichtigen und mit den Lesern der Wahrheit näher zu rücken. Das Beste, das wir vorzulegen haben, rührt nicht von uns selbst, sondern vom Professor Beneke her, dessen „Lehrbuch der Psychologie, Berlin“, und dessen „Erziehungs- und Unterrichtslehre, Berlin“, wir bei unsern Betrachtungen zu Grunde legen. Ehe wir deren Bestimmungen über das Angeborene mitteilen, ergehen wir uns einleitend in einigen Betrachtungen.

Die Geschichte der Wissenschaften zeigt uns in ihrer Entwicklung (gemäß dem Fortschritt der Menschheit selbst, an welchen jene Evolution gebunden ist) zuerst immer rohe Anfänge, Festhalten am Sinnlichen und Groben, Beharren bei den äußeren

Erscheinungen, und daß der Geist nur langsam und allmählich erstarkt zum Eindringen in das dem leiblichen Auge und dem groben Taßsinne verschlossene Innere. Diese Art der Entwicklung entdecken wir in allen Gebieten des menschlichen Wissens. Gleich den Kindern klebten frühere Geschlechter an der sinnlichen Erscheinung, und es hat der Jahrtausende bedurft, ehe man den Auf- und Untergang der Sonne für und die Bewegung derselben als eine Täuschung erkannte und die Sprache der Sinne durch die Sprache des Verstandes berichtigte. Denn der Verstand führt im Reiche geistiger Wesen die Herrschaft über die Sinne, ihm gebührt das Primat, und es wird mit Recht ihm zuerkannt, in der Theorie wenigstens, *de jure*, wenn auch nicht immer in der Wirklichkeit, *de facto*. Das ist denn ein schlagender Beweis für die wesentlich geistige Natur des Menschen, ausgesprochen durch das erhebende Faktum: Widersprechen die Wahrnehmungen der Sinne den Erkenntnissen des Verstandes, so müssen jene weichen und für falsch erklärt werden. Wir glauben mehr dem Verstande, als den Sinnen, das Gedachte ist zuverlässiger und gewisser als das Gesehene, sinnlich Wahrgenommene. Man blieb, sagte ich, in der Erklärung der Erscheinungen bei dem äußeren Schein stehen, oder man erhob sich zu der letzten, denkbaren Urquelle alles Erschaffenen, indem man die Thatsachen nicht bloß der äußeren Welt, sondern auch die der inneren, die Thatsachen des Bewußtseins: Gedanken, Kenntnisse, Einsichten *z.*, unmittelbar von Gott ableitete, oder wenigstens für übernatürlichen Ursprungs erklärte. Solche Ableitungen heißen fälschlich Erklärungen; es sind nicht einmal erkannte Ableitungen, weil der Mensch ein unmittelbares Wirken der Gottheit nicht zu erkennen vermag. Nur Wirkungen ist er wahrzunehmen imstande, die Ursachen muß er hinzudenken. Eine Wirkung aber von Gott selbst ableiten, heißt auf alle Erklärung Verzicht leisten. Der Mensch steht daher, wenn er noch nicht angefangen hat, die äußeren Erscheinungen in der Natur von Mittelursachen abzuleiten, nur eine Stufe über dem Tiere, welches von den Kräften, die die Wirkungen hervorbringen, gar keine Ahnung hat. Die rationelle Naturlehre richtet ihre Aufmerksamkeit auf diese Mittelursachen, an deren äußerster

Spitze allerdings der unbestimmte, unentwickelbare Gedanke an den Weltchöpfer eintritt, weil hier alles Erkennen und Begreifen aufhört. Der ungebildete Mensch unterscheidet sich in der vorliegenden Beziehung also dadurch von dem gebildeten, daß jener die Vorstellung einer übersinnlichen Einwirkung überall unmittelbar mit den Erscheinungen, die er nun einmal nicht als selbständig zu denken vermag, verknüpft, dieser dagegen den natürlichen Zusammenhang der Wirkungen und Ursachen möglichst weit rückwärts verfolgt. Man kann daher in voller Wahrheit sagen, daß die Physik als eine um so vollendetere Wissenschaft erscheint, je weniger sie zur Annahme einer der übersinnlichen Welt angehörigen Macht genötigt ist.

Dies gilt von allen Wissenschaften. Je mehr sich diese vervollkommen, desto selbständiger werden sie, desto mehr reichen natürliche Ursachen zur Erklärung der Erscheinungen hin. Was man früherhin für unmittelbare Wirkungen guter oder böser Geister erklärte, erkennt die weiter geschrittene Wissenschaft als natürliche Folge erkannter Grundkräfte. Je mehr man daher noch in der Wissenschaft von unmittelbaren Einwirkungen, von Gegebenem und Positivem, spricht, desto tiefer steht das Erkennen, denn es ist stets ein Zeichen des ohnmächtigen Verzichtleistens auf weitere Ableitungen; je tiefer dagegen der Mensch diese zu geben, je mehr er den Kreis des Unerklärbaren beschränken, d. h. den Umfang des Erklärbaren, Erkannten zu erweitern imstande ist, desto glänzender und vollkommener erscheint die Wissenschaft, der Triumph und der Glanz des menschlichen Geistes.

Wenden wir diese Wahrheit noch in kurzen Bemerkungen auf drei Gebiete des Erkennens an: auf Religion, Sprache, Psychologie!

In dem Kindesalter des Menschengeschlechtes wandelte der ewige Geist persönlich unter seinen Menschenkindern umher. Er sorgte unmittelbar für ihre leiblichen Bedürfnisse, er führte sie in einen Garten, zeigte ihnen nahrhafte Speisen und verfertigte ihnen Kleider zum Schutz gegen die Witterung. Späterhin blieb er in seinen Himmeln, und er sandte den Menschen seine Boten, und diese unterrichteten nun die Menschen in der Kunst, die Erde

zu bestellen, Wohnungen zu bauen und Werkzeuge aller Art zu verfertigen. Daß der Mensch, gleich Robinson, selbst Erfindungen machen könne und gemacht habe, hatte das Menschengeschlecht vergessen. Unter seinen Augen ereignete es sich zwar täglich, aber man glaubte dennoch den Mythen und Sagen von der alten Welt und der Urgeschichte der Menschen.

Dies ist auch die Geschichte der religiösen Erkenntnisse. Daß auch sie, oder, um uns gemäß dem Zustande der Wissenschaft der Gegenwart auszudrücken, etwelche aus dem menschlichen Geiste stammen, daß er durch allmähliche Entwicklung auch das Göttliche zu ahnen, zu vernehmen, menschlich zu erkennen imstande sei, hat man sehr spät eingesehen. Es gab Zeitalter, wo man dem Menschen alle Befähigung dazu absprach und die ganze Religion, jeden Lehrinhalt, nicht nur das positive Dogma, sondern auch alle moralischen Wahrheiten aus unmittelbar übernatürlicher Quelle ableitete. Hier ganz klar zu sehen, ist gewiß eine schwere Aufgabe, die Verschiedenheit der Ansichten und der Kampf leidenschaftlicher Gemüther daher erklärlich. Wir stehen noch mitten in demselben, und Supranaturalismus und Rationalismus heißen die Hauptfahnen, unter welchen die Parteien fechten. Gemäß der zu Anfang bezeichneten allgemeinen Entwicklung der Wissenschaften ist es unschwer vorauszusagen, in welcher Weise die Konstruktion der Religionslehre in der Zukunft, die zum Teil schon Gegenwart ist, erfolgen werde.

Die Geschichte der Religion ist auch die Geschichte der Sprache. Gott, lehrte man noch vor nicht lang verflossenen Jahren, trat zu den ersten Menschen und gab ihnen die Sprache, er impfte sie ihnen ein als erster Sprachmeister. So meinte man, obgleich es in der ältesten Urkunde ausdrücklich heißt: Er führte dem Menschen die Tiere vor, damit der Mensch sähe, wie er (der Mensch) sie nennete; denn wie er sie nennete, so sollten sie heißen. Hier tritt also der Mensch selbst als Sprachschöpfer auf. Herder hat in seiner berühmten Preisschrift diese Ansicht als ein unwiderlegliches Faktum hingestellt, gemäß der Natur des menschlichen Geistes, der nichts seinem Urwesen Fremdartiges anzunehmen, kein Wort aufzufassen und festzuhalten, viel weniger zu gebrauchen

imstande ist, wenn die ihm zu Grunde liegende Vorstellung sich nicht vorher in ihm entwickelt hat. Die Sprache ist dem Menschen also nicht gegeben, sondern sie ist ein Erzeugniß seines Innern. Jene Annahme zeugte von Unkunde der Natur der Sprache und des menschlichen Organismus. Die Wissenschaft der neueren Zeit hat sogar die Gesetze entdeckt, nach welchen die Sprache sich als ein organisches, naturnotwendiges Wesen entwickelt.

In der Psychologie begegnet uns daselbe Gesetz, wie in der Religion und in der Sprache. Je weiter die Wissenschaft fortgeschritten, je tiefer man in die Natur des Geistes eingedrungen, desto mehr hat man die früheren Annahmen von ursprünglich Gegebenem, Positivem, Angelegtem fahren lassen, desto mehr hat man die Mannigfaltigkeit der Erscheinungen auf einfache Grundvermögen zurückzuführen versucht. Vieles von dem, was man früher für angeboren hielt, erkennt man jetzt als ein Abgeleitetes, ja man begreift zum Teil die Art seines Entstehens und Werdens.

Zuerst gedenken wir des Wahnes von den angeborenen Ideen. Man hielt dieselben entweder für fertige Produkte, oder man meinte, daß es nur eines Anstoßes von außen bedürfe, um sie dem Geiste klar vors Bewußtsein zu führen und zur fruchtbaren Anwendung im Leben zu übergeben. Die Größe dieses Irrtums ist längst eingesehen worden. Die Psychologen wissen, daß es keine angeborenen Vorstellungen geben kann.

Nachdem dieser große Fortschritt gemacht war, blieb man bei angeborenen Geistesformen, z. B. Anschauungsvermögen, Gedächtnis, Erinnerungsvermögen, Verstand, Vernunft u., den Grundformen des Anschauungsvermögens: Raum und Zeit, und den bekannten Kategorieen oder Denkbestimmungen stehen. Kant und seine Anhänger standen auf dieser Stufe. Ihre Ansichten reichen bis in die Gegenwart hinein.

Neben diesen Grundformen der Philosophen nehmen die Praktiker (auch die unter den Lehrern) bestimmte angeborene Anlagen zu bestimmten einzelnen Thätigkeiten, Kenntnissen, Fertigkeiten u. an, z. B. Anlagen zur Musik, Dichtkunst, Malerei, Mathematik, Philosophie u., weil

es scheint, daß die Fortschritte einzelner Menschen in diesen Fächern nicht erklärt werden können, ohne die Annahme des Angeborenen zu bestimmten einzelnen Zweigen menschlicher Thätigkeit zu statuieren. Wir finden diese Ansicht in den Köpfen der meisten Menschen, und wir hören bei allen Gelegenheiten davon reden. Die Ansicht kann daher fast als eine allgemein geltende bezeichnet werden, obgleich es gewiß ist, daß ungeachtet dieser Gleichheit in den Vorstellungen der einzelnen in betreff der Art dieses Angeborenen eine außerordentliche Verschiedenheit herrscht.

Für die Psychologie nicht nur, sondern auch und ganz besonders für die Pädagogik ist die Lehre von dem dem menschlichen Geiste Angeborenen von der höchsten Wichtigkeit. Falsche Voraussetzungen führen den Erzieher zu falscher Beurteilung, zu falscher Behandlung. Der theoretische Mangel wird hier gleich, da die Pädagogik eine Kunst ist, zu einem praktischen Fehler. Mit lebendiger Aufmerksamkeit und hohem Interesse betrachten wir daher eine litterarische Erscheinung, die uns genüendere Aufschlüsse über die ursprüngliche Grundbeschaffenheit der menschlichen Seele zu geben verspricht. Dies ist die „Erziehungslehre“ Benekes, in Verbindung mit seinem „Lehrbuche der Psychologie“ und seinen „psychologischen Skizzen“, deren Ansichten über die angeborenen Vermögen wir den Lesern in kurzer, möglichst populärer Darstellung vorzuführen gedenken. Wissenschaftliche Männer werden sich mit dem nachfolgenden Auszuge nicht begnügen, sondern hoffentlich dadurch umsomehr gereizt werden, nach diesen reichen Quellen und Fundgruben selbst zu greifen. Denn nach unserm Ermessen übertreffen die genannten Schriften an Scharfsinn und Klarheit alles andere, was in der neuern Zeit über Psychologie erschienen ist.

1. In der ausgebildeten Seele unterscheiden wir dreierlei:

- a) das Gegenständliche (Objektive);
- b) die Form, in welcher die Gegenstände psychisch aufgefaßt werden;
- c) die quantitativen Bestimmungen der vorigen Momente.

Das erste, der Gegenstand, mit dem sich die Seele beschäftigt, sei er materieller oder geistiger Art, kann nicht angeboren sein. Eine gegenständliche Bestimmtheit ist etwas Erworbenes; daher gehören die Meinungen von angeborenen Neigungen, Leidenschaften zc. zu den psychologischen Erdichtungen. Allerdings entwickelt sich in dem einen Kinde leichter diese, in einem andern jene Neigung. Aber angeboren ist weder die eine, noch die andere. Es rührt dieses einestheils von den Einwirkungen von außen, andernteils von der Verschiedenheit der Uranlagen her, wovon nachher die Rede sein wird. Gewisse Dinge stimmen mehr mit der größeren oder geringeren Kräftigkeit der Uranlagen in einzelnen Individuen überein.

Ebenjowenig sind die psychischen Formen, wie wir sie in der ausgebildeten Seele antreffen, angeboren. Allerdings gehört zu einer Einbildungsvorstellung Einbildungskraft, zum Verstehen Verstand, zum Wollen der Wille; aber eine angeborene Einbildungskraft zc. folgt daraus nicht. Diese Formen haben sich erst nach vorgängigen Entwicklungen gebildet. Allerdings sind diese Entwicklungsgeetze und Entwicklungsverhältnisse mit einer gewissen Notwendigkeit bedingt, sonst würden sich nicht in allen Menschen dieselben Formen entwickeln; aber diese Bedingtheit schließt keine Vorausbildung, keine Präformation ein. Es ist Prädetermination, Prädestination. Wie der Apfelskern nicht schon die Zweige, Blätter und Blüten des künftigen Baumes in sich vorgebildet enthält, ebenjowenig enthält die erst zum Leben erwachende Seele die Eigenschaften und Entwicklungen der ausgebildeten. Alle psychischen Formen haben späteren Ursprung.

Das Angeborene oder Ursprünglich-Gegebene äußert auf das dritte, die quantitativen Bestimmungen der psychischen Anlagen, den größten Einfluß. Die angeborenen Anlagen ziehen nur die Grenzen, innerhalb deren sich die Ausbildung der Seele halten muß. Zwischen den äußersten Punkten sind unzählige Grade möglich. Die angeborene Anlage ist der sich gleichbleibende Faktor, zu welchem andere Momente von außen hinzutreten.

2. Angeboren sind dem Menschen die Uranlagen der verschiedenen Sinnesysteme, durch welche die Seele von den

Dingen und Beschaffenheiten der Dinge der äußeren Welt erregt wird. Jedes dieser Systeme, z. B. das des Gesichts, des Gehörs 2c., besteht aus einer unbestimmten Zahl von Urvermögen, welche die Fähigkeit besitzen, von bestimmten Eigenschaften, z. B. den verschiedenen Farben, gereizt zu werden. Diese sind insofern bestimmt, daß jedes System nur für eine bestimmte Art von Gegenständen empfänglich ist, z. B. die Urvermögen des Gehörs nur für Schalle, nicht für Dürfte, Formen, Farben 2c. In jedem dieser Systeme finden wir von Anfang an drei individuell bestimmte Grundeigenschaften:

- a) einen gewissen Grad von Reizempfänglichkeit;
- b) einen gewissen Grad von Kräftigkeit, wovon die Vollkommenheit der Auffassung und der Aneignung des Reizes, wie auch das Festhalten und die Reproduktion desselben, abhängt;
- c) einen gewissen Grad von Lebendigkeit. Durch sie wird das Maß der Schnelligkeit, sowohl der ursprünglichen Aufnahme und Aneignung, als der Reproduktion bestimmt.

Diese drei Grundeigenschaften sind, außer der unbestimmten Menge der Uranlagen, das Angeborene der Seele. Sie kommen in jedem Grundsysteme vor, und sie können in den Urvermögen der einzelnen Grundsysteme in den verschiedensten Graden vorkommen. So finden wir in demselben Individuum eine hohe Reizempfänglichkeit des Gesichtsystems häufig mit einer schwachen des Gehörsystems vereinigt; in einem andern hohe Kräftigkeit der Uranlagen des Gehörsystems mit schwacher Kräftigkeit des Geschmacksystems u. s. w.

3. Außer dem Bisher Genannten: den Urvermögen in gewissen Grundsystemen und den genannten drei Beschaffenheiten in jedem derselben ist der menschlichen Seele nichts angeboren. Alle übrigen Anlagen der ausgebildeten Seele müssen erst entstehen. Sie entstehen nach dem allgemeinen Entwicklungsgesetze: daß von allen psychischen Thätigkeiten, welche mit einiger Vollkommenheit gebildet sind, auch wenn sie aus dem Bewußtsein verschwinden, eine Spur im Innern der Seele zurückbleibt, welche eine Anlage

(Angelegtheit) begründet, die nun als solche oder als Kraft in die späteren Entwicklungen eingehen kann.

Wirkt z. B. die rote Farbe zum erstenmal auf den Gesichtssinn eines Kindes, so wird von ihr noch keine deutliche Vorstellung in seiner Seele zurückbleiben, wohl aber eine Spur. Bei dem zweiten Eindruck der roten Farbe wirkt diese Spur mit, das Auffassen des Eindruckes wird schon bestimmter, und die Spur wird verstärkt, u. s. w., so daß dadurch eine Anlage, die rote Farbe wahrzunehmen, entsteht.

So bilden sich Anlagen, Neigungen, Gemüthsbeschaffenheiten, Fertigkeiten, Talente.

Durch die Verbindung der gleichartigen Spuren ist ein unendliches Wachstum in Hinsicht der Stärke der psychischen Gebilde bedingt; je mehr Spuren, desto stärker werden die Anlagen. Außerdem vereinigen sich die verschiedenen Spuren vermöge des Gesetzes der Anziehung des Gleichartigen zu Gruppen und Reihen, entweder nach ihrer objektiven Verwandtschaft, oder nach subjektiven Verhältnissen, z. B. ihre Aufnahme zu derselben Zeit, in demselben Raume u. s. w.; dadurch entstehen schon unendlich viele Modifikationen, Verschiedenheiten und Ungleichheiten im frühen Kindesalter.

4. Die Geistigkeit oder Vernünftigkeit der menschlichen Seele beruht auf der höheren Kräftigkeit, welche den Urvermögen der Sinne des Menschen, besonders der höheren, vor der der Tiere, inwohnt. Reizbarer sind zum Teil die Sinne der Tiere als die der Menschen, und die Lebendigkeit scheint bei Menschen und Tieren keinen bestimmten Grenzen zu unterliegen.

Jene höhere Kräftigkeit ist ursprünglich nur ein Gradunterschied, wird aber nach und nach durch tausendfache Kombinationen zu einem Drunterchiede; das Sinnliche geht in Geistiges, das Unvernünftige in Vernünftiges über. Die menschlichen Sinne sind vermöge der größeren Kräftigkeit ihrer Urvermögen von Anfang an geistige. Schon die einfachste sinnliche Empfindung ist beim Menschen eine andere als beim Tiere. Dadurch, daß sie eine andere ist, wird der Mensch fähig, Begriffe zu bilden. Diese höheren Formen sind der menschlichen Seele nicht angeboren,

nicht in derselben präformiert, sondern weil das ursprünglich Angeborene eine Sammlung von inneren Spuren oder Anlagen bedingt, so entstehen durch diese, vermöge der übrigen psychischen Entwicklungsgesetze, die höheren Formen mit Notwendigkeit.

5. Die Wahrnehmungen der ausgebildeten Seele sind ein sehr zusammengesetztes Produkt: aus der neu gebildeten sinnlichen Empfindung und aus den unendlich vielen inneren Spuren oder Anlagen, von früheren Empfindungen gleicher Art in der Seele gebildet. Die erste Empfindung war der Empfindung in der ausgebildeten Seele zwar der Art nach gleich, aber unendlich schwächer. Durch die Ansammlung und das Hinzutreten gleichartiger Spuren erwachsen die Empfindungen allmählich zu Wahrnehmungen, und das ursprünglich Unbewusste bildet sich zum klar Bewußten empor. Die zurückgebliebenen Spuren wirken als Auffassungskraft, die Aktivität der Seele wächst. Das Hinzutreten der angesammelten Spuren ist die Aufmerksamkeit, welche erworben werden muß.

6. Die Auffassungen sind alle ganz individueller Art, es gibt kein allgemeines Auffassungs- oder Anschauungsvermögen, außer inwiefern die gleichen Spuren in mehrere Empfindungen und Wahrnehmungen als Bestandteil einzugehen geeignet sind. Die Auffassung der Farben und Gerüche fördert nicht im mindesten in Hinsicht der Auffassung von Wörtern und Formen. Für jeden besonderen Inhalt des Vorstellens und Empfindens müssen Auffassungsvermögen und Aufmerksamkeit besonders gebildet werden. Darum sorge man für Mannigfaltigkeit der Erregung!

7. Die Erziehung hat den höheren Sinnen das Übergewicht zu verschaffen über die niederen. Die Harmonie der Bildung besteht nicht in der gleichen Ausdehnung und Stärke der Kräfte, sondern in dem Übergewicht des Höheren über das Niedere. Dies ist die Harmonie des menschlichen Seins im Gegensatze mit dem bloß tierischen. Ein einmal errungenes Übergewicht pflanzt sich in der Regel fort. Es gibt daher keine angeborene Faulheit, Raschhaftigkeit zc. Faulheit beruht auf übermäßiger Ansammlung von Spuren und Kräften des tierischen Vegetationslebens. Sie ist, wie alle fehlerhaften Neigungen, Fehler der Erziehung.

8. Die inneren Anlagen oder Angelegenheiten können wieder von selbst in die psychische Entwicklung hineingezogen werden. Hierdurch entstehen die geistigen Formen, die wir Gedächtnis, Einbildungskraft, Erinnerungsvermögen nennen. Es sind keine besonderen angeborenen Vermögen. Das Gedächtnis besteht nur in der Beharrungskraft der psychischen Entwicklungen und ist nichts außer den Vorstellungen. Dasselbe gilt von der Erinnerungs- und Einbildungskraft.

Darum ist keine allgemeine Übung und Bildung des Gedächtnisses der Erinnerungs- und Einbildungskraft möglich. Alle drei existieren nur in den Spuren von Vorstellungen, wie dieselben einzeln begründet, einzeln in gewisse Verbindungen und Verhältnisse getreten sind. Es gibt also kein allgemeines Gedächtnis von einer gewissen Stärke, Leichtigkeit der Auffassung zc., kein allgemeines Erinnerungsvermögen, keine allgemeine Einbildungskraft; sondern jede Anlage ist nur Anlage für das in ihr Vorgebildete und für dasjenige, in welches sie als Bestandteil eingehen kann.*

9. Auch der Verstand wird gewöhnlich als ein angeborenes Vermögen der Seele aufgeführt, mag man angeborene Begriffe, oder nur angeborene Formen für die Bildung der Begriffe, Urteile und Schlüsse annehmen. Aber vor dem ersten Abstraktionsprozeß existiert die Verstandesform gar nicht in den Anlagen der menschlichen Seele, oder der Mensch hat keinen Verstand. Durch ihn oder vielmehr durch die dadurch im Innern zurückbleibende Spur wird der Verstand erst begründet; er wird erweitert mit der Zahl der Abstraktionsprozesse, und erhöht in dem Maße der Verallgemeinerung der Abstraktionen. Der Grund dazu liegt in der größeren Kräftigkeit der Urvermögen, die wir als Verstandesvermögen anzusehen haben. Aber nur im weitesten

* Frage: Was ist demnach von der Meinung so vieler Lehrer zu halten, daß das Gedächtnis im allgemeinen durch Auswendiglernen gebildet werde? Ist das etwa nichts weiter als ein psychologischer, höchst schädlicher Wahn? — Aus diesem einen Beispiele folgt die hohe Wichtigkeit des Studiums der Psychologie für jeden Erzieher und Lehrer.

Sinne des Wortes; denn diese Anlage enthält ja doch nicht die mindeste Vorbildung der dem Verstande eigentümlichen Form.

Die Bildung des Verstandes kann der der besonderen Vorstellungen nur folgen, und er setzt die gegenseitige Anziehung der gleichartigen Vorstellungen voraus. Nur das kräftig Aufgefaßte und kräftig Reproduzierte kann zu klaren Begriffen verarbeitet werden. Nichts prägt sich tiefer ein als die Produkte der Selbstthätigkeit.

Nur aus den selbsterfahrenen oder doch klar vorgestellten und tief empfundenen einzelnen Fällen stammt der allgemeinen Regel ihre Wahrheit, Anschaulichkeit und Wirksamkeit. Wird dieselbe von Anfang an bloß abstrakt gebildet, so entbehrt sie aller festen Haltung und dient höchstens dazu, daß man sich einbildet, von einer Sache zu wissen, von der man doch eigentlich nichts weiß. Darum läßt uns eine so abstrakt gebildete allgemeine Regel im Stich, wenn es ihre Anwendung auf besondere Verhältnisse gilt.

Durch einseitige, bevorzugte Übungen bilden sich besondere Arten des Verstandes. Man begünstige in der Jugend diese Einseitigkeit nicht! Man gebe sich aber auch nicht dem Wahne hin, als wenn es allgemeine Übungen des Verstandes gebe. Dieses ist nur insoweit der Fall, als die Verstandesübungen etwas Gleichartiges haben. Übrigens nützt ein bloß an Wörtern geübter Verstand seiner Thätigkeit an Sachen wenig oder gar nichts. Es gibt daher ebenjowenig allgemeine Verstandes- als allgemeine Gedächtnisübungen.

10. Die Vernunft ist kein angeborenes Vermögen. Sie ist nichts anderes als die ideale Norm des Allgemein-menschlichen, oder die Gesamtheit der höchsten und zugleich fehlerlos gebildeten Produkte des menschlichen Geistes in allen ihren Formen.

Diese kurzen Auszüge werden hinreichen, die Ansichten Benekes in betreff des der Seele Angebornen anzudeuten. Ein Mehreres wurde hier in aller Kürze nicht beabsichtigt. Allerdings ist das Vorstehende einer weitläufigeren Erläuterung und Begründung bedürftig. Wer sich darnach sehnt, wird nach der „Erziehungslehre“ des Verfassers selbst greifen. Es ist ein sehr

reichhaltiges, ganz neue Forschungen enthaltendes Buch, welches nicht gelesen, sondern studiert sein will. Eine reiche Ausbeute ist der Gewinn für diese Anstrengung.

Eine der wichtigsten, aber zugleich schwierigsten Theorien der ganzen Schrift ist die Erklärung des Bösen und seiner Entstehung. Die Grundansicht des Verfassers über dasselbe enthält der folgende Ausspruch: „Weit entfernt, daß das Böse, wie von einigen behauptet worden ist, der menschlichen Natur ursprünglich eigen oder angeboren sein sollte, läßt sich vielmehr nichts nachweisen, was derselben in gleichem Maße entgegen wäre.“

Daß wir diese „Erziehungslehre“, deren zweiter Band sich mit der Unterrichtslehre beschäftigen wird, für das wichtigste Werk halten, das auf dem Gebiete der Pädagogik in den letzten zehn oder mehr Jahren erschienen ist, bedarf nach dem bisherigen keiner weiteren Versicherung.

VIII.

Die Reise nach den dänischen Staaten.*

In Briefen.

1.

Kopenhagen, Freitags, den 1. Juli 1836,
und an den folgenden Tagen.

Teurer Freund!

Es war Zeit, daß ich mich fortmache. Ich war schon längere Zeit unwohl, ermattet, zur Arbeit unlustig und in der übelsten Stimmung. Meine Krankheit war geistiger Art.

Das Unglück mit unserm Adolf** am ersten Weihnachts-

* Der vollständige Titel der Schrift ist: Bemerkungen und Ansichten auf einer pädagogischen Reise nach den dänischen Staaten im Sommer 1836, für seine Freunde und für die Beobachter der wechselseitigen Schuleinrichtung niedergeschrieben.

Was ich aus dieser Schrift hier mitgeteilt, bildet in derselben mit Ausnahme von einigen pädagogischen und sozialen Bemerkungen ein zusammenhängendes Ganze. Nach dem Schluß des letzten Briefes aus Hamburg (Diesterweg reiste von hier direkt nach Berlin) folgt die Beurteilung der wechselseitigen Schuleinrichtung. Es ist das Verdienst Diesterwegs (er rechnete sich dasselbe auch selbst zu), daß dieses Fabrikssystem, dieses Maschinenwesen, wie er es nennt, auf deutscher Erde spurlos, wenn auch nicht ohne Kampf, verschwunden ist, und man wird es mir nicht verdenken, daß ich in den „ausgewählten Schriften“ dasselbe auch spurlos verschwinden lasse.

** Aus Diesterwegs Tagebuche: Berlin, den 30. Dezember 1835. Über unsern unvergeßlichen, ewig teuren Adolf will ich mir einiges aufschreiben. Es ist mir ein Bedürfnis, vielleicht einige Beruhigung. — Er

morgen des vorigen Jahres schlug mir eine Wunde, deren Tiefe ich zwar nicht gemessen habe, weil ich es nicht vermochte, die aber noch nicht heil ist. Ich hoffte, zu Ostern würde ich die verlorene Ruhe wiedergefunden haben; Ostern kam, und ich hoffte nun auf Pfingsten. Pfingsten kam und ging, und der ganze Juni ist auch schon vergangen. Ich hoffe wieder.

Es war zu hart, es kam zu unerwartet dieses herbe Los — einem Kinde zum heiligen Abend ein Weihnachtsgeschenk machen, einen seiner Lieblingswünsche erfüllen und dadurch die Veranlassung herbeiführen zu seinem Tode. — Nur, wer Ähnliches erlebt hat, kann den Schmerz, den ich empfunden, noch empfinden, nachempfinden.

Ich habe dadurch sehr viel gelernt. In späteren Briefen werde ich darauf zurückkommen. Nur das eine will ich jetzt berühren, daß ich dadurch nicht nur das Zerreißende, sondern auch das Niederschlagende, Kraftlähmende des Schmerzes kennen gelernt habe. Erst seit Ende des vorigen Jahres weiß ich, was es heißt, zur Arbeit träge, unaufgereggt, folglich zum Aufregen ungeschickt,

hatte aufgeschrieben, was er am heiligen Abend beschert zu haben wünschte. Darunter war auch ein Tuschkasten; er stand an der Spitze. Die Mutter kaufte ihm einen für 6 Sgr. Seine Freude darüber war groß. Wir waren überhaupt am heiligen Abend so glücklich. Gleich am andern Morgen, noch nüchtern, will er mit Karl (seinem Bruder) und Hugo von Forstner einen Baum grün färben. Karl hatte ihm ein Stückchen Pfefferkuchen gegeben. Wahrscheinlich ist dasselbe auf das nasse Stückchen grüner Farbe zu liegen gekommen, und er hat beide, im Eifer der Arbeit, zugleich verschluckt. Denn es fand sich nicht, als er es gleich nachher suchte. Aber schon nach etwa zwei Minuten stellt sich Erbrechen ein, und die grüne Farbe wird ausgebrochen. Ungeachtet nun das Erbrechen fortging — der Apotheker erklärte, daß die Farbe unschädlich sei — ungeachtet der herbeigeholte Arzt, Dr. Paetsch, noch andere Brechmittel anwandte, ungeachtet er sich vom ersten bis zum dritten Weihnachten ziemlich wohl befand, und ungeachtet aller Mittel: Bluteigel, Arzneien zc. trat am 27. Dezember nachmittags ein Delirium ein, das ihn nicht wieder verließ. Eine heftige Kur: Eis essen, Eis auf den Magen, Salben, Fliegenpflaster zc., alles streng fortgesetzt, von Dr. Paetsch und dem Geh. Rat Barrez gemeinschaftlich verordnet. Nichts half, und am 28., morgens nach 10 Uhr, starb er, von uns allen umringt zu unserem unsäglichen Schmerze. Morgen soll er beerdigt werden.

unfähig zum Wirken und belebenden Lehren und Lernen zu sein. Zur pflichtmäßigen Arbeit mußte ich mich antreiben; zu dem, was darüber hinaus liegt, war ich oft absolut unfähig. Der tiefe Schmerz lähmt.

In diesem herabgedrückten Zustande überkam uns eine neue Gefahr. Am 2ten Mai wurde unser jüngster Knabe von 2 Jahren plötzlich von einem gefährlichen Übel befallen. Sein Bruder Karl, 11 Jahre alt, spielt mit ihm; er hat seine Freude daran, denselben, in gebückter Stellung, umzustößen; endlich zieht ihn Karl sanft mit sich zur Erde. Er schreiet plötzlich heftig auf. Die Mutter eilt aus der daranstoßenden Küche herbei; aber — er läßt sich nicht beruhigen. Die Erde hat er bei dem Falle nicht berührt; aber natürlich wird an eine körperliche Verletzung gedacht. Ich komme gleich hinzu, und wir untersuchen, da das Weinen fort dauert, den ganzen Körper: Kopf, Brust, Bauch, Arme und Beine. Nichts wird gefunden; er selbst spricht von Schmerzen im Leibe. Der herbeigeholte Arzt untersucht von neuem, findet aber keine Art mechanischer Verletzung. Nähere Zeichen müssen abgewartet werden. Dieses war um 1 Uhr. Schon nach wenigen Stunden wurde der Knabe passiv, ruhig, leblos. Er lag da, wie wenn des Lebens Quelle vertrocknete. Fortwährend klagte er über Schmerzen im Leibe. So ging es fort bis zum nächsten Morgen, als der Arzt erklärte, daß eine Hirnentzündung über ihn gekommen sei. Der gethane Fall sei nur die zufällige Veranlassung oder Entwicklung der Krankheit, die in keiner weiteren kausalen Verbindung damit stehe. Die Einleitung zur Kur wurde getroffen. Aber schon wenige Stunden nachher nahm der arme Junge plötzlich eine Farbe und ein Aussehen an, welches den nahen Tod zu verkündigen schien. Denke dir unseren Schrecken! Alles, was Beine hatte, lief nach einem Arzte. Es war gegen 10 Uhr morgens und — kein Arzt war zu finden. In Berlin leben mehr als 300 Ärzte, und doch kann man auch da in so große Not geraten, wie an Orten, wo ihrer nur wenige sind. Denn von 9 Uhr an sind in der Regel die Berliner Ärzte auf den Wegen zu den Kranken. Erst nach mehr als zwei der angstvollsten Stunden kamen zwei Ärzte zugleich.

Einstimmig wurde die Krankheit für eine Hirnentzündung erklärt, und demgemäß ein antiphlogistisches Verfahren eingeleitet. Darum äußerlich 16 Blutegel, und nachher noch einmal so viel. Am andern Tage begann die Begießungsmethode. Danke Gott, wenn Du davon nichts weißt! Sie besteht in lang anhaltenden Übergießungen des Kopfes mit kaltem Wasser. In Berlin ist sie vorzüglich durch den berühmten Heim, der die Krankheiten riechen konnte, in Gang gebracht worden. Derselbe liebte die heroischen Kuren. Eine solche ist die, von der ich spreche. Unser Knäblein, 2 Jahre alt, nichts weniger als der Stärksten einer, wurde in den ersten Tagen, in jeder Stunde, eine ganze Viertelstunde, d. h. eine Ewigkeit lang — denn jede Minute ist ein Jahr — mit so kaltem Wasser, als wir es haben konnten, begossen, Tag und Nacht. Die Mutter und die Schwestern hielten das Kind, ich verrichtete das Begießen. Fremden mochten wir es nicht überlassen. In den ersten Tagen wurde der Knabe jedesmal wie tot, und es dauerte wohl eine halbe Stunde, ehe er sich etwas erholte und warm wurde. Kaum war dieses geschehen, so mußte er wieder aus dem Bette gerissen werden. Da hat die Mutter, da habe ich etwas ausgestanden. Es gibt manchen bitteren körperlichen Schmerz, aber Seelenschmerzen greifen mehr das Leben an. Trotzdem hielt die Mutter es 7 Tage aus, und das Kind schien der Genesung entgegen zu gehen. Das Begießen wurde in größeren Zwischenräumen angewandt, dann ganz eingestellt.

Leider war es zu früh geschehen. Schon nach 3 Tagen mußte die Marterkur wieder angefangen werden, jedoch nur alle zwei Stunden eine Viertelstunde, Tag und Nacht. Dieses ging nun gegen 20 Tage so fort; dann alle 3, hierauf alle 4, dann alle 6, endlich alle 12, zuletzt alle 24 Stunden, dann gar nicht mehr. Wer war froher als wir? Denn der Knabe war genesen, insoweit, daß er den Kopf wieder frei zu bewegen anfing und — zu spielen verlangte. Auch der Appetit hatte sich eingestellt. Meine Frau hat die ganze Kur 34 Tage mitgemacht; ich hatte so lange nicht ausgehalten und mußte mich — wollte ich fähig bleiben, meine Stunden zu geben — manchmal durch eine meiner Töchter vertreten lassen, um schlafen zu können. Unsere Freude,

das teure Kind nach so schwerer Krankheit wieder geschenkt zu bekommen, war und ist noch sehr groß. Gott lasse ihn ganz genesen und Er erhöere, was derselbe abends mit stammelnder Zunge nachbetet: „— — — hüte mich, Amen.“

Ich war durch dieses alles sehr herunter gekommen. Die Arbeit, sonst meine Lust, ja Erholung und Bedürfnis, war mir oft ganz zuwider. So konnte es nicht fortgehen. Glücklicherweise stand mir eine Reise bevor. Vorgestern abends 7 Uhr bin ich von Berlin abgereiset, und heute nachmittags 4 Uhr legte sich das Dampfschiff, das auch mich trug, hier vor Kopenhagen vor Anker.

Der Trieb zur Reise wirkte mit. Ich trug daher meine Wünsche einem Hohen Ministerio vor und bat das Königl. Schulkollegium der Provinz Brandenburg, die unmittelbar mir vorgelegte Behörde, um Unterstützung meines Antrages. Derselbe wurde durch eine spezielle Beziehung näher motivieret. Der Schulunterricht des Louisenstiftes, eines Waisenhauses für 60 Knaben des verschiedensten Alters, stellt dem Inspektor der Anstalt, der zugleich der alleinige Lehrer ist, eine zu große, fast unüberwindliche Aufgabe. Bei einem Wechsel der Personen schlug ich einen Zögling des Berlinischen Seminars zum Inspektor vor. Nachdem derselbe in sein Amt eingesetzt war, riet ich ihm, sich in den Knaben eine Anzahl von Helfern heranzuziehen, und ich machte ihn auf die wechselseitige Schuleinrichtung aufmerksam. Ich dachte, in diesem Stifte, das vom Publikum nicht abhängt und unter der einsichtsvollen Leitung der wohlwollendsten Männer steht, auch ein geräumiges Schullokal besitzt, kann ein Versuch zur Einführung der neuen Form gemacht werden. Der in dieser Beziehung von dem neuen Inspektor, Herrn Hibeau, gemachte Antrag wurde von der Kommission genehmigt, und derselbe nach Magdeburg und Mchersleben gesandt. Ungünstige Zufälle machten es ihm unmöglich, alles in Ausführlichkeit zu sehen. Auch erschien es wünschenswert, daß noch ein anderer Schulmann in Berlin mit der Sache durch Selbstanschauung bekannt sei. Darum ging alles nach Wunsch, und ein Hohes Ministerium genehmigte meinen Antrag und erleichterte die Ausführung der Reise mit der

ihm eignen Humanität. Diese verschob sich durch die Hindernisse, die ich oben namhaft gemacht habe, und so bin ich denn, mit dem vorliegenden Plane, bereits auf der Reise. Ich liebe festen, bestimmten Plan, objektive Zwecke. In die Welt hinein reisen, um die Welt zu sehen, es ist nicht meine Sache. Solches gefällt der Jugend, z. B. den Studenten, die in idealer, oft auch träumerischer Richtung, unbekümmert um Gewinn oder Verlust der Zeit, von Ort zu Ort wandern, befriedigt durch das Wandern selbst; oder es gehört ein hoher, freier Standpunkt dazu, wenn man die durch Reisen zu erzielende allgemeine Bildung allein im Auge hat. Ein so freier Standpunkt, eine so freie Stellung wird selten oder nie dem Schulmanne. Ich stehe nicht auf demselben. Will ich mich befriedigt fühlen, so muß ich wissen, warum ich das thue, was ich thue. Selbst Natur- und Kunstgenuß an und für sich, Vergnügen und Amüsement, wie die Leute es nennen, ist mir nicht genug. Ich muß den Nutzen für mein Amt, oder für Körper und Geist einsehen, begreifen, wenn ich zufrieden sein soll. Es ist ein beschränkter Standpunkt, ich sehe es ein, aber er ist ein, dem ernstesten Gange meiner Lebensrichtung entsprechender, notwendiger. Darum fesselt mich jedoch der mir bei dieser Reise vorliegende spezielle Zweck nicht, sondern er dient zu meiner Befriedigung. Ihn werde ich erreichen, selbst wenn ich keinen andern (Neben-) Zweck erreiche, z. B. nichts Merkwürdiges sehen, keine interessanten Bekanntschaften machen, mich selbst leiblich nicht recht erfrischen sollte. Aber engherzig beziehe ich auch nicht alles auf jenen Zweck. Ich will alles, was mir merkwürdig scheint und ohne zu große Schwierigkeit zugänglich ist, sehen, genießen, erleben. Ich betrachte nicht den Tag für verloren, an dem ich nicht Schulsachen durchdacht oder Schuleinrichtungen gesehen habe. Wenn nur der Hauptzweck Hauptsache bleibt! Ohne Absicht bezieht sich doch alles auf die dem Schulmanne eigene Richtung. Wie keiner, so ist dieser am wenigsten ein Universal- oder Normalmensch. Dazu sind die Schulverhältnisse zu enge, enger als gut ist. Nicht leicht entgeht daher einer der Pedanterie. Reisen sind ein heilsames Gegenmittel. Sie lösen die Schulbände, erweitern den Gesichtskreis, wischen den Schulstaub von

dem Spiegel des Geistes, vermindern die Größe des Gesichtswinkels, unter dem der Schulmann seinen Gegenstand, die Wichtigkeit der Sache, betrachtet, stellen ihn aus dem Centrum in die Peripherie oder auf die allgemeine Fläche des Lebens, und machen ihn den übrigen, sorglosen, weniger gebundenen, freier lebenden Menschen gleich. Es ist ein großer Gewinn! Möchte er allen in jedem Jahre zu teil werden! Die Schule würde dadurch an Heiterkeit und Frische unendlich gewinnen.

So sitze ich jetzt, abends 10 Uhr, in Nr. 13 des Hôtel du Nord bei einem deutschen Gastwirt, namens Kühne, und endige daselbst den ersten der Briefe, die ich Dir auf dieser Reise zu schreiben mir vorgenommen habe. Bald sollst Du das weitere hören.

2.

Meine Reise ist eine pädagogische. Ich will Schuleinrichtungen sehen, für meinen Beruf zulernen, an pädagogischer Erfahrung bereichert nach Hause zurückkehren. Ich will aber auch überhaupt mein Leben bereichern, in der Weise, wie es meiner Eigentümlichkeit zusagt. Zu dem Ende brauche ich Dir nur die Reise von Berlin einfach und kurz zu schildern. Daraus geht die Erkenntnis der Art und Weise hervor, wie ich reise, in welcher Richtung mein Geist sich bewegt, welche Dinge ich aufzufassen mich bestrebe.

Auf mehreren Wegen konnte ich den Ort meiner Bestimmung (Eckernförde) erreichen: zu Lande über Hamburg — zur See über Stettin und Kopenhagen, von da über See nach Kiel u. s. w. Ich wählte den letzteren, weil er die meisten neuen Eindrücke zu bringen versprach, und ich Hamburg doch auf der Rückreise berührte. Am 29sten, abends 7 Uhr, stieg ich in Berlin in den Schnellwagen nach Stettin. Die Gesellschaft bestand nebst mir aus sechs Männern verschiedenen Standes. Dennoch oder eben darum entwickelte sich bald ein mannigfaltiges Gespräch über allgemeine Gegenstände leichten Inhaltes. Das erste Interesse für den Menschen hat der Mensch. Ein jeder, mit dem Verhältnisse mich in Berührung setzen, hat darum eine gewisse Merkwürdigkeit für mich. Ich suche seine Eigentümlichkeit aufzufassen und

später, wenn ich etwas von seiner Entwicklung, seinem Stande, seinen Schicksalen erfahre, eine Erklärung zu finden, warum der Mensch so geworden ist, wie er geworden, so weit solches überhaupt oder in einem speziellen Falle möglich ist. Auf Reisen gibt sich der Mensch ganz so, wie er ist. Man pflegt nicht an sich zu halten, sondern sich gehen zu lassen, einmal, um sich der beengenden Last gesellschaftlicher Fessel zu entledigen, dann, weil man dadurch — versteht sich, innerhalb gewisser Schranken — nicht verstößt gegen Herkommen und Sitte. Auf Reisen knüpfen sich daher leicht Bekanntschaften; sie lösen sich freilich auch eben so schnell und leicht. „Es war,“ sagt man, „eine Postwagen-Bekanntschafft“. Ich trachte daher auf Reisen nach Erweiterung der Menschenkenntnis, je nach der Verschiedenheit der Nationen, Volksstämme, der Stände. Dies ist das erste Reiseinteresse.

Das zweite liegt in der Kenntniss menschlicher Einrichtungen. Dahin gehören Wege, Brücken und Kanäle, Bauart der Wohnungen, der Dörfer und Städte, der Festungen, der Kirchen und Paläste, der öffentlichen Anstalten, der Schnellwagen und Dampfschiffe. Es ist doch zum Theil etwas sehr Merkwürdiges, und noch unsre Väter hätten solches für unmöglich gehalten, daß man sich Mittwoch abends 7 Uhr in Berlin auf den Wagen setzen und Freitags darauf in Kopenhagen zu Mittag speisen kann, ohne auch nur müde zu werden. Es ist doch gewiß sehr merkwürdig, daß man jetzt Schiffe bauet, die sich um Wind und Wetter so gut wie gar nicht kümmern, und dem Winde schnurstracks entgegensegeln. Darum richtet der aufmerksame Reisende auf dieses alles seine Aufmerksamkeit. Es ist erstaunlich, welche Ausbeute man in dieser Hinsicht schon von einer kurzen Reise mit nach Hause bringen kann. Man lernt die Naturkräfte von ihrer praktischen Seite kennen und gerät über den Scharfsinn und die Thätigkeit der Menschen in ein freudiges Erstaunen.

Von höherem Interesse als dieses zweite ist die Natur, die Welt, die große, weite Welt, wie Gott der Herr sie geschaffen hat, und hier liegt für den abgespannten Geist die eigentliche Quelle der Erfrischung und neuen Belebung. Der Menschen und ihres Getreibes kann man recht von Herzen müde werden, in

großen Städten wird man es bei lebhaftem Verkehr unausbleiblich, und ewig nachzusinnen über die Zwecke und Mittel, welche die Menschen durch ihre Einrichtungen erreichen wollen, das hat auch eine Grenze, wo man gerne nachläßt; aber die Natur bleibt ewig neu und ewig jung und frisch. Sie bietet dem kranken Gemüte Labung in Fülle, der Wald und die Wiege, das Gras wie der Baum, der Bach, der Strom und das Meer, die Erde und der Himmel, Sonne, Mond und Sterne. Man hat gesagt, daß man den Schöpfer nicht sehen könne. Dies ist nur ein wahres Wort, wenn man den Begriff sehen ganz äußerlich nimmt. Sonst aber ist nichts falscher als dieses. Ganz in Wahrheit und zwar in tiefer, belebender Wahrheit kann man sagen, daß man den Schöpfer sehe, höre, empfinde. Tritt heraus aus der engen, dumpfen Stadt und betrachte in stiller Sammlung die wallende Saat, empfinde die sanft wehende Luft, wirf einen Blick auf den besternten Himmel und schaue hinaus in das unendliche Meer und dann sage mir, ob es unwahr sei, daß man den Schöpfer sehe, seine Stimme vernehme, seinen Geist empfinde! Wenn es nicht zu materiell klänge, so würde ich sagen: man kann ihn mit Händen greifen. Wer das Werk des Meisters aufzufassen vermag, empfängt damit den Geist des Meisters, d. h. sein Wesen. Die Schöpfung ist ein reiner Spiegel des Schöpfers. Darin liegt die wunderbare innere Heilkraft der Natur, ihr geheimnisvolles Wirken auf kranke Gemüter; das ist der tiefe Grund, warum die Natur die Menschen veredelt und adelt.

Neben dem Reich der Natur steht das Reich der Kunst, verwandt dem zweiten Interesse, das ich namhaft machte, aber doch von ihm verschieden und darüber erhaben wegen der idealen Richtung, die sie erschafft und die sie in dem Beschauenden entwickelt. Ich meine die schöne Kunst, nicht die auf nützliche Dinge hinwirkende, technische. Man kann das breite Gerede über Kunst, Kunstakademien und ähnliches, ja das sich leider oft sehr breit machende Kunstgeschwätz recht von Herzen hassen; aber von der eigentlichen, wahren Kunst kann man nicht zu hoch denken, von ihr, wie sie sich in großartigen Bauwerken und Domen, oder in vollendeten Statuen und Gemälden kund gibt. Wie wenig

Gelegenheit hat man oft daheim bei sich zu Hause, sich in dieser Beziehung zu entwickeln und den Geschmack zu läutern, zu veredeln! Wohl, die Werke der Rede und Dichtkunst kann man auch innerhalb seiner vier Wände genießen; aber den vollen Genuß eines dramatischen Kunstwerks kann man sich allein nicht verschaffen. Dasselbe gilt von den großartigen Schöpfungen in der Welt der Töne. Hier fließen Quellen der reinsten Freuden für die Empfänglichen und Geweckten.

Auch ich richte auf Reisen auf die bezeichneten vier Gegenstände hauptsächlich und in allgemeiner Hinsicht meine Aufmerksamkeit. Gäbe es Gelegenheiten, öffentliche Volkszustände zu beobachten, ich würde sie nicht unbenuzt vorübergehen lassen. Aber mir haben sich bis jetzt diese Gelegenheiten entzogen.

Ich verhalte mich auf Reisen, um die Zwecke der Belebung, Erfrischung und Belehrung zu erreichen, im ruhigen, mehr passiven als aktiven, im aufnehmenden Zustande. Ich lasse auf mich einwirken, ich öffne die Sinne, um Eindrücke aller Art zu empfangen, lasse zu allen Thoren die Welt in mich einziehen und freue mich ihrer Kraft. Es gibt Personen, die es anders halten, es mag für sie gut sein; aber für den Lehrer, meine ich, eignet sich jenes am besten. Von früh bis spät, so lange er unter der Jugend weilt, ist er der schaffende, zeugende, erregende Geist. Seine Thätigkeit ist ein männliches Geschäft. Er weckt die schlafenden Keime, treibt Knospen und Blüten hervor und befruchtet die Keime. Natürlich muß auch ihm die Zeit des Aufnehmens kommen, damit sich die Leere wieder fülle und neue Kraft in ihm gezeitigt werde. Auch der Mann soll in dieser Beziehung eine weibliche Seite in sich entwickeln, sich anregen, bestimmen lassen. Dazu bieten die Reisen die geeignetste Zeit, die willkommenste Gelegenheit.

Manchmal nach einem Tage, an dem des Lehrens recht viel war, oder am Ende einer Woche, eines halben Jahres bin ich mir vorgekommen wie ein ausgeleerter Schlauch oder ein ausgespielter Komödiant.

Mit welcher Begierde habe ich dann am Abend noch einige Seiten eines, lehrreichen Stoff bietenden Buches verschlungen,

oder wie leer und öde habe ich mich gefühlt, wenn ich ohne diese Labung das Bett suchen mußte, welche innere Unruhe, Gewissensbissen gleich, hat mich dann überfallen, und welche Wonne hat eine Reise mir gebracht! Auch dies Mal hat die Natur schon bis hierher mich wunderbar gestärkt, und ich fühle mich schon einen andern Menschen. Nicht ohne Bewegung habe ich die wallenden Saaten betrachtet, nicht ohne geistige Erquickung die herrliche Luft getrunken, und des Daseins, des Gedankens: ein Mensch zu sein, mich gefreut, mich gefreut, daß ich denken kann und empfinden und wollen. Gott ist ein weises, ein gütiges Wesen.

3.

Der Weg von Berlin nach Stettin ist eben, und man sieht nicht einmal Berge. In der Nähe von Schwedt, wo man die Oder erreicht, bemerkt man Hügel, schön bewachsen. Der Boden besteht aus dem bekannten märkischen Sande, den Trümmern eines in unvordenklicher Zeit zertrümmerten Granitgebirges, dessen festere Geschiebe sich noch auf und in dem Boden als Granitblöcke vorfinden, welche aufgesucht, in Stücke zerklöpft und als Pflastersteine benutzt werden. Dieser unglückselige Sand bedeckt einen großen Teil von Norddeutschland. Er ist sehr fein und locker, und man muß dabei ja nicht an Kies denken. Der Wind hebt ihn überall, wo er nicht bepflanzt ist, und bei ausgetrocknetem Erdreich. Er ist also eine Art Flugsand. Pflanzenernährende Teile enthält er gar nicht, der Regen dringt überall durch, haftet nicht in ihm, und wenige heiße Tage reichen hin, ihm alle Feuchtigkeit zu rauben. Ein der Vegetation ungünstigerer, schlechterer Boden kann also in der That wohl nur in der Sahara gefunden werden.

Darum erstaunt der Reisende, der solchen Boden nie gesehen hat, wenn er wahrnimmt, was der Fleiß deutscher Landleute aus diesem Boden gemacht hat. Er ist nicht nur fast überall bebaut, sondern er trägt auch mitunter sehr üppig stehende, vortreffliche Getreidearten, namentlich Roggen. Als ich zum erstenmale in den Gärten Berlins aus dem trocknen, gelben und weißen Streusande die saftreichsten Gemüse emporkachsen sah — ein sonderbarer Kontrast zwischen dem Grün der Blätter und der Weiße

des Bodens — konnte ich mein Erstaunen nicht bergen. Eine Stadt wie Berlin mit einigen Hunderttausend Einwohnern liefert eine Unmasse von Dünger; aber auch auf dem Lande zwingt man aus dem unfruchtbaren Boden — unwillkürlich denke ich dabei oft an das Wort Schillers, daß der Mensch dem kargen Himmel die harten Lose abzurufen habe — mehl- und saftreiche Früchte heraus. Aber die Menschen sind auch fleißig, sehr fleißig, leben spärlich, und ein rheinischer oder westfälischer Bauer würde mit ihnen nicht tauschen. Ein solcher würde es gar nicht der Mühe wert erachten, er würde den Boden liegen lassen oder wegziehen. Denn das ist merkwürdig genug: hier denkt kein Mensch ans Auswandern, während aus Westfalen, Thüringen, der Rheinpfalz, Rheinbayern, Württemberg und Franken jährlich Tausende sich über dem atlantischen Ocean eine neue Heimat suchen. Ein sicherer Beweis, daß die Schlechtigkeit des Bodens, die Bedrängnis der Lage den alleinigen Grund der Auswanderung nicht ausmachen, und daß noch andere Ursachen mitwirken. Ich bin jedoch weit entfernt, diese neue Erscheinung als ein Unglück zu betrachten, wünsche vielmehr, daß die Zahl der Auswandernden sich mehre, um ihrer und um der Zurückbleibenden willen. Aber in Norddeutschland scheint wirklich in den Bewohnern mehr der Charakter des Stablen, in Süd- und Westdeutschland mehr der des Veränderlichen vorzuherrschen. Vielleicht rührt daher der Name der Sueven (von Schweifen).

Die Menschen sind in Norddeutschland sehr fleißig. Ich habe in Berlin schon oft morgens nach drei die Arbeiter an ihr Werk gehen sehen, und die Zimmerleute in der Nähe meiner Wohnung wecken mich oft zur Unzeit durch die Schläge ihrer fleißig bewegten Äxte. Der Boden zwingt sie, fleißig zu sein. Wer nicht sehr fleißig arbeitet, hat nichts; er darbt oder verhungert. Der Boden gewährt nur ein kärgliches Brot. Nirgends sieht man daher dort Landleute von solcher Frische, Beleihtheit und Wohlhabenheit, wie in der Rheinpfalz, die mit stolzen Rossen vor ihren Leiterwagen zwischen Heidelberg und Mannheim oft der Gegenstand meiner Freude gewesen sind. Die märkischen Landleute sind schmal, ihre Pferde klein und mager. Man sieht

es dem Acker an, daß auf ihm nichts wächst, als das, was man ihm abzwingt. Aus eigener Kraft trägt er nichts. Daher vermißt man auch überall das Unkraut, das in fruchtbaren Gegenden eine wahre Plage des Landmannes ist. In der Mark stehen die Halme auf reinem Boden, schlank und strack, ohne üppige Blätter, dünn und gestreckt. Sie sind nicht von selbst gewachsen, sie sind gemacht.

Wie mit dem Boden, so verhält es sich auch mit den Menschen; auch sie sind gemacht, es sind gemachte Menschen. Viel ist an ihnen nicht von selbst in die Höhe geschossen, sie sind nicht Natur-, sondern Kunstprodukte. Es ist zum Erstaunen, was alles sie aus sich machen, es verdient Anerkennung, manchmal Bewunderung, sie übertreffen in dem Gemachten oft weit die übrigen Deutschen; aber es ist Kunstwerk, das natürliche Behagen, die Fülle fehlt, die anziehende Mannigfaltigkeit und Üppigkeit, die gesunde, frische, freie, wilde Natur. Sie gleichen meist den Früchten ihres Bodens: schlank, fein und dünn, oft mit Ähren voll vortrefflichen Mehles, oft aber auch leere, aufgeschossene Hülsen, ausgetrocknet oder vom Wurme zernagt, selten üppig wuchernd aus dem Boden heraus in Mannigfaltigkeit der Reime und Grundtriebe. Darum fehlet hier den Menschen oft das natürliche Behagen, die gesunde, freie Naturkraft; die Dichter haben die Tiefe des Gemüthes nicht, durch die sich süddeutsche Dichter auszeichnen, wogegen die norddeutschen an Fertigkeit in Metrum und Rhythmus oft alles übertreffen. Was sich machen läßt, das machen sie; aber leider läßt sich nicht alles, ja oft das Beste nicht machen. Machen läßt sich z. B. alle Form, in welcher die Menschen erscheinen: Kleidung, Gang, Manier, Tournüre, Redensarten, gesellige Formen aller Art, Brief- und anderer Stil, Darstellungsweise, Formen der Regierung, Verwaltung, Bureaukratismus, Kontrolle, Schreibwesen, militärische Haltung, Exercitium und tausend andere äußere Dinge. In allen diesen werden die Süddeutschen von den Norddeutschen weit überholt; jene haben dagegen die Tiefe des Gemüths und die Fülle innerer Triebkräfte vor diesen voraus. Im Süden herrscht die Natur, im Norden die Kunst vor. Um das Gesagte wahr zu finden, vergleiche man: den schwäbischen Landmann mit dem

markbrandenburgischen, die Mundart im Sundgau mit der in Pommern, die Dichter Hebel und Uhland mit norddeutschen, den Stil der Münchener Gelehrten-Zeitung mit der Darstellungskunst in den Jahrbüchern für wissenschaftliche Kritik in Berlin, den Stil Bettinens mit dem der Rahel oder der Stieglitz, oder den des verstorbenen Hauff mit dem kunstreichen des Barnhagen von Ense, allenthalben wird man den Unterschied der Natur und der Kunst, des Natürlichen und des Gemachten, des Gemüthlichen und des Reflektierten, des Ursprünglichen und des Erzeugten wieder finden. Ich will keinen Teil über den andern setzen; den Preis der Thätigkeit nimmt der Norddeutsche voraus, aber es ist keine Frage, auf welche Seite die natürliche Fülle und Zuneigung fällt.

Natürlich zeigt sich dieser durchgreifende Unterschied auch in den Lehrern, wie in den Kindern. In letzteren tritt er weniger hervor, weil das Gemachte der Zeit bedarf und erst mit den Jahren hervortritt. Das süddeutsche Kind ist weniger anschieklich, als das norddeutsche, üppiger, voller, wilder und unbändiger. Die norddeutschen sind gewandter, listiger, pfißfziger. Den natürlichen gesunden Menschenverstand besitzen auch die süddeutschen. Die norddeutschen lassen sich leichter zustutzen, abrichten, dressieren, für das Examen und seine mannigfaltigen Forderungen präparieren. Die süddeutschen Lehrer sind einfacher, gerader, natürlicher, gemüthlicher als die norddeutschen; letztere besitzen größere methodische Gewandtheit, sie reflektieren mehr, suchen Gründe auf, arbeiten mit Absicht. Die größten Katecheten waren Norddeutsche. Zungenfertigkeit findet man auch unter den Lehrern Süddeutschlands selten; dagegen spricht mancher norddeutsche Lehrer, auch in den Seminarien, mit der Fertigkeit eines Buches und dadurch seine Schüler — tot.

Den Norddeutschen gefällt es, wenn sie nach dem Süden kommen, außerordentlich, Land und Leute, nicht umgekehrt. Denn überall kehrt der Mensch gern zur Natur und Natürlichkeit zurück. Gern hält sich zwar der Süddeutsche in nordischen Städten einige Wochen auf, aber er fühlt sich nicht behaglich, sondern geniert. Man muß sich an das Norddeutsche erst gewöhnen,

längere Zeit dort verweilen, ehe man ein heimatliches Gefühl spürt, was zum Lebensglück unentbehrlich ist. Die abstrakte Wissenschaft gedeiht am besten im Norden. Dieselbe wird im Süden nie in gleichem Grade florieren. Die Schelling'sche Philosophie fand daselbst hauptsächlich darum viele Anhänger und Verehrer, weil sie Naturphilosophie ist. Der jetzt im Norden herrschenden Philosophie fehlt es im Süden an fruchtbarem Boden. Nur sporadisch wird sie daselbst erscheinen.

4.

In unterhaltenden Gesprächen näherten wir uns Stettin und seiner reizenden Umgebung. Doch zuletzt freute ich mich, daß die Unterhaltung nicht fortgesetzt werden konnte; denn sie nahm einen unerfreulichen Charakter an. Ein Mitreisender erzählte nämlich von öffentlichen, jedoch verstorbenen Charakteren allerhand Geschichten, durch die er, wie er sich ausdrückte, den Unterschied der gewöhnlichen und der höheren Moral auseinander setzen wollte. Die Durchführung des Thema gelang ihm überraschend. Wehe dem Jüngling, dachte ich, der in solche Gesellschaft gerät; noch schlimmer, wenn er gar den Einflüssen eines nach der sogenannten höheren Moral lebenden Vorgesetzten ausgesetzt ist. Wir anderen wollen uns gern mit der plebejischen, sittlichen Moral begnügen. Die die Welt bewegen, mögen zusehen, wie sie es treiben, und daß sie nicht fallen. Ein Unterschied zwischen gemeiner und vornehmer Moral, wie zwischen gemeinen und vornehmen Sitten — er gehört zum Horrenden! Wie sie entsteht, es ist so schwer nicht zu begreifen. An der Spitze des Denksystems eines solchen Mannes steht nicht der Grundsatz des Rechthandelns nach dem allgemeinen Prinzip der Humanität und der Menschenliebe, sondern sein Egoismus oder der seines Herrn: *tel est notre bon plaisir!* Je nach dem Vorteil desselben müssen die Handlungen sich bequemen. Der Zweck heiligt die Mittel. Wohl denen, die solche Unterschiede gar nicht kennen lernen, nicht ahnen! —

Auf der einen Seite Stettins liegt eine schöne Hügelreihe, tiefer nach unten erweitert sich die Oder zu einem bedeutenden See. Ich nahm daselbst einen Platz auf dem Dampfschiffe nach

Kopenhagen, 12 Rthlr., erste Kajüte. Da ich noch eine Stunde Zeit hatte, durchstrich ich die Stadt. Die Nähe einer Kirche rief mir einen inneren Kampf zurück, den ich im Jahre 1825, als ich zum erstenmale in Stettin war, in derselben bestanden hatte. Da er lehrreich für mich gewesen, auch auf manche Erscheinungen der Gegenwart ein Licht wirft, so erlaube, daß ich ihn Dir erzähle.

1824 trug ich dem Hohen Ministerio der Unterrichts-Angelegenheiten in Berlin den Wunsch vor, eine pädagogische Reise machen zu dürfen, und um Erleichterung derselben durch eine Unterstützung in Geld. Ich hatte damals erst einige Seminaristen gesehen. Meine Bitte wurde gewährt. Die Reiseroute wurde mir vorgeschrieben: Magdeburg, Berlin, wo ich mich Herrn Beckedorff, der damals am Ruder des Volksschulwesens stand, vorstellen und weitere Winke empfangen sollte. Allerhand Gerüchte über die Glaubensrichtung, Frömmigkeit und übrigen Grundsätze dieses Mannes kamen mir auf der Reise zu Ohren. Ein mir wohlwollender Mann in Berlin, dem ich vom Rheine her bekannt war, riet bei dem Herrn Beckedorff abzustattenden Besuche zu vorsichtiger Abmessung der Äußerungen, und auf ein Examen über Glaubensgrundsätze gefaßt zu sein. Ich kann nicht leugnen, daß ich dadurch in einige Beklommenheit versetzt wurde; denn nichts ist beengender, als die Witterung geheimer Richtung in religiösen Dingen, besonders in Vorgesetzten, deren Meinung unser irdisches Los bestimmen kann. Aber meine Besorgnis bestätigte sich nicht. Herr Beckedorff empfing mich offen und, wie man es zum Ruhme unserer oberen Beamten allgemein aussagen muß, mit zuvorkommender Humanität. Er lenkte das Gespräch gleich auf meine Reise, sprach von pädagogischen Ansichten im allgemeinen, sehr gewandt, sehr einsichtsvoll, geistreich, und er öffnete mein beschränktes Auge zu einem die ganze Organisation des Schulwesens des preussischen Staates übersehenden Blick. Ich fühlte mich in der erfreulichsten Art geistig und sittlich gehoben. Mit seiner Erlaubnis wiederholte ich noch mehrmals meinen Besuch, der angenehme Eindruck blieb derselbe, belehrt ging ich jedesmal weg, von engherzigem, geheimem Treiben war keine Spur zu finden, und ich schied von diesem

einsichtsvollen, tiefblickenden Manne mit den Gefühlen reiner Hochachtung und Dankbarkeit. Im Geiste erklärte ich die Gerüchte, die über ihn umgingen, und welche Krug späterhin veröffentlichte, für verläumderisch und falsch.

Von Berlin richtete ich meinen Lauf nach Stettin, wo ich einen jungen, zum Lehrer an dem Seminar in Mörs bestimmten Theologen vorläufig kennen lernen sollte. Herr Beckedorff nämlich verwandte jährlich eine namhafte Summe zur Heranziehung von evangelischen Theologen für das Lehramt an Schul-lehrer-Seminarien. Theils wurden sie auf der Universität unterstützt, theils erhielten sie nach zurückgelegtem theologischen Examen Reisegelder, um sich in Seminarien auszubilden und praktisch mitzuhelfen. Die ausführlichen Berichte, die sie über die Anstalten, denen sie zugewiesen waren, an das Ministerium erstatten mußten, setzten Herrn Beckedorff in genaue Kenntniß über den Geist, in dem sie dachten. Welche Gefahr diese Einrichtung der inneren Gewissenhaftigkeit und Wahrheitsliebe bei so entschiedener Richtung, als sie, wie nachher an den Tag kam, in der That in Beckedorff lebte, jungen Männern, die von ihm Beförderung ins Amt erwarteten, bringen mußte, liegt auf der Hand. Es mußte sehr lehrreich sein, die Berichte, die in jenen Jahren abgestattet worden sind, zu lesen und mit der gegenwärtigen Richtung der berichtenden Männer, da Licht und Bahn etwas freier geworden sind, zu vergleichen.

Ein Umstand warf auf dem Wege nach Stettin in die über Beckedorff gewonnene Ansicht einen Zweifel: das unbedingte Lob, das er einem jungen Seminarlehrer spendete, den ich auf meiner Reise bereits als einen beschränkten Lehrer und dunkelnden Mystiker kennen gelernt hatte. In Stettin erhielt ich ein zweites Pröbchen, an dem ich genug hatte.

Schon ehe der Sonntag kam, wurde ich von dem jungen Theologen, an den ich gewiesen war, auf die tief-religiöse Richtung eines Stettiner Predigers und seine Kanzelgaben aufmerksam gemacht, vor dessen Hauch der flache Rationalismus der übrigen verschwinde, wie Märzschnee in den Sonnenstrahlen; dessen Predigt dürfe am Sonntage ja nicht versäumt werden. Ich hat

ihn, mich mitzunehmen, hoffend, dadurch meinen künftigen Kollegen kennen zu lernen und durch ihn über Beckedorffs Richtung mehr Licht zu erhalten. Denn derselbe hielt gerade in religiöser Beziehung auf den jungen Mann große Stücke.

Während eines zweijährigen Aufenthaltes in der Hauptstadt des Wupperthales hatte ich Gelegenheit gehabt, sonntäglich ein Ohrenzeuge zu sein von den Außerordentlichkeiten, die dort von der reformierten Kanzel erschallen. Dieselben sind nun in Deutschland so bekannt, daß ich sie nicht näher zu bezeichnen brauche. Aber das alles wurde doch in Stettin noch weit überboten. Der Geistliche entwarf unter geistigem und sichtbar körperlichem, wahrhaft beängstigendem Ringen ein Gemälde von der Verdorbenheit der Natur des Menschen, schilderte die seiner wartenden ewigen Höllenstrafen, ich kann kurz sagen, mit den Farben eines Dante und Streckfuß, und entwarf von dem blutigen Opfertod des unschuldig erwürgten Lammes ein Gemälde, welches alles, was ich in dieser Hinsicht Schroffes und Haarsträubendes bis dahin gehört hatte, weit hinter sich zurückließ. Eine trübe, dicke Luft lag über der geängstigten Gemeinde; man sah geheime Thränen über gefurchte Wangen fließen; vertrocknete Herzen hörte man ängstlich schlagen, und reuige Sünder, Männer und Frauen, sanken auf die Kniee. Ich konnte ein beengendes, schwer auf mir lastendes Gefühl nicht bemeistern. Denn die Mystik besitzt die ansteckende Kraft der Epilepsie und des Weitzanzes.

Als nun aber der Prediger vollends die Vorbereitung zum heiligen Abendmahl traf, zu dem Ende sich, nicht auf die Stufen, sondern auf die Steine, fern vom Altar, niederwarf und laut rief und schrie und rang; als eine Schar von Männern und Frauen, den höheren Ständen angehörig, gleichfalls auf den Knieen näher heran rutschte: da bemächtigte sich meiner eine unbeschreibliche Angst, es wurde mir schwindlig vor den Augen, die Erde kam mir vor wie eine Höhle voll heruntertropfenden Giftes — ich hatte jedoch glücklicherweise noch Besonnenheit genug, nach dem Hute zu greifen und der Thür zuzueilen, und — siehe da! die freundliche Sonne, das Auge Gottes, stand noch am blauen Himmel, lichte Wolken zogen über den Plan, die liebe

Erde war noch grün, wie sonst, und nur der Irrtum der Menschen, ein grauenvoller Wahn machte sie zu einem Thale der Verfluchung. Ich dankte Gott, daß ich noch gesunde Sinne und muntere Kräfte besaß, bat ihn, mir den Verstand zu erhalten und das von ihm im Menschen angezündete Licht, die Vernunft.

Mir ist keine Erscheinung bekannt, die einen widrigeren Eindruck auf mich machte, als das Knien eines Mannes, öffentlich vor allem Volk, ohne die außerordentlichste Veranlassung. Es ist ein Widerspruch in sich selbst. Um sich dieses zu veranschaulichen, denke man sich einen auf den Knien liegenden Sokrates, Platon, Aristides, Alexander, Cäsar, Friedrich den Großen, Napoleon. Diesen Gedanken kann kein vernünftiger Mensch denken; nur ein Wahnsinniger würde einen solchen Anblick aushalten. Ein wahrer Mann und ein auf den Knien rutschender Sündenknecht mit seiner Würdemut sind nicht zu vereinigende, absolute Gegensätze.

Die Furcht, einen jungen Mann oben bezeichneter Art zum Kollegen zu erhalten, dieser bittere Kelch ging an mir vorüber. Ich zitterte vor dem Gedanken, in ihm vielleicht einen Horcher und Späher zu mir heranzuziehen, einen Berichterstatter, der auf Ketzereien Jagd mache, einen Religionslehrer, der in meine frischen und aufstrebenden Seminaristen jenen Sinn zu pflanzen sich bemühen werde. Aber glücklicherweise zog er sich zurück. Er mochte wohl merken, daß ein Kampf im fremden Lande ihm bevorstehe; auch erkaltete sein Eifer, als er erfuhr, wie der Arbeit nicht wenig sei, und wie er mit mir unter den Seminaristen zu wohnen und zu leben habe. Er schrieb an Beckedorff, daß er für die ihm angebotene Stelle in Mörs danke. Niemand war froher denn ich; an seiner Statt erhielt ich nachher den ehrlichen Sachsen, Vorreiter, einen Schüler Knapps.

Was ich auf der Fortsetzung meiner Reise in andern Seminarien erfuhr, bestärkte die Gerüchte, die über Beckedorff umliefen. Doch äußerten sich viele gar nicht darüber, andere nur unter vier Augen, und diese jederzeit mit Besorgnis vor der Zukunft.

Die Meinung, daß Beckedorff heimlich Katholik sei, fing an zu entstehen, und daß er mit dem Plane umgehe, sich in den von ihm abhängigen Seminarlehrern ein Corps zu bilden, durch das er in religiöser Hinsicht einflußreich auf das Volk einwirken

könne. Ich habe dieses nie geglaubt. Aber, leider! kann ich es nicht mit derselben Entschiedenheit behaupten, daß ihm dieses in keinem Stücke gelungen wäre. Die Abhängigkeit der Beamten, der Servilismus der Menschen, der Mangel fester, sittlich-vermünftiger Bildung sind dazu zu groß. Mußte man es doch damals erleben, daß in so wenigen Jahren, während welcher Beckedorff regierte, in manche Seminarien ein Geist gedrungen war, den man früher gar nicht gekannt hatte, und der, Gott sei Dank! auch seitdem rein wieder verschwunden ist. Lehrer änderten ihre Grundsätze, segelten mit dem herrschenden Winde, den sie rochen, sprachen über unschuldige Freuden, die sie selbst bis dahin genossen hatten, das Verdammungsurteil aus, verbreiteten mit geschäftiger Hand pietistische Traktätchen mancherlei Art, beschränkten den Religionsunterricht der künftigen Volksschullehrer auf die Lehren von der absoluten Verdorbenheit der Menschennatur, von der Genugthuung und der stellvertretenden Gnade, perhorreszierten die Moral als die dem wahren Geiste des Christentums widersprechende heidnische Weltweisheit, und wie der Inhalt dieser Geistesbeschränktheit und ungeheueren Verdrehung der Christus-Religion weiter heißet. Aber, siehe da! der ganze Spuk verschwand bald. — Ein Pröbchen von der Selbständigkeit abhängiger, unfreier Männer, auch mancher Lehrer.

Durch dieses alles will ich auf den genannten Mann keinen Stein werfen. Ich erzähle Erlebtes, Thatsachen, deren Erinnerung nach dem Gesetze der Ideen-Association, der Verknüpfung der Vorstellungen durch den Raum, die Kirche in Stettin mir lebhaft wieder vergegenwärtigte. In religiösen Dingen hat es jeder mit seinem Gewissen zu thun. Daß ich aber Herrn Beckedorff wegen seiner hohen Ansichten über die Organisation des Schulwesens eines Staates sehr hoch achte und seine unleugbar großen, ja außerordentlichen Verdienste um das preußische Volksschulwesen dankbar verehere, das habe ich schon bei mehreren Gelegenheiten ausgesprochen und werde es nie verleugnen.

Um 12 Uhr mittags lichtete das Dampfschiff Maria, Kapitän Lous, ein Normann, ein äußerst feiner, gegen jedermann gefälliger Seemann, die Anker. Die Oder fließt zur Seite einer schönen

Hügelreihe zur linken Hand, rechts hin erstrecken sich fruchtbare Wiesen, auf welchen man mit der Heuernte beschäftigt war.

Die Gesellschaft war klein, etwa zehn Personen in der ersten Kajüte, die in zwei Teile geteilt ist, der eine für die Männer, der andere abge sondert für die Damen.

Der Wind strich aus Norden, also der Fahrt entgegen. Die Segel konnten daher nicht aufge zogen werden. Auf dem frischen Haß war das Wasser unruhig. Bei einigen Damen zeigten sich die Vorboten der Seefrankheit: Blässe und Unruhe. Um 4 Uhr legte das Schiff bei dem Seebade Swinemünde an. Die Häuser sind reinlich und nett, und man lebt hier in ländlicher Abgeschiedenheit und Stille. Die Zahl der Badenden war noch sehr gering, ein Unglück für einen solchen Ort, der seine Einnahme in Zeit von zwei Monaten machen muß. Einem solchen geht es, wenn die Badegäste ausbleiben, wie einem Dorfe, dessen Bewohner vom Heringsfange leben, und die Heringe, was zuweilen geschieht, ausbleiben. An dem Landungsplatze versammelten sich viele Hausbesitzer, um an die erwarteten Gäste ihre Wohnungen zu vermieten. Aber es waren nur vier Badegäste auf dem Schiffe. Die Leute dauerten uns.

Nach einer halben Stunde ging es in die See. Es ist ein herrliches Vergnügen, mit dem Reisen auf dem Lande nicht zu vergleichen. Welche köstliche, auflösende balsamische Luft, welcher Grund, sanft meergrün und rein wie Kry stall, was für ein Himmel! Man fühlt auf einem Dampf schiffe, das sich um Wind und Wellen nicht kümmert, die menschliche Intelligenz, die die Natur beherrscht, und man sieht mit stillem Entzücken den berechneten Bewegungen der Maschine und der Sicherheit des Laufes zu. Hat man keine Furcht, und beobachtet man einige Vorsichtsmaßregeln, so bleibt man auch von der Seefrankheit verschont. Wir waren aber noch nicht eine Viertelstunde auf offener See, als alle Damen sich seefrank in ihre Kajüte verkrochen und erst am andern Tage, nachmittags 4 Uhr, als wir in Kopenhagen landeten, wieder hervorkamen, alle blaß und elend, so daß man sie führen mußte. Wir Männer hielten uns frisch, saßen auf dem Verdeck oder gingen umher und ergöhten uns an dem großartigen Schauspiel.

Die Nacht war göttlich schön: reinster Himmel, milder Wind, heller Mondschein. Es gewährt einen der reizendsten Anblicke, die man haben kann, die Silberstreifen, die das Mondlicht auf der Meeresfläche bildet, zu beobachten. Seelandschaftsmaler wissen dies auch sehr gut. Es gehört aber eine große Geschicklichkeit dazu, diese Erscheinung täuschend zu treffen. Es war so hell, daß wir um 1 Uhr die Nordspitze Rügens, Arcona, deutlich erblickten und mehrere Leuchttürme. In der Morgendämmerung zeigten sich die Kreidefelsen der dänischen Insel Moehn zur Linken, später die Küste von Seeland, anfangs freideweiß, dann bewachsen, nachher sahen wir auch die Küsten schwedischer Inseln zur Rechten, endlich die schwedische Küste selbst. Eine Menge von Schiffen begegnete uns, die größtenteils luvierend und kreuzend dem Sund zu steuerten, alle aber von dem Dampfschiffe überflügelt wurden. Die weißen Segel eines solchen Schiffes, auch Schmetterlingsflügeln zu vergleichen, kommen mir immer wie die Phantasie vor, die den Menschen, trotz des Ballastes seines Lebens, über die Erde erhebt und ihn kühn in die Ferne treibt, wo sie ihm eine schöne Zukunft verheißt, gleich einem glücklichen Eilande, nach dem sich die Seereisenden sehnen. Nachmittags 4 Uhr gingen wir hier vor Anker, so daß wir in 45 Stunden von Berlin Kopenhagen erreicht hatten. Die nötige Zeit zum Reisen hat daher jetzt jeder, selbst zu mehr als kleinen Reisen, bei der Schnelligkeit, mit der man reiset, wenn nur der nervus rerum nicht fehlt. Der Wirt des Hôtel du Nord äußerte auch nach einigen Minuten der Unterhaltung mit ihm: „Geld ist die Lösung“. Ist dies überhaupt keine Lösung, so wird er auch mich von einigem erlösen. Das wird sich alles zuletzt schon finden. Darum keine schweren Gedanken!

5.

Ein reicher Tag! Du sollst einen Nachklang, wenn auch einen schwachen, davon verspüren.

Ich hatte mir vorgenommen, heute von früh an die Kirchen zu besuchen und endlich um 10 Uhr eine deutsche Predigt in einer der den hiesigen deutschen Gemeinden gehörenden Kirchen zu

hören. Da ich aber aus den Äußerungen des Wirtes und des Lohnbedienten schließen mußte, daß sie nicht viel Sehenswertes enthalten, so zog ich es vor, mir nicht durch ein Mancherlei die ruhige Stimmung zu rauben und die Bedingung der stillen Erbauung zu erhalten. Ich blieb deshalb bis 9 Uhr zu Hause und ging nun zur Petrikirche. Nichts bemerkte ich von einer stillen Feier des Sonntages; die Kaufläden waren alle geöffnet, die Waren hingen flatternd vor den Thüren, Handwerksleute saßen arbeitend an den Fenstern, und Frauenzimmer waren nicht nur mit Stricken, sondern auch mit Nähen, also mit ernster Arbeit beschäftigt. Dieser Ruhm ist für die Stadt nicht sehr fein. Ich kam noch eine ganze Stunde zu früh, was mir zwar nicht lieb, aber doch lieber war, als wenn ich zu spät gekommen wäre. Eine fremde Kirche muß man vor allen anderen besuchen, damit man den Eindruck des Gebäudes still empfangen und die Haltung der Gemeinde bei dem Eintritt, was zum Charakteristischen derselben gehört, aus dem sich viel schließen läßt, beobachten könne. Ich trat daher auf eine halbe Stunde in die nahe Frühpredigt-Kirche, ein ganz neues, innerlich sehr sauberes, ansprechendes Gebäude, dessen Schiff auf zwei Reihen weißer Säulen ruht, zu deren Füßen die Apostel in kolossalen Statuen prangen. Das Ganze macht einen sehr angenehmen, ernstesten Eindruck.

Ehe die Stunde abgelaufen war, ging ich zur Petrikirche zurück. Denn wenn man auch in den Kirchen auf niemand wartet, so muß man sich das Nicht-warten-laffen doch so streng zum Gesetz gemacht haben, daß man auch den lieben Gott nicht einmal warten läßt. Es gibt nichts Peinigenderes, als stille sein und warten. Damit könnte man mich töten. Mit Grausen habe ich daher oft daran gedacht, was Napoleon durch die Stille, zu der er auf jenem Felsen verdammt war (und nach welchem Leben! — welcher Geist!), welche Hölle voll der schrecklichsten Qualen — ich bewundere ihn — sechs ganze Jahre ausgehalten hat. Kein Wunder, daß er am Magenkrebs, oder vielmehr Herzkrebs — denn am Herzen nagen solche Höllenqualen — endlich starb. Aber daß er erst nach sechs Ewigkeiten gemagenkrebset wurde, das ist auch ein Beweis der Außerordentlichkeit dieses Mannes.

Es war noch niemand in der Petrikirche, als der Küster. Sie ist ein altes, giebeliges, kreuzförmiges Gebäude, ohne Schönheit. Der Fußboden ist mit Teppichen belegt. Das sollte man überall, nicht bloß wegen der Wärme, sondern auch wegen der Stille nachahmen. Man hört nicht, wenn jemand kommt, und schon dadurch entsteht die stille Einkehr bei sich selbst. Die Nachwelt wird es nicht zu fassen vermögen, daß wir unsere Schauspielhäuser heizen, damit die Zuschauer sich nicht erkälten und behaglich dazusetzen, während wir die Kirchen, zu denen vorzugsweise die Armen, oft nur halb Bedeckten, die Unglücklichen und die Alten, Schwachen und Frierenden eingeladen sind, zu Orten machen, in welchen im Winter der Gesundeste in Gefahr gerät, zu erkranken. Es ist ein merkwürdiger, lehrreicher Gegensatz, wenn wir anders — zu belehren sind.

Ich habe mich recht erbaut in der Petrikirche, darum bin ich so redselig. Aber ich will es doch kurz machen.

Die Gemeinde hat mich nicht erbaut, denn es waren sehr wenig Menschen darin, vielleicht nicht hundert. Den Gesang hörte man kaum, und ohne die Knaben auf der Orgel hätte man nichts als diese gehört. Der Organist spielte auch meist zu stark; nur bei den Übergängen erbaute sein sanftes Spiel. Aber die Predigt hat mich erbaut.

Zuerst wurde ein Lied von sieben Strophen gesungen. Dann trat der Prediger vor den Altar, auf dem zwei Kerzen brannten, ohne Kreuzifix. Ein junger Mann, mit Vatermördern (man verzeihe den Ausdruck — aber man sollte ihn verbannen!) und einer weißen Halskrause angethan. Er sprach ein kurzes Dankgebet, das gereimt endigte. Dann wurden zwei Strophen eines neuen Liedes gesungen. Während dieses Gesanges kehrte der Prediger dem Altar das Angesicht, der Gemeinde den Rücken zu. Warum, weiß ich nicht. Dann las er das Sonntags-Evangelium am 3. Sonntag nach Trinitatis, in dem Petrus nach einem erfreulichen reichen Fischzuge die Versicherung empfängt: „Von nun an sollst du Menschen fahen!“ Der Geistliche las mit richtiger Betonung und mit angenehmem Organe. Nun wurden wieder fünf Strophen eines dritten Liedes gesungen. Dasselbe, nicht

sehr zusagenden Inhaltes, ermüdete mich. Ich sah daher in-
zwischen, um nicht abgesspannt zu werden und zu ermatten, die
Einrichtung des Gesangbuches nach. Es enthält sehr kräftige
Lieder, die den Normann ansprechen müssen. 3. B. Lied 769:

(Er kann bewahren:)

In seinen Donnern, in den Ungewittern,
Vor denen selbst der Welten Säulen zittern,
Und da, wo, Bergen gleich, empörte Wellen
Zum Himmel steigen.

Sei alles Sturm und Aufruhr und Getümmel,
Er schuf das Meer, den Erdkreis und den Himmel.
Was er gebot im Himmel und auf Erden,
Das muß auch werden.

Anbetung sei ihm! Auch in Oceanen
Bahnt Menschen seine Güte sichere Bahnen.
Frohlockt, frohlocket ihm! Dem Herrn der Meere
Sei Preis und Ehre!

Inzwischen hatte der Prediger die Kanzel bestiegen. Kurzes
Vorwort! Dann wieder gesungen, drei Strophen. Am Schluß
der Predigt noch zwei Strophen gesungen. Summa 19 Strophen,
im Durchschnitt sechszeilig, macht 114 Zeilen. Das hält auch
die der Erbauung am meisten bedürftige Seele nicht aus. Wie
zu allem, was gut werden soll, zwar Zeit gehört, also auch zu
Andacht und Erbauung und Nachdenken über sich selbst und seine
Bestimmung und sein Beginnen und seine Stellung im Leben,
weshalb ein Gottesdienst allerdings nicht abgehalten werden darf,
wie eine Wachtparade; aber zu viel ist zu viel.

Nun kommt endlich das Beste, das ganz Gute, die herrliche
Predigt. Es that mir in der Seele weh, daß nicht Tausende,
auch aus Deutschland, sie hörten. Diese einfach-klare, eindring-
lich-tiefe, gehaltvoll-reiche Predigt, wie stach sie ab gegen die
Reden neumodisch-altmodischer anderer protestantischer Prediger
der heutigen Zeit in dem lieben Deutschland, mit ihren bom-
bastisch geschraubten, oberflächlich-leeren, mystisch-dunklen, einfachen
Naturförmig verschraubenden Redensarten, die, nicht an die klugen
alten, klaren, sondern an die neumodisch-pharisäischen neuen
Jesuiten, die Vigorianer, erinnern, vielleicht sie überbieten — an
Unnatur und salbungsvollem Unsinn!

Der einfache Mann sprach über einen Gegenstand aus der angefeindeten, fast verpönten, oft sogar verhöhten Moral: Die Liebe verbittert sich nicht, und er führte sein Thema durch die drei Sätze durch: sie thut wehe, aber nicht mit Zorn; sie thut wehe, aber nicht mit Hohn; sie thut wehe, aber ohne Grausamkeit (ohne Härte, wäre besser gewesen). Voll schöner Gedanken, aus dem Leben gegriffen, auf das Leben angewandt, in einfach eindringlicher Art. —

Auf dem Wege nach Hause kam ich vor der Hauptwache vorbei. Um eine Militärmusik hatten sich wenigstens zehnmal so viele Menschen, als in der Petrikirche waren, versammelt. Es war Rossinische Opernmusik, wie anderwärts. —

Am Nachmittage genoß ich ein Naturfest. Folglich war der Tag gewiß reich.

Zwei Stunden nordwärts von Kopenhagen, an dem Ufer der Ostsee, liegt ein Wald, der Tiergarten genannt. In demselben befindet sich ein Wiesengrund und ein waldumgrenzter Raum von bedeutender Flächengröße. Auf demselben werden zu Johanni jedes Jahres Buden und Zelte aufgeschlagen und alle die Einrichtungen getroffen, welche den Aufenthalt für eine gemischte Menge von Menschen unterhaltend und anziehend machen. Täglich, bis zum 14. Juli, strömen daher viele dorthin, besonders an den Sonntagen. Da sich heute das Wetter zu halten schien, so vermutete man daselbst eine große Zahl. Dieses Winkes bedurfte es nur, um den Weg dahin zu nehmen. Ein Volksfest ist etwas zu Schönes und zu Seltenes, als daß man es ungenüzt vorübergehen lassen könnte, besonders in einem fremden Lande. Es ist etwas Anderes als eine Wachtparade, oder ein Pferderennen, oder eine Tierchau.

Gegen 2 Uhr brach ich zum Ofterthore auf, verschmähend, mit einer Gesellschaft aus dem Hôtel du Nord abgesondert zu fahren, um mich mit Andern, wie der Zufall es bringen möchte, auf einen Wagen zu setzen, die in Anzahl vor dem Thore hielten: 24 Schilling, etwa 6 Sgr., die Person. Ich kam mit schmuck gekleideten Landleuten zusammen, gerade wie ich es wünschte. Leider konnte ich nicht mit ihnen sprechen. Aber ich hatte meine

Freude an ihrem Aussehen, ihrer Tracht. Schon gleich beim Eintritt in Kopenhagen war mir die Schönheit des Menschen-
schlages aufgefallen, aber alles, was ich in den vergangenen
Tagen gesehen hatte, wurde heute übertroffen. Nie habe ich so
viele gutgekleidete, männlichkräftige Männer, nie so viele
hübschgekleidete, anziehende Frauengesichter, nota bene aus dem
Volke, gesehen, echt deutsche, echt germanische Gestalten und Züge.
In allem Ernste, ohne alle Übertreibung, ohne Phantasie. Die
Frauen sind eher klein als groß, aber die Männer sind groß.
Beide haben ein starkes Knochengerüst und breite Schultern, die
Männer sind zum Teil wahrhaft kolossal. Die Augen beider
Geschlechter meist blau, selten schön himmelblau, mehr graublau,
sanftesten Ausdruckes, nicht hervorstehend und nicht stechend, recht
anziehend, Gutmütigkeit verratend; die Nasen von mittelmäßiger
Größe, meist gerade, in der Regel mit einer leichten Biegung
nach innen, etwas starke Lippen, gerötet, wie bei allen Gesunden,
das Haar braun, fast nie schwarz, sehr häufig blond, besonders
bei den Frauen, und dann ins Gelbliche oder Rötlichgelbe über-
gehend. Dabei zeichnete sich eine Menge Frauen durch eine Haut-
weiße und einen Teint aus, um den manche Prinzessin ihr ganzes
Geschmeide hergeben würde. Ich bin sonst auf dergleichen Dinge
nicht sehr aufmerksam, aber wenn ich dieses hier nicht bemerkt
hätte, ich wäre mit Blindheit geschlagen gewesen. Daneben
hatten die Frauen meist auch noch einen echt germanischen
Zug: etwas zurückgezogene Oberlippe, so daß die Ober-
zähne sichtbar waren, wenigstens beim Sprechen sichtbar wurden.
Ich schließe daraus, wie aus andern untrüglichen Zeichen: die
Dänen sind einer der am reinsten gebliebenen, ungemischten ger-
manischen Stämme. Unter ihnen findet man die Typen und die
Normalmenschen, die Tacitus beschrieben hat. Das gewährt
eine reine Freude.

Die Kleidung der Männer — ich rede nur vom Volke, denn
die Vornehmen gleichen sich allenthalben, und jetzt findet man
von Brixen bis zum Öresund, und von Saarlouis bis Tilsit
zum Beispiel die Ärmel-Ungeheuer; denn was Mode ist, finden
diese „Gebildeten“ geschmackvoll — also die Kleidung der Männer

zeigt, wie sie soll, die Gestalt, und läßt den Gliedern freien Spielraum, und sie deutet Wohlstand an; Jacken und lange Beinkleider von blauem Tuche, mit buntem Halstuche und dito Weste; die Frauen erschienen, ihrem Geschlechte entsprechend, in bunten Gewändern, einige — ohne Zweifel die untersten, etwa die Meister-Mägde, wie es Meister-Knechte, auch Groß-Knechte genannt, gibt — so bunt wie die Schmetterlinge, vom Kopfe bis zu den Zehen, die übrigen meist in Grün und Rot. Besonders reich ist der Kopfsputz: weiße Spitzen, hinten von schwarzem Sammet, mit Gold- und Silberstickerei, darüber in der Quere noch ein Gold- oder Silberstreifen, und bei den Stattlichsten darüber noch ein durchsichtiger Spitzenchleier, der oben, zum nachahmungswerten Unterschiede, nicht über das Gesicht, sondern über den Hinterkopf hinaus hing. Es war eine Pracht, diese wohlgekleideten, frischwangigen, nichts weniger als steifen, vielmehr gelenkigen, heiteren und glücklichen Menschen zu sehen; Tausende im buntesten Gemisch, mitten im Hochwalde, beschäftigt mit den mannigfaltigsten Ergötzlichkeiten und Spielen, die nur den einfachen, schlichten Menschen des Volkes ergözen. Kegelspiele nach verschiedenen Manieren, die, wie die Zeitungen berichten, auch schon die deutschen Pflanzler am Missouri und Arkansas spielen, Ball- und Vögelspiele — Karussell, so geschmackvoll und grandios, wie es in den Hauptstädten Deutschlands, das vor dem Brandenburger Thore in Berlin nicht ausgenommen, nicht gesehen wird, hier nämlich Pferde mit Drachenschwänzen und in sphinxartigen Gestalten, halbkugelförmige Chaisen dazwischen, in welchen ganze Gesellschaften von Erwachsenen saßen, mit grünen und roten Flaggen geziert, dazu Blasinstrumente, also mehr als ein Leierkasten, die natürlich an andern Orten auch nicht fehlten — Schaukeln in Kutschengestalt, als zierliche Schiffe, von zwei herkulischen Männern himmelhoch bewegt und mit Männern und Frauen gefüllt — Affen- und Hundekomödien — Bajazzos der mannigfaltigsten Art — Tyroler, die bei ihren Gesängen Komödie spielten — Guck- und Leierkasten eine Anzahl. An zweien Stellen (die Vergnügungen für die vornehme Welt: Marionettenspiel, Seiltänzer 2c. zähle ich nicht auf) war

das Gedränge immer besonders stark, und nur mit Mühe konnte man sich einen Platz erkämpfen. (Doch habe ich nirgends gemeines Drängen und Stoßen und Schreien, wie da, wo Pöbel versammelt ist, überhaupt auch keine Spur von verlegendem Äußeren oder Gemeinem gesehen, nur heitere Lust.) Kenner des Volks werden zum voraus wissen, was es da zu schauen gegeben hat. Erstens Policinellis, stattlich gekleidet, Männer und Frauen, deren Spiel, wie bekannt, mit tüchtigen Hieben, die der eine oder der andere Teil oder ein dritter empfängt, endigen muß. Zweitens eine grauenvolle Mordgeschichte, auf Leinwand stationenweise gemalt, mit Stentorstimme erklärt und anschaulich gemacht, oder dramatisch abgesungen, von einem Leierkasten accompagniert. Alles war hier in seltner Menge und wahrhaft zur Kunst gesteigert. Denn an vier Stellen wurden Mordgeschichten aufgeführt, die alle mit einer glänzenden Hinrichtung endigten. War eine einmal aufgeführt, so wurde sie zum zweitenmal aufgeführt. Der eine zeigt eine sechsfache Mordgeschichte, der andere eine zehnfache, der dritte eine zwölffache Vergiftung, der vierte Mord und Brand. Die Erzählungen, die gedruckt zu haben waren, gingen reißend ab.

Eine anständigere, bunter gestaltete, heiterere, glücklichere und schönere Volksmasse habe ich nie gesehen. Ich habe eine Freude eigener Art empfunden, und ich könnte die Menschen beneiden, die dieses Natur-Volksfest oft feiern können.

Auf diesen reichen, glücklichen Inseln wohnen Naturmenschen. Ihr Geschäft ist die Bearbeitung eines dankbaren Bodens, die See liefert ihnen Schätze mancherlei Art, sie leben unter einer milden Regierung, die ihnen bestimmte Rechte eingeräumt hat, und sie stammen ab von einem der begabtesten, edelsten Völker der Erde, den Germanen, deren Naturkraft sich bis zum heutigen Tage bewährt hat. Gott erhalte dir, glückliches Volk dieser Inseln, deine Eigenschaften, deine Vorzüge, deine Reinheit und deine Treue! Von den Dänen und Normannen erzählt man nicht Züge welscher Tücke, sondern nur von Tapferkeit, Biederkeit und Kraft.

Ihnen braucht man nicht zuzurufen, der Natur treu zu bleiben oder zu ihr zurückzukehren. Sie leben in der Natur und eine

gesunde Natur in ihnen. Ohnedies ist es auch ein eitles, tolles Wort, die Forderung: zur Natur zurückzukehren, an Menschen gerichtet, die sich nie mit der Natur beschäftigen, weil das, was Natur genannt zu werden verdient, bei ihnen nicht zu finden ist, oder weil sie vergraben sind in die engen Gassen großer Städte. Ist es wohl ein Wunder, daß daselbst so viele naturwidrige Erscheinungen zu Tage kommen, und das ganze Leben endlich so verzerrt ist, daß die Gelehrten beweisen, das Naturwidrigste sei eine höhere Natürlichkeit, wovon ich ein erbauliches Pröbchen zu erzählen weiß. —

Um den reichen Genuß des Tages noch in Stille zu verarbeiten, setzte ich mich gegen 7 Uhr nicht auf einen der Tausende von Wagen, die in dem Walde unter den Bäumen bereit standen, sondern ich ging, dem Strande der ruhigen Ostsee entlang, einsam nach Hause, mich labend an der unendlichen Fläche zur Linken, den reichen Saatzfeldern und heiteren Landhäusern zur Rechten, mit Wonne betrachtend die vielen weißen Segel auf der Salzflut, und die Bläue des Himmels des Gottes, der seine Welt und seine Menschen geschaffen hat zu seiner Ehre.

6.

Heute habe ich meine Anschauungen auf mehrfache Weise und ansehnlich bereichert. Zuerst ging ich mit zwei Engländern in die Säle, in welchen die nordischen Altertümer aus Dänemark, Norwegen und Schweden aufgestellt sind. Sie zerfallen in 2 Abteilungen: a) in solche, die aus der Zeit vor Christi Geburt stammen; b) in die nach derselben. Jene, als die älteren, sind bei weitem die merkwürdigsten. Für Erwachsene haben sie dasjelbe Interesse, welches Robinson in technischer Beziehung für die Jugend hat: man erkennt anschaulich die ersten Anfänge in der Verfertigung der notwendigsten Werkzeuge vor zwei und mehr Jahrtausenden, ehe man in den genannten Ländern mit den Metallen bekannt war. Man verfertigte die notwendigsten Geräte: Messer, Sägen, Hämmer, Meißel und Äxte aus Steinen, die man mit Sand auf den härtesten abrieb. Das Kupfer war späterhin hier im Norden weniger kostbar als das Eisen; denn

man füllte die Eisenärte mit Kupfer aus oder vereiserte das Kupfer. Dieses und ähnliches ist merkwürdig zu sehen. — In der Sammlung aus der christlichen Zeit interessierten mich am meisten die in Holz eingeschnittenen Kalender, auf welchen Symbole die christlichen Feste bezeichneten.

In noch weit höherem Grade reizten mich die Anschauungen anderer Art, aus der neuesten Zeit, die ins Ungeheure gehen, ich meine die Flotte und was damit zusammenhängt: die Schiffswerften, das See-Arsenal u. s. w. Nur auf unmittelbaren Befehl des Königs wird der Reisende zugelassen. Der preußische Geschäftsträger, Herr Baron v. Schleunig, hatte die Freundlichkeit, für mich diesen Befehl auszuwirken. Es wurde ein Seeoffizier kommandiert, mir alles zu zeigen. Derselbe erwartete mich 9 Uhr morgens in der sogenannten Zollbude am Eingang des Hafens. Seine Kleidung glich der der preußischen Polizeikommissarien. Obgleich er nur wenig Deutsch sprach, so ging die Konversation doch ganz gut von statten, meist französisch, was er geläufiger sprach als ich. Man war mit dem Bau eines Linienschiffes von 100 Kanonen und mehrerer kleinerer Kriegsschiffe beschäftigt. Das Balkenwerk war bereits zusammengeknüpft, und man konnte schon in dem Gerippe herumgehen. Was für Balken, was für Knochen hatte das Ungeheure! Ein Wald von Bäumen war hier zusammengefügt. Von jenen ärmlichen Anfängen der Technik bis zum Riesenbau eines Linienschiffes — welcher Abstand, welche Extreme! Konnten jene altnordischen Helden solches ahnen? Unmöglich. Möglich aber, daß unsere Nachkommen nach 2—3 Jahrtausenden ebenso von uns sprechen werden. Wir wollen es ihnen gönnen. Denn die Aussicht zu einer fortschreitenden Vervollkommnung ist anziehend und reizend. Zu diesem Fortschritt wird gehören, daß man dann den Reisenden keine Kriegsflotte mehr zeigen wird, weil es keine mehr gibt. Kriegsschiffe gehören der Zeit der Barbarei an. Hat diese ganz ihre Endschafft erreicht, so wird kein Krieg mehr möglich sein, und man wird nicht nur, wie im hiesigen Hafen, die Kriegsschiffe abtakeln, sondern sie abschaffen, höchstens eins, der Kuriosität wegen, in einer „Sammlung aus den Zeiten der Barbarei“

aufstellen. Aber in Erstaunen setzen die riesenmäßigen, ungeheuren Bedürfnisse und Appertinenzien eines einzigen Linienschiffes. Dänemark besitzt deren sechs. Was mag nicht bloß deren Erbauung, sondern ihre Unterhaltung kosten! — Man kann sich der Wehmut nicht enthalten, wenn man bedenkt, wie wenig diese ungeheuren Summen zur wahren Kultur des dänischen Volkes beitragen, und es eröffnet sich einem fein wohlthuender Blick in die gesellschaftlichen Zustände, wenn man bedenkt, daß auch auf diesen Inseln viele Menschen um Brot und Kleidung verlegen sind, und nicht wenig Ortschaften aller Schulen entbehren. Wir lassen daher allerdings noch einiges für unsere Nachkommen zu thun übrig. Und gewiß werden sie einen andern Zeitpunkt als wir für das Ende des Mittelalters festsetzen.

Ohne mich weiter in Beschreibung und Aufzählung einzelner Dinge einzulassen, will ich noch zwei pädagogische Bemerkungen, die sich mir heute sehr lebhaft aufdrängten, niederschreiben.

Gerätschaften, Waffen, Maschinen, überhaupt technologische, technische Gegenstände sind die passendsten Mittel zu eigentlichen Verstandesübungen.

Es ist ganz zweckmäßig, die ersten Anschauungs- und Sprachübungen hauptsächlich an Naturgegenständen oder den einfachen mathematischen Körpern vorzunehmen.

Aber zu den eigentlichen Verstandesübungen reichen sie nicht hin, sind sie nicht einmal recht passend. Man kann nämlich an ihnen nur angeben, was ist, welche sinnlichen Merkmale die Gegenstände haben; aber die Fragen wozu und warum bleiben unbeantwortet. Das wozu erkennen wir noch zuweilen, auf das warum weiß aber selbst der Gelehrte selten zu antworten. Warum hat die Pflanze eine Wurzel? es ist eine unnütze, wenn nicht gar eine vor- oder überwitzige Frage. Aber diese und ähnliche Fragen drängen sich dem Knaben, wenn sein Verstand erwacht, mit unwiderstehlicher Gewalt auf, und ein der Anlage nach energischer verlangt ihre Befriedigung. Darum sollte man ihn in ein Gebiet führen, wo die Begriffe: Mittel und Zweck, Ursache und Wirkung, auf welche eben die genannten Fragen hingerichtet sind, vorherrschen. Solches ist an den, zu Anfang

dieser Bemerkung genannten Gegenständen der Fall. Zeige ich dem Knaben z. B. eine Maschine, ein einfaches Schiff (ein Modell), so daß er alle Teile genau wahrnehmen kann, so wird seinem Anschauungsvermögen und seinem Verstande die vollkommenste Befriedigung gewährt. Er faßt den Zweck des Schiffes auf und bemißt darnach die Zweckmäßigkeit der Einrichtung desselben, er beurteilt die angewandten Mittel und erkennt diese wieder als die Ursachen zur Erreichung der Wirkungen, die vor der Erbauung des Schiffes als Zweck gedacht wurden. Das erste, was gedacht wird, ist der zu erreichende Zweck. Dadurch wird die Erbauung eines Schiffes beabsichtigt. Nachdenken über die Erreichung des Zwecks und Kenntniß der Umstände führen auf die Mittel. Meist muß unter den verschiedenen eine Wahl getroffen werden, also eine überlegende Beurteilung stattfinden, und sämtliche Umstände erwogen werden. Die herbeigeschafften Mittel werden dann in ihrer Anwendung zu Ursachen, und die beabsichtigten Zwecke erscheinen in deren Gefolge als Wirkungen. In solcher Weise wird der Lernende durch das vorliegende Interesse bewogen, die wichtigen Begriffe: Zweck, Absicht, Mittel, Ursache, Wirkung u. dgl. m. an konkreten Beispielen in ihrer gegenseitigen Beziehung und Wechselwirkung zu durchdenken und dadurch den eigentlichen praktischen Verstand in der vorzüglichsten Art auszubilden. Ich glaube daher, daß der Vorschlag, zu den eigentlichen Denkübungen Werkzeuge und Maschinen zu gebrauchen, einer ausgedehnteren Überlegung würdig ist.

Die zweite Bemerkung betrifft den Unterricht in der Geographie. Es ist die: Wir lehren in den Schulen immer noch viel zu viel. Wir lehren Dinge, die derjenige, der sie braucht, späterhin von selbst lernt. Aber dann, wenn wir sie lehren, aus dem Buche heraus und in der Schulstube, entbehren sie alles Lebens, aller Eindringlichkeit, wie aller Unmittelbarkeit und eigentlich aller Wahrheit. Denn alle realen Dinge werden nur in uns wahr, wenn wir sie unmittelbar auffassen. Wo dies nicht möglich ist, da lehren wir Worte, und unsere Schüler

lernen Namen statt der Sachen, die wir meinen zu lehren. Daß da, wo gefährliche Küsten sind: Sandbänke, Riffe, Klippen, Strudel u. s. w., Leuchttürme brennen, muß der Schüler wissen. Aber wo dergleichen sind, das braucht er nicht zu erfahren. Es ist Wortwerk. Kommt er später auf die See oder auch nur an Küsten, dann ist es frühe genug, und es macht sich von selbst. Daß Dänemark ein Seestaat ist und eine Seemacht besitzt, er erkennt es aus der geographischen Lage. Aber was für Kriegsschiffe, und ob dieselben bei Kopenhagen oder am Sund liegen, ist für ihn gleichgültig. Daß die Ostsee mit Dampfschiffen befahren wird, ist eine interessante Notiz. Aber welche Städte unmittelbar dadurch in Verbindung gesetzt sind, ist zu übergehen. Denn das kann sich jeden Augenblick ändern. Wer über die Ostsee reisen will, wird sich darnach schon erkundigen. So in allen Fällen. Man lehre das Allgemeine, dasjenige was zur Erkenntnis der mathematischen Lage, der äußeren und inneren Form der Länder notwendig ist, und außerdem das Wichtigste der Statistik im allgemeinen und großen. Für das Spezielle und Einzelne sind die geographischen und statistischen Lexika, die der nachschlagen kann, der Spezielles zu wissen verlangt. In der Unterscheidung des für die allgemeine Bildung Wesentlichen vom Unwesentlichen, der eigentlichen Basis von dem darauf Aufzuführenden, dessen, was sich nicht von selbst macht, von dem, was sich von selbst macht, daran erkennt man den Lehrmeister in objektiver Beziehung. Anfänger im Lehren lehren alles, was sie wissen und eben gelernt haben; Meister wissen sich zu beschränken. Wie viel unnütze Quälerei würden wir den Schülern ersparen, wenn wir nur Wesentliches lehrten!

7.

Die Fahrt nach Helsingör am Sund kann man mit dem Dampfschiffe oder mit der Diligence zu Land machen. Ich zog letztere vor, um einen Teil der Insel Seeland zu sehen. Heute morgen 7 Uhr fuhren wir in einem offenen, unbedeckten Wagen, der mit 4 Braunen bespannt war, bei dem heitersten Himmel und der herrlichsten Luft ab. Ich kam neben eine Dänin aus

Helsingör zu sitzen, die deutsch sprach, mich also über mancherlei unterrichten konnte, obgleich sie einiges ihren Wohnort Betreffende, oder was den Sund anging, nicht wußte. So geht es häufig. Das Nächste bleibt uns unbekannt, wenn der Jugendunterricht schlecht ist, d. h. uns ins Weite treibt, statt uns die Augen für das Nächste, Wichtigste zu öffnen. Ob das Wasser im Sund aus dem Kattegat in die Ostsee oder umgekehrt fließt, oder bald so bald so; ob eine Spur von Flut im Sund zu entdecken, ob das Meer im Herbst und Winter steigt, und wie groß der Unterschied zwischen dem tiefsten und höchsten Stand, ob die Ostsee sinkt, was man behauptet, ob die Heringe, die hier gefangen werden, hoch oder tief streichen, und ob es dieselben sind, die man an den Orkaden fängt, in welchen Monaten die Winde aus Ost oder West blasen, ob der Wind von Süden durch Westen oder durch Osten nach Norden zu gehen pflegt, ob in der Nord- oder Ostsee die Hummer und Lachse, die man hier speißt, gefangen werden: diese und viele andere ähnliche, leichte und jedem denkenden Kinde aufsteigenden Fragen wußte sie, die doch sonst eben nicht auf den Kopf gefallen, wenigstens nicht auf den Mund geschlagen war, nicht zu beantworten.

Unser Postillon, wie alle dänischen, in Rot mit Gelb gekleidet, schwarzem Filzhut auf dem Kopf, den selbst die Chauffee-Steinklopfer tragen, lenkte die Kasse von dem Boocke herunter. Es waren Jütländer, welche die Holsteiner noch an Stärke übertreffen. Es ging anfangs über Steinpflaster, dann über halbgute Chauffee, rasch vorwärts.

Das Land ist eben, zuweilen wellenförmig, schwach hügelig, fruchtbar, aber doch nicht in dem Grade, als ich nach der Beschreibung vermutet hatte. Vielleicht hat die Kälte des Mai und Juni und die anhaltende Dürre — daher ein Staub, trotz dem Berliner — der Fruchtbarkeit geschadet. An dem Wege wechselten bepflanzte Fruchtfelder mit Brache, Weiden, Heiden, Seen, Büschen und Wäldern ab. Auf jenen wuchs meist Roggen, seltener Gerste, noch seltener Hafer, am seltensten Kartoffeln. Die erstern waren über die Blütezeit hinaus, der Halm stark, von mittelmäßiger Länge, aber schweren, dicken Ähren; die Kartoffeln

blühten noch nicht. An den Kirchbäumen in der Nähe der Wohnungen sah man Früchte, die der Reife entgegen gingen; die Erdbeeren waren reif. Folglich reifen unter dem 55. Grade der Breite diese Früchte hier etwa vierzehn Tage später als unter dem 51. Grade in Berlin.

Die Waldungen, nicht besonders hoch, bestanden meist aus Buchen und Kiefern: Tannen, Fichten, Lärchenbäumen, hier und da kamen auch Erlen vor. Die Chaussee war anfangs meist mit Weidenbäumen, zuletzt mit kanadischen Pappeln bepflanzt. Unter den Gesträuchen blühten besonders wilde Rosen und Flieder. Die wild wachsenden Blumen trugen, wie überhaupt im nördlichen Deutschland, weiße, blaue und gelbe Blumen. An den Wegen prangten riesenmäßige Natterköpfe, großrandige Gänseblumen und verschiedene Arten von Disteln.

Auf den Weiden graseten Pferde, Kühe und Schafe. Die Pferde waren klein, die Kühe theils rötlichgelb, theils weiß und schwarz, einige eselfarbig grau; die Schafe selten schwarz. Einige Schweine, die wir sahen, hatten eine rötlich-gelbe Farbe, besonders die jungen.

Von größeren Vögeln wurden sichtbar: ein Fischadler, Möven, Elstern und Enten, Gänse und Schwäne. Von Singvögeln hörte ich Tausende von Lerchen, Walddrosseln, Pirole, Goldammern, Haus- und Steinschwalben und (wenig) Sperlinge. Die Kofse wurden von Pferdesfliegen gequält; sonst waren aber keine Insekten sichtbar, und namentlich gar keine Schnaken (stechende Mücken), die einem in Berlin und am Rhein oft den Genuß der Sommermonate verkümmern.

Die Wohnungen der Landleute sind denen in den meisten Gegenden Deutschlands gleich: einstöckige Häuser, Fach- und Lehmwerk, Strohdächer, nur mehr Fenster, wie man überhaupt im Norden das Licht liebt und die Luft. Die uns begegnenden Bauern grüßten, was ohne Zweifel der Diligence, als einer königlichen Anstalt, galt. —

Über die Mitteilung aller dieser Notizen wirst du dich, mein Freund! gewiß nicht wenig gewundert haben, darüber, daß ich solche ordinäre Dinge in breiter Redseligkeit erzähle. Daß

ich zu deren Niederschreiben die Zeit finde, wird dich nicht befremden, wenn du bedenkst, daß man nicht den ganzen Tag herumlaufen kann und in der Mittagshitze rasten muß, welche Zeit von den meisten verschlafen wird. Aber daß ich dergleichen trivial scheinende Bemerkungen überhaupt mache, das wird dich wunder nehmen. Aber ich bin — nicht zu vergessen — ein Berliner, d. h. neugierig geworden. Alle Berliner sind neugierig. Es ist kein Wunder. Wo es nichts Merkwürdiges zu sehen gibt, nämlich nichts, was die Natur hervorbringt, da strengt man sich an, um doch etwas zu finden und zu sehen, und man findet dann immer etwas. Als ich noch in Gegenden lebte, wo dergleichen Dinge in Hülle und Fülle mich umgaben, achtete ich ihrer weniger; jetzt aber sucht meine durstige Seele nach Nahrung, besonders nach sinnlich Anschaulichem. Möchten diejenigen Leser dieser Zeilen, welche Lehrer sind, den Wink benutzen, der darin liegt: das Allergewöhnlichste ihrer Umgebung, aber darum nicht weniger Merkwürdige als das Fremdeste, zu benutzen, um daran die Sinne ihrer Zöglinge und deren Aufmerksamkeit zu üben. Ich bin in einem der interessantesten, merkwürdigsten Thäler Deutschlands geboren und aufgewachsen; aber Tausende von Berliner Knaben lernen aus ihrer Sandbüchse mehr, als ich in meiner, über und unter der Erde reichst begabten Heimat gelernt habe. Das liegt in der Beschaffenheit des Unterrichts. —

Der Weg nach Helsingör führt zuletzt an die Ostsee. Man sieht sie in der Ferne als einen schmalen Streifen zwischen Seeland und Schweden. Hier bei Helsingör selbst ist der Sund am schmalsten, kaum eine deutsche Meile breit. Die kleine dänische Festung Kronburg, nordwärts Helsingör, bestehend aus einem Mauerwerk und einem Kastell, mit Kanonen besetzt, bewacht den Sund. Alle denselben passierenden Schiffe müssen hier Zoll entrichten. Die Kapitäne sind verpflichtet, ans Land zu steigen, vollgültige Papiere über die Art und Größe der Ladung vorzuzeigen und dann den Beutel zu ziehen. Dafür steckt Dänemark einen Leuchtturm an. Es ist merkwürdig genug. In alten Zeiten zwang Dänemark die Schiffer zu einer Abgabe nach dem Gesetz des Stärkeren, nach dem Gewalt- oder Schwert-, nicht

dem Vernunft- oder Vertragsrecht. Späterhin ist dieses angemäße Recht von den dabei beteiligten Staaten anerkannt worden, und nun erhebt die Krone Dänemark, kraft der darüber festgestellten Traktate, die bedeutenden Sundzölle, die es z. B. Stettin, trotz des Spekulationsgeistes seiner Kaufleute und wahrscheinlich auch trotz der von Stettin nach Berlin beabsichtigten Eisenbahn, unmöglich machen wird, mit den Hamburger Kaufleuten zu wetteifern. So große Hindernisse legen oft positive Gesetze der natürlichen, freien Entwicklung.

Nachdem ich mich durch ein Seebad (ohne Wellenschlag, weil ohne Wind) erfrischt hatte — ein solches Salzbad ist doch etwas anderes, als ein Bad in süßem Wasser — aß ich im Hôtel d'Öresund mit fünf Engländern zu Mittag. Ich spielte daher eine stumme Rolle. Ungern. Denn es ist lästig, ohne alles gegenseitige Interesse und ohne menschliche Teilnahme neben Menschen, d. h. neben seinesgleichen, zu sitzen. Um diesem peinlichen Gefühle zu entgehen, pflege ich im Postwagen gleich die Mitreisenden anzureden und über gleichgültige Dinge zu sprechen. Dadurch nähert man sich dem Menschen, wie es ihm, als solchem, gebührt: durch ein menschliches Wort. Ob man das Gespräch fortsetzt oder abbricht, hängt dann von Umständen ab.

So machte ich es auch heute. Ich fragte deutsch meine Nachbarn, ob sie deutsch sprächen. Da sie es barsch verneinten, so zog ich mich in mein Schneckenhaus zurück. Ich hatte das Meinige gethan.

Während des Essens (das mir aus Fleisch bestand, ohne Suppe, ohne Gemüse, worauf wir Deutsche ein Gewicht legen) machte ich einige Bemerkungen, die ich dir mitteilen will. Warum, fragte ich mich, mag doch Gott alle die Tausend Seetiere: Quallen, Seeigel, Krabben, Hummer und wie sie heißen mögen, und alle die Tausend Engländer, Schottländer, Irländer, Isländer, Eskimos und wie sie heißen mögen, geschaffen haben? Wir wissen es nicht. Wir kennen den Zweck der Welt nicht.

Dagegen wurde mir das Unbegreifliche, daß Menschen es über sich gewonnen haben, andere Menschen, Tieren gleich, zu behandeln, zu mißhandeln, sie als bloße Mittel zu betrachten,

ziemlich begreiflich. Ich muß gestehen, einem der anwesenden Engländer eine kleine Beleidigung zuzufügen, es hätte mich weniger Überwindung gekostet, als wenn es Deutsche gewesen wären. Warum? Darum, weil ihr Wesen, ihre Eigentümlichkeit mir fremd, von der meinigen verschieden war: Sprache, Lebensart, Sitte. Daraus schloß ich, daß mit der Zunahme dieser Ungleichartigkeit, nicht bloß der Naturanlage, sondern zugleich der Bildung nach, es dem Menschen, der nicht reflektieren kann, leicht, ja gewissermaßen natürlich werden muß, den tiefer stehenden, ungleichartigen Menschen, der ihm wie ein Wesen andrer Art vorkommt, mehr oder weniger, besonders wenn sein Egoismus dabei beteiligt ist, wie eine Sache zu behandeln. Diese Vermutung steigerte sich zur Gewißheit, als ich gleich nachher in einem Nebenzimmer einige Mohren, die mit einem amerikanischen Schiffe angekommen waren, beobachtete. Es gehört Reflexion dazu, um nicht, durch Habgucht verführt, unter diese Negers hinabzusinken. Durch diesen Gedanken wird das Betragen der Europäer gegen die Afrikaner, Amerikaner in Mexiko und Peru und an andern Orten, zwar nicht entschuldigt, aber doch einigermaßen erklärt. Das Unbegreifliche, das für mich sonst an dieser Erscheinung klebte, ist verschwunden. Aber so viel begreife ich auch, daß wir auf die Nachricht, Mond- und Sonnenbewohner hätten auf dem Erdball gelandet, alle zu den Waffen greifen würden. — Doch genug, die Hitze hat sich gelegt, mit Vergnügen lege ich daher die Feder nieder, da ich reise, um zu sehen, nicht um zu schreiben. Lebe wohl!

8.

Der Weg nach Kopenhagen zurück bot, da ich nicht über die Schlösser Friedrichsberg u. s. w. zurückreisen konnte, nichts Bemerkenswerthes mehr dar. Von den Mitreisenden interessierte mich ein Kaufmann, der nach einander dänisch, deutsch, holländisch, französisch, englisch und schwedisch, und zwar geläufig sprach. Das will doch schon etwas sagen, und ich glaube, mit Recht hat man davor einigen Respekt. In meiner Jugend lernten die Söhne der Kaufleute meiner Vaterstadt, auch zu Kaufleuten bestimmt, Latein, und zwar ein wenig, wie es geschieht, wenn es mit dem sechzehnten Jahre aufhört. Jetzt fängt man nachgerade

an, flüger zu werden. Jedoch nicht ohne Kampf und Einrede, wie es denn eben so schwer hält, eingeroostete Gedanken zu vertilgen, wie eingeroostete Gewohnheiten zu verändern. Besonders die Altertümeler können den Realismus des Schulunterrichts noch nicht verdauen. Das Wort ist zwar schlecht gewählt, aber es gehört so notwendig in den vollständigen Organismus des Schulwesens der heutigen Welt, wie der Humanismus und die Volksbildung. Es fiel mir ein, dieses durch Vergleiche deutlich zu machen, durch mehrere, damit das Hinkende des einen durch den andern ergänzt werde, wenn dieser an sich auch wieder in andrer Beziehung hinken sollte. Denn jeder Vergleich hinkt ja bekanntlich nach altem Spruche.

Die Thätigkeit der menschlichen Gesellschaft kann man mit der Bearbeitung der Metalle vergleichen. Die Handarbeiter bauen die Grube, hauen die Erzmassen los, schaffen sie zu Tage, schmelzen sie in den Hütten und bearbeiten die, die es bedürfen, wie z. B. das Eisen, aus dem Groben heraus unter dem Hammer.

Nun kommen die Metalle in die Hände der feineren Handwerker, der Künstler, welche Münzen aller Art und mancherlei Gerätschaften daraus verfertigen. Die Kaufleute sorgen für den Absatz und Tausch, Handel genannt.

Die beiden genannten Stände verstehen aber von der Bergmannskunst und Wissenschaft nichts, nichts von den Kennzeichen, die auf das Dasein der Metalle schließen lassen, nichts von der Kunst des Scheidens und Verbindens. Das ist Sache der Gelehrten, der Kenner der Naturwissenschaft. Außer diesen gibt es noch einen, welcher der Münzen Wert und Gepräge bestimmt. —

Die menschliche Gesellschaft ist zu vergleichen einem Schiffe, z. B. einem Dampfschiffe. Die Bauern sind der Ballast und die Kohlen, die Kaufleute die Maschine und die Segel, die Gelehrten die Baumeister der Maschine und die Kenner der Gesetze der Dampfkraft, der Regent ist der Steuermann. —

Der Staat ist vergleichbar dem menschlichen Körper. Die Handarbeiter sind die Arme und Beine, die Kaufleute das Verdauungssystem und das Blut, die Gelehrten Nerven und Gehirn, der Regent ist das Auge. —

Der Staat ist ein Land mit allem, was dazu gehört. Der

Boden stellt die Produzierenden dar, die Flüsse und die Luft die Kaufleute, die Gesetze der Natur die Wissenden, die Sonne den Regenten.

Welche dieser Vergleichen — für mehr werden sie nicht ausgegeben — man auch festhalten und durchführen möge, immer stellen sich drei notwendige, in ihren Funktionen, folglich auch in ihrer Bildung wesentlich verschiedene Stände dar, für deren Bildung daher auch in verschiedener Weise gesorgt werden muß. Wie einseitig würde der handeln, welcher bei der Wirkung des Leibes nur auf Arme und Beine, oder nur auf Nerven und Gehirn, oder nur auf Verdauungssystem und Blut Rücksicht nehmen wollte! Eins setzt das andre voraus, jedes bedarf der Kräftigkeit und Gesundheit der übrigen zum eigenen Wohlsein.

Der erste, notwendigste Stand ist der der Bauern, der für die leibliche Existenz durch die Erzeugung des Eßbaren sorgt. Seine Richtung ist daher jederzeit auf die äußere Natur gerichtet, daher stets sinnlicher Art. Damit die Bauern aber nicht Tiere seien, sondern Menschen: so trägt die Gesellschaft Sorge für die notwendigste allgemeine Bildung, besonders für die Entwicklung strenger Rechtschaffenheit und frommer Gesinnung, welche alle Naturerscheinungen, Sonnenschein und Regen, Fruchtbarkeit und Unfruchtbarkeit des Jahres u. s. w. unmittelbar von dem Schöpfer und Lenker aller Dinge und dem Vater der Menschen ableitet. Den höchsten Stand bilden die Wissenden, die, welche die Intelligenz repräsentieren und die geistigen Interessen der Menschen vertreten. Ihr Hauptstudium ist daher auf die Gesetze der Natur, des Geistes und der Gesellschaft im weitesten Sinne des Wortes gerichtet. Letztere liegen in der Geschichte der Menschheit. Darum wird die Geschichte zu allen Zeiten eins ihrer Hauptstudien ausmachen, um die Vergangenheit, besonders ihre Haupterscheinungen und die Gesetze der Kultur zu entdecken, und nach deren Ergebnis die fernere Entwicklung der menschlichen Dinge zu bestimmen. Das Studium des Altertums, besonders der beiden Hauptvölker desselben, was die alten Sprachen mit einschließt, bleibt darum das Hauptgeschäft bei der höchsten Bildung.

Diese beiden Stände bilden die Extreme der menschlichen

Gesellschaft und verhalten sich zu einander wie äußere Glieder zu Nerven. Darin aber sind beide einander ähnlich, daß sie, jeder nur in anderer Art, das stabile Prinzip des Staats darstellen: die Bauern gebunden durch Sinnlichkeit an die Erdscholle, die Gelehrten durch das Forschen und Leben in der Vergangenheit. Das Vorwärtsschreiten, die Bewegung liegt in denen, welche wir im menschlichen Leibe dem Blute vergleichen und der Kürze wegen Kaufleute genannt haben. Dieser eine Name bezeichnet die eigentlichen Bürger. Wir könnten auch sagen: die Produzierenden sind der Leib, die Gelehrten die Vernunft, die Kaufleute, als die Vermittelnden zwischen Sinnlichkeit und Vernunft, der Verstand. In ihnen, d. h. in den Bürgern, liegt die bewegende Kraft der gebildeten Staaten der heutigen Zeit, und die Impulse gehen von ihnen aus. Ob die Richtungen, die sie verfolgen, die rechten sind, darüber müssen die Wissenden und Forscher der Kulturgefesse befragt werden. Die Bürger, oder der mittlere Stand, bringen das vom dritten Stande Erzeugte in Umlauf, in Zirkulation, sie sind die Adern, die Flüsse und Ströme, die Bindeglieder der getrennten Nationen. — Welche Bildung ist ihnen zu geben? Genügt ihnen, entspricht den Forderungen, die ihr Geschäft an sie macht, die dürftige Bildung, welche für den dritten Stand hinreichen muß? Oder sollen sie ins Altertum versetzt werden, wie die Gelehrten, sie, die vorzugsweise die lebendigen Kräfte der Gegenwart bewegen? Kein Verständiger wird eine dieser Fragen bejahen. Sie sollen die Naturprodukte bearbeiten und sie verbreiten. Folglich werden die Natur und die neueren Sprachen in Verbindung mit der Erdkunde, Mathematik und neueren Geschichte die Hauptmittel bleiben, an welchen wir die Jugend des mittleren Standes zu bilden haben. Dies ist mit wenigen Worten eine Nachweisung der Notwendigkeit des Realismus in dem Organismus des Schulwesens eines zivilisierten Landes. Nur die höchste Einseitigkeit kann diese gerechten Ansprüche des mittleren Standes heutzutage noch leugnen, und nur Engherzigkeit kann die Behauptung wagen, daß die gelehrten Schulen auch für den Bürger die beste Vorbildung gewähren; Humanismus und Realismus, mit denselben Schülern zugleich

erstreben, den gesteigerten Anforderungen, die beide machen, durch dieselbe Anstalt, genügen wollen, halte ich für unmöglich. Der Kaufmann soll die Gegenwart kennen, denn er soll in der Gegenwart wirken, die Naturgesetze anwenden, die Naturprodukte in Verschleiß bringen, den natürlichen Reichtum des Landes vermehren, mit fremden Nationen umgehen. Er muß die Sprachen derselben verstehen, geläufig reden und schreiben können. Das ist eine Zierde des Kaufmannes.

Eine Streitfrage kann nur noch die sein, ob die eigentlichen Naturkundigen, die Erforscher der Gesetze und Kräfte der Natur, dem zweiten oder dem ersten Stande angehören, also die Bildung jenes oder dieses erstreben sollen. Manches spricht für die eine, manches für die andre Ansicht. Lassen wir sie unentschieden, die Zukunft wird sie bestimmter gestalten. Aus den Schulen der Alten sind vortreffliche Naturforscher hervorgegangen; es hat Jünglinge und Männer gegeben, die mit dem herrlichsten Erfolg sich von dem klassischen Studium dem der Natur zuwandten. Und wiederum haben Männer auf diesem Gebiete Epoche und die wichtigsten Entdeckungen gemacht, die bei der dürftigsten Jugendbildung sich auf Maschinenbau und Naturkunde legten. Aber das Dreifache, das wir aufgestellt haben, bleibt; folglich muß es drei Hauptarten der Bildung geben. Prof. Beneke bezeichnet in seiner Unterrichtslehre dieselben so: 1) der Stand derer, welche den Geist durch den Geist beherrschen, oder auf das Geistige durch Geistiges wirken; 2) die, welche durch den Geist die Natur beherrschen; 3) die, welche auf das Leibliche durch Leibliches wirken. Geist durch Geist, Natur durch Geist, Körper durch Körper. Eine der Betrachtung sehr würdige Darstellungsweise, deren Zusammenstellung mit obigen Vergleichen zu einigen erheblichen Resultaten führt.

Mein Aufenthalt in Kopenhagen näherte sich seinem Ende. Als ich mir deshalb ein Billet zur Fahrt nach Kiel auf dem Dampfschiff Christian VI. einlösen wollte, wurde mir bemerkt, daß ich meinen Paß, auf dem die Erlaubnis zur Rückkehr von der Polizeibehörde bemerkt sein müsse, einzuliefern habe. Ich be-

gab mich daher auf das Bureau der Polizei; hier wurde mir notifiziert, daß ich einen neuen dänischen Paß nehmen müsse, à 1 Rthlr. Reichsbankgeld = $\frac{3}{4}$ preuß. Thaler. Ich that Einspruch — machte bemerklich, daß mein Königl. Preuß. Paß von dem Königl. Dänischen Gesandten visiert — daß dieser Paß für ein ganzes Jahr gültig sei u. s. w. — alles vergebens. Man berief sich auf das bestehende Gesetz, daß jeder Fremde, der sich länger als 24 Stunden in Kopenhagen aufhalte, einen dänischen Paß nehmen müsse. Ich zog ab, um nähere Erkundigung einzuziehen. Mein Wirt bestätigte die Versicherung der Polizei, und ich mußte in der That, um zu einem Platz auf dem Dampfschiff zu gelangen, einen dänischen Paß einlösen. Das nenn' ich Gesetze. Wie es, nach Hamann, dem nordischen Seher, im Himmel viele Dinge geben wird, von welchen sich die Vernunft nichts träumen läßt, und so wie, füge ich bei, auch die Philosophie manches behauptet, wovon man im Himmel nichts wissen wird: so gibt es auch auf Erden positive Gesetze, von denen weder das Vernunft-, noch das gesunde Landrecht anderer Staaten, gottlob! etwas weiß. Ein Paß ist ein Schein, durch den der Inhaber nachweist, daß er keine verdächtige Person sei, und durch welchen der ausstellende Staat den andern, wohin der Inhaber reiset, ersucht, dem Besitzer unter Versicherung der Gegenseitigkeit (Reciprocität) Schutz und Sicherheit angedeihen zu lassen. Ein solcher Paß gewährt daher, ebenjowohl dem Staate, den man besucht, als dem Besitzer die erforderliche Garantie. Jeder mit der ausstellenden Staatsbehörde befreundete Staat muß einen solchen Paß anerkennen, und die dänische Behörde thut es. Daß sie denselben aber in dem Augenblicke annulliert, wenn der Reisende zurückgeht, und ihn dennoch wieder anerkennt, weil sie auf den Grund und das Zeugnis desselben dem ihm unbekanntem Reisenden einen neuen Paß ausstellt, ist ein so offener Widerspruch, daß seine Beleuchtung keines Wortes mehr bedarf. Wo in aller Welt findet ein ähnliches Verfahren statt, und was ist, auf den Grund gesehen, der Zweck desselben? Sind die Pässe erfunden worden, um dem Staat eine Einnahme zu sichern?

Man gebrauche — um Dänemark von diesem Verfahren, das in seiner Art einzig ist, abzubringen — Repressalien, nach dem allgemein gültigen Grundsatz des Völkerrechts: kommt du mir so, so komme ich dir so. Oder nach dem gemeinen Sprichwort: Was dem einen recht ist, ist dem andern billig. Ein Däne, der Deutschland bereise, löse in jedem souveränen Staate, in dem er sich mehr als 24 Stunden aufhält, einen neuen Paß, damit er 38 Pässe mit nach Hause schleppe, und sich so eine Sammlung von Pässen anlege. Probatum est! — Fiat justitia, pereat mundus.

9.

Noch will ich einiges aus meinem Aufenthalte in Kopenhagen nachtragen.

Am ersten Tage meines Aufenthaltes in K. wohnte ich einer Beerdigung bei. Ich schlenderte, meiner Gewohnheit gemäß, am ersten Tage ohne Begleitung — um nicht durch oft sehr ungelagene Redseligkeit eines Lohnbedienten des ersten, frischen Eindruckes verlustig zu gehen — in den Straßen und Umgebungen der Stadt umher (wodurch man, beiläufig gesagt, das Orientieren lernt und den Ortsfönn ausbildet). Der Lohnbediente des Hötels du Nord hatte mir schon unter den Sehenswürdigkeiten der Stadt, besonders für heute, weil am Sonnabend kein Karitätenkabinett ohne schweres Geld geöffnet wird, die Kirchhöfe genannt. Freilich war für den Vormittag um 10 Uhr mit einer Gesellschaft ein Besuch zweier könnigl. Schlösser verabredet; allein als mir ein Leichenkondukt von 10—12 Wagen begegnete, und mir Fridolins Spruch:

„Dem lieben Gotte weich' nicht aus,
Find'ft du ihn auf dem Weg!“

Schillers Gang nach dem Eisenhammer.

einfiel, so verzichtete ich auf die Schlösser, deren Anblick den Schauenden oft mit Wehmut, oft mit Neid, selten mit guten Gedanken erfüllt, und folgte dem Leichenzuge. Es ging zum westlichen Thore hinaus, eine Viertelstunde weit. Den Zug eröffnete ein Wagen mit einem stattlich gekleideten Manne, wahrscheinlich dem Leichenoffizier. Von Trauer bemerkte man wenigstens

nichts in seinem Gesichte; ein Angehöriger des Verstorbenen konnte es nicht sein. Dann folgte der Leichenwagen, mit schwarzem Tuche ausgeschlagen und silbernen Borten, dessen Deckel auf vier Säulen ruhte, zwischen welchen der stattliche Sarg stand, den des Tischlers kunstfertige Hand mit erhabener Arbeit einfach verziert hatte. Bei dem Durchzug durchs Stadthor, das mit dänischem Militär besetzt war, trat die Wache nicht, wie es in Berlin geschieht, unter das Gewehr. Das ist ein hübscher Gebrauch in Berlin. Gleichviel, wes Standes und Ranges der Verbliebene gewesen, und ob im Leben jemals eine Wache vor ihm die Honneurs gemacht oder nicht, der Tod macht alle gleich; darum wird auch allen dieselbe (letzte) Ehre erwiesen: die Soldaten treten still unters Gewehr, wenn der Zug vorbeikommt, aber sie präsentieren nicht, sie schultern nur. Jenes geschieht nur, wenn Prinzen, Prinzessinnen, Generale und andre Machthaber vorbeiziehen. Vor Prinzessinnen wird nicht bloß das Gewehr präsentiert und der Degen gezogen, sondern auch die Trommel gerührt, und auf der Hauptwache, dem Königl. Palais in Berlin gegenüber, sekundiert auch der Querpfeifer.

Also in Kopenhagen passieren die Leichname ohne militärische Ehre durch das Thor zur letzten Ruhestätte. Diese ist aber wirklich anmutig, sinnreich und passend angelegt. Das Geräusch auf der Landstraße ist das einzige, was stört. Ein Kirchhof muß still liegen, fern vom Geräusche des Lebens.

Eine lange Mauer trennt den, den ich betrat, von der Straße. Hohe Monumente ragen über dieselbe hinweg, und über diese — Bäume aller Art: Birken, Fichten, Cypressen und blühende Sträucher. Die Toten ruhen hier im kühlen Schatten, eine erquickliche Ruhe. Über ihrem Leichnam erhebt sich ein abgestutzter Keel von Sand, ein passendes Symbol des gebrochenen Lebens; die meisten sind mit frischen Kränzen bedeckt und mit Blumen verziert. Daneben erhebt sich ein Stein, eine Pyramide, eine Säule mit Inschriften:

Fod oder Foed den und den;

Tod oder Toed den und den.

Vorher geht der Name, meist mit ausschmückenden Beiwörtern

(der vortreffliche Bruder, Vater, Gatte 2c.), was mir mißfiel. Wem man ein Denkmal setzt, den liebt man, das versteht sich von selbst. Daß er vortrefflich gewesen sei, braucht man nicht zu sagen, und es liegt nichts daran. Genug, wir lieben ihn, selbst trotz seiner Menschlichkeiten.

Der Leiche folgten nur Wagen, keine Fußgänger. Letztere geben der Sache ein unangenehmes Gepränge, was allerwärts zu meiden ist. Vor dem Eingange fuhren einige Wagen vor die Leiche, die Heraussteigenden empfingen dieselbe, hoben sie vom Wagen herab und trugen sie in den Friedhof hinein. Nachdem alle übrigen ausgestiegen waren und sich paarweise geordnet hatten, bewegte sich der Zug langsam vorwärts. Es waren stattliche Männer, meist wohlbeleibt, braun, schulter- und handfest. Ein würdiger Gesang, ein deutscher Choral hätte meiner Stimmung zugesagt; ich folgte in ehrerbietiger Ferne, gerührt und mit mancherlei Gedanken. Aber es war nichts Sicht- und hörbar: keine Thräne, keine Klage, kein Sang und kein Klang.

„Am Grabhügel“, dachte ich und tröstete mich. Aber ich hatte mich getäuscht. Nichts von allem, was das Herz belebt, kein Gesang, kein Symbol, kein Wort, nicht einmal ein Gebet. Die schwarzen Nordländer versenkten ruhig den Sarg, einer stieg sogar hinein, um den frischen, mit weißen Rosen durchwirkten Eichenfranz wieder herauf zu holen, man sprach durcheinander, keine Thräne floß dem Toten, und ohne Segen, ohne alles zog man zurück, ehe die Leiche eingescharrt war, und die Wagen eilten schneller zurück, als sie gekommen. Ich war schmerzlich berührt, und vielleicht war ich unter allen der Bewegteste, an den Ufern der Ostsee, in der Nähe des Sundes.

Ich strich noch einige Zeit durch die Leichensteine und Denkmäler, eine Anlage, teils Wald und teils Garten, voll Sinn und Bedeutung. Der Wald repräsentiert die Ruhe und Stille, welche die Abgeschiedenen genießen, der Garten mit seinen Blumen die Liebe und Treue der Hinterbliebenen. Nach unsers Schillers „Klage der Ceres“ verbindet eine Blume auf einem Grabe die Lebenden mit dem Toten.

In ansprechender Weise hat die preussische Agende die Be-

gräbnisse angeordnet. Der Geistliche segnet die Ruhestätte ein und die Gebeine, so aussprechend den tiefsten Wunsch der Trauernden und in ihrem Namen der Kirche: „daß sie ruhen von ihrer Arbeit — daß sie behalten bleiben bis zur Stunde, wo der Herr ihnen rufet.“ Dann erinnert er die Umstehenden durch dreimaligen Wurf von Erde mit der Schaufel und mit bedeutungsvollen Worten an die Sterblichkeit ihres Leibes. Nun schließet er mit Gebet und Amen. Dann treten die männlichen Leidtragenden hinzu und werfen einige Hand voll Erde auf den hinabgelassenen Sarg — eingedenk und in des Gemütes innerstem Grunde erwägend und empfindend: „wir sind wie du, teurer Abgeschiedener, dem Leibe nach sterblich, der Erde angehörig, und nach kurzer Frist wird auch unser Staub sich mit der Mutter Erde wieder verbinden und unser unsterblicher Geist sich mit dir in Seligkeit vereinigen; mit dir bleiben wir in Liebe, Sehnsucht und Treue verbunden; deine Liebe, dein Andenken zieht uns von hinnen, aufwärts und himmelwärts, in das bessere, bleibende Jenseits, wo keine Thräne mehr ist und kein Leid, der Zug zu dir löset uns von dieser Erde voll Schmerz und Trauer, erleichtert uns den Abschied von ihr und öffnet uns den Blick in die Heimat jenseits des Grabes.“

Es hat welche gegeben, die dem Herzen der Menschen gute Empfindungen, gute Gedanken und fromme, heilige Wünsche absprachen und nur Böses in ihm entdeckten. Waren die auch jemals auf einem Gottesacker? haben die jemals die Sprüche gelesen, welche die Menschen trösten, ihre Hoffnungen, ihre Wünsche, ihren Glauben, ihre tiefsten Regungen aussprechen? Ich muß es bezweifeln. Jeder Kirchhof ist mir ein köstlicher, tröstlicher Beweis des Besseren in dem Menschen. Wenn der Tod mit seinem Ernste in den Kreis einer bis dahin glücklichen Familie tritt und die schwersten Prüfungen auferlegt, dann zeigt es sich, ob in der Mischung reines Erz zu finden ist. Es scheidet sich die Schlacke von dem Golde, die zeitliche Verirrung von dem Dauernden und Bleibenden. Alle Herzen atmen Sehnsucht und Liebe, ewige Sehnsucht nach den nun Verklärten, reine Liebe zu ihrem unsterblichen Sein. Auch in dem gesunkenen Menschen

lebt noch das Höhere, Tiefere, und wenn die Teuren von ihm scheiden, so erwacht es in ursprünglicher Stärke. Unverwüstlich ist es wie der Geist selbst, es geht, nachdem die menschlichen Täuschungen und Verirrungen vorüber sind, mit ihm in das bessere Jenseits, und das Edlere in den Zurückbleibenden spricht sich dann in den stärksten Gefühlen aus. Jeder Kirchhof ist ein Denkmal der unvergänglichen Liebe und Treue in den Herzen der Menschen. Auch darum ist es menschlich, natürlich und schön, ihn in einfacher, Geist und Herz labender Erscheinung zu erhalten. Jedem Fühlenden ist die Ruhestätte der Toten ein heiliger Ort.

Bei jedem schmerzlichen Verluste eines von denen, die wir zu den Unsrigen rechnen, sei es durch die Bande des Blutes oder der Freundschaft, drängt sich uns die Frage über die Unsterblichkeit auf. „Sein oder Nicht-Sein?“ Ganz ungesucht steigen die Zweifel in dem Menschen auf. Wer diese für Vor- oder Aberwitz, oder für Freigeisterei und Unglauben halten sollte, müßte noch gar nicht wissen, wes Inhaltes eigentlich die Frage sei. Wie Jean Paul daher sagt: „Wer noch nicht an dem Dasein Gottes gezweifelt hat, glaubt noch nicht fest daran,“ so kann man gewiß auch sagen: „Wer noch nicht an der Unsterblichkeit gezweifelt, glaubt noch nicht daran.“ Mit allgemeinen Redensarten kann man diese Zweifel wohl beschwichtigen, besonders wenn sie keine besondere Stärke erreicht haben; aber widerlegt werden sie dadurch nicht. Welche schwere Bedeutung sie haben, weiß nur der, in dem sie in Augenblicken des tiefsten Schmerzes über den Verlust eines innigst mit uns Verbundenen, z. B. eines Kindes, aufgestiegen sind. Wer das nicht erlebt hat, sollte gar nicht davon reden.

Ich glaube an die Unsterblichkeit der Seele mit persönlichem Bewußtsein; aber ich kann nicht bergen, daß ich in den verschiedensten Situationen darüber nachgedacht und daran gezweifelt habe.

In Momenten der äußersten Ruhe, wo die Interessen schlafen, — in mancher Beziehung eine angenehme Situation — sagt der Verstand mit kalter Besonnenheit: Du wünschst zwar die Unsterblichkeit für dich und die Deinigen, aber der Wunsch allein ist kein Grund. Das Tier wünscht auch Selbsterhaltung, und

doch —? Dann beruft sich der Verstand auf das, was die Sinne lehren, und daß von allen Lebenden keiner eine Kunde von der Fortdauer eines Verstorbenen empfangen habe.

Der Wunsch nach Fortdauer veranlaßt den Verstand zu allerhand Untersuchungen, je nach dem Standpunkte des Fragenden, Bewegten. Der eine sucht die Sache von dem religiösen, der andre von dem spekulativen Standpunkte aus zu erörtern, ob sich nicht irgend eine Gewißheit entdecken lasse, ein Schauen möglich sei. Daher kehrt bei jeder neuen Philosophie die Unsterblichkeitsfrage wieder, wie es in der neuern Zeit z. B. die Schriften von Göschel, Fichte dem Jüngern und andere von neuem darthun. Aber es scheint nicht, daß es auch einem von diesen gelungen sei, mit der Sache aufs reine! zu kommen und über die Mauer zu schauen oder dieselbe zu durchbrechen, die nach Kant die Erscheinung, mit deren Auffassung wir uns begnügen müssen, von dem Ding an sich trennt, welche zwar von jedem Forscher mit dem beschrieben wurde, von dem er meinte, daß es hinter derselben stecke, doch so, daß jeder Folgende die Meinung des Vorhergehenden für ungenügend erklärte und die seinige an die Stelle setzte, bis sie das Schicksal der vorhergehenden erlebt.

Es ist mir nicht gelungen, die obengenannten neuen Schriften durchzubringen, trotz meiner Sehnsucht nach mehr Licht. Die Darstellung ist mir zu fremdartig. Mehr hat mich Jean Pauls Kampanerthal befriedigt, und manche erhabene Stellen in Tiedges Urania habe ich von neuem mit Erhebung gelesen.

Auch manche Analogien habe ich in einzelnen Augenblicken freudig in Erwägung gezogen, z. B. die: Wie die Hülle, in welcher der Fötus lebt, absterben muß, damit der Mensch zum Leben gelange, so muß der Leib verweisen, damit der Geist in das jenseitige Leben übergehen könne.

Aber beim Lichte besehen, wird dadurch eben nichts bewiesen, der Verstand also nicht befriedigt. Dieses würde erst dann der Fall sein, wenn wir das Wie des nachfolgenden Lebens aufzufassen vermöchten. Das Warum ist nicht nötig, denn auch in den irdischen Erscheinungen können wir dieses selten angeben; aber bei allem, was in den Bereich des Begriffs fällt, also gewußt

werden kann, darf das *Wie* nicht fehlen. Es darf wohl angenommen werden, daß solches in betreff der Unsterblichkeit rein unmöglich ist, wenigstens so weit wir jetzt in der Psychologie gekommen sind. Ob es in dem Fortschritt künftiger Jahrhunderte den Forschern noch einmal gelingen wird, der Sache auf die Spur zu kommen, ist möglich, aber unwahrscheinlich.

Die Frage scheint daher nicht auf dem Gebiete des Verstandes oder der Wissenschaft ihre Erledigung finden zu können. Mit Recht ziehen wir uns daher in das Bereich des Gemütslebens, des Glaubens und der Ahnung zurück, um die Gewißheit zu finden, deren wir bedürfen. Um so mehr, weil bei den Spekulationen über das jenseits jener Mauer Liegende (das Transcendente) nichts herauskommt, ja wir dürfen weiter gehen und sagen, weil sie, bis auf einen bestimmten Punkt fortgesetzt, nachteilig wirken. Denn sie gewähren, auch nach meiner Erfahrung, dem Menschen nicht nur keine Befriedigung, sondern sie rauben uns auch die zum gefundenen frischen Dasein, zum Lebensgenuß und Wirken unentbehrliche Spannkraft und Energie. Darum ist zwar auf die Frage selbst nicht zu verzichten und sie nicht als nicht vorhanden anzusehen — sie bleibt als ein unaufgelöstes Problem stehen — aber man sucht die Antwort auf sie in anderer Region. Wohl dem, der hier eine so durchaus befriedigende Lösung findet, daß ihm nichts zu wünschen übrig bleibt! Ich habe einen Freund, der, trotz der innigsten Liebe zu Weib und Kind, die Thatsache ihres an einem Tage erfolgten Todes zu nichte machen zu können, keinen Augenblick gewünscht hat. So fest ist er nicht nur von der Fortdauer, sondern von dem Heil, das dadurch über diese und ihn gekommen ist, überzeugt. Das ist ein Glaube, der Berge versetzen kann. Ich kann mich desselben in gleichem Grade nicht rühmen, wenigstens nicht andauernd. Namentlich gilt dies von dem Tode meines Adolf. Der frühe Tod eines hoffnungsvollen Kindes erscheint mir als das Schmerzlichste, Unauflöslichste, was es geben kann. Der Zweck des Lebens ist doch die Entwicklung im Leben. Den hat doch kein Kind erreicht; es hat ihn, wie es scheint, verfehlt. Freilich weiß man, da es für keinen, auch nicht für Methusalah, eine Vollendung hienieden gibt, niemals, wann es Zeit ist, hier

den Faden abzubrechen; es bleibt immer ein Zerreißen, Zerschneiden desselben. Aber dennoch hat das Verwelken der schönen Blüte einer Menschenseele etwas unendlich Schmerzlichcs. Der Trost, die Beruhigung kommt in der That nur allein aus dem Glauben an eine alles, auch die Irrtümer der Menschen lenkende, gütige, liebevolle Vorsehung. Mit ihm steht, ohne ihn sinkt alles zusammen, was Menschen zusammen denken und sprechen mögen. Darum pflanze man ihn nur im frühesten Alter in das Herz der Kinder, die man lieb hat, nicht durch Worte allein, die es auch hier nicht thun, sondern durch Leben und Sein — durch ein Leben voll Redlichkeit und Treue, durch christlichen Sinn und christliches Leben, damit, wenn einstens jener große Morgen anbricht, auf den kein Abend mehr folgt, er ein Augenblick, d. h. eine Ewigkeit der Freudenthränen sei und des Dankes. —

10.

Dampfschiff Christian VI.

Das Leben ist eine Reise und zwar eine Reise zu Land, es geht über Berg und Thal, man hat keinen Überblick, man übersieht nichts. Das Sterben ist eine Seereise. Man läßt Stadt und Land zurück, den Schauplatz des Wirkens, man gewinnt eine freie Übersicht über denselben, man schaut in die grenzenlose, unendliche Weite. Die Freunde bleiben am Ufer zurück oder geben uns das Geleite in die Fähre, bis sie vom Lande stößt. Vom Ufer her senden sie stille Grüße nach, und sie winken mit ihren Tüchern. Wenn einer, so sind sie, die Zurückbleibenden, zu bedauern, nicht der Abgefegelte, oder, wie man zu sagen pflegt, Abgegangene; derselbe hat seinen Lauf vollendet; seiner Bestimmung entgegen gehend, wird er von Wind und Wellen getragen, fort und fort, er kommt sicher zum bestimmten Ziele. Die am Lande Zurückbleibenden aber kämpfen noch den Kampf des Lebens, von Stunde zu Stunde, von Jahr zu Jahr, bis auch sie das Reiseschiff besteigen — fort — fort!

Hat der Reisende alle seine Geschäfte glücklich zu Ende gebracht, so ist es für ihn eine Wonne, heimzureisen, und die Zurückbleibenden sehen ohne bleibenden Schmerz ihn scheiden. Wenn aber ein Anfänger des Lebens plötzlich mit fortgerissen wird,

ohne daß er es will oder weiß, dann ergreift unsägliches Mitleid die Zurückbleibenden. Kein Schmerz gleicht dem Elternschmerz. Kein Fremder kann ihn fassen. Die Eltern zählen nicht ihre Kinder, wie der Kaufmann seine Waren oder Kapitalien, um zu sehen, wie viel ihm übrig bleibt, wenn ein Unglück ihm einiges geraubt hat. Kinder sind keine Nummern, keine Ziffern oder Zahlen. In einem von neun Kindern verliert man alles, das Ganze, die besondere, eigentümliche Natur, ein Teil unsres Wesens. Der Fremde, selbst der treueste Freund, wird des nicht inne, und es ist in Worten gar nicht zu sagen, was ein Kind dem Vater oder der Mutter gewesen. Wer es weiß, was ein zerrissenes Herz ist, hat eine Anschauung, eine Ahnung von dem Schmerze. Wo ist nun das abgesehene Kind, wo lebt, wirkt seine Seele, wo, wie — — — ?

Unendliche Wonnen sind möglich, unbeschreibliche, unaussprechbare. Sie konzentrieren sich im Wiedersehen, diesem Meere von Seligkeit, schon in der Ferne. Sollte Gott — diese Frage ist erlaubt — dem schwachen, beschränkten, armen Menschengeschöpfe diese Freude nicht vorbehalten haben? Nicht, nachdem er ihm die Vorempfindung, die tiefste Sehnsucht darnach ins Herz eingegraben hat? Würden wir nicht schon ein Tierchen in dieser Art beglücken, wenn wir es vermöchten? — — — Der Mensch ist gut, die Liebe wohnt in seinem Herzen, sie wird ihm eigentlich nicht anezogen, sie wird nicht gelernt, sie ist ihm angeboren. Der Haß dagegen wird gelernt. Welcher Mensch sollte nicht in hellem, lauterem Bewußtsein, schon bei einer Reise, noch mehr im Augenblicke der Abreise in die Ewigkeit, sprechen: „diesen Kuß der ganzen Welt!“ Und der vollkommene, Welten erschaffende Geist! — Nehmet die engen Verhältnisse, die Bedrängnisse und Hindernisse, Störungen und Verirrungen aus dem Leben, und ihr werdet sehen: der Mensch hat dann nur an dem Guten seine Freude. Warum beleidigen die Menschen einander nicht, wenn ihre Interessen sich nicht kreuzen? Es folgt daraus doch, daß sie an dem Beleidigen selbst ihre Freude nicht haben. Vielmehr helfen sie einander willig und gern. Die Liebe ist dem Herzen angeboren: sie ist das Fundament, auf dem es ruhet, das Feuer, das es durchglüheth, die Luft, die es ausatmet. —

Auf dem hohen, freien Meere gewinnt man Übersichten; man fühlt sich erhaben über die Enge des Augenblicks. Das freier gewordene Gemüt erstaunt, daß es oft von kleinlichen Dingen sich in solchem Grade erregen oder gar bestimmen läßt, man begreift es kaum, daß die Leidenschaften uns so leicht über die Grenzen der Mäßigung hinaustreiben. Noch mehr befremdet es uns, wenn wir auch hochgestellte Menschen im Strudel sich umtreiben sehen, sie, die sich über alle kleinlichen Verhältnisse hinausgehoben sehen, für welche tausend Köpfe denken, ihnen die besten Gedanken stets offenbarend. Daß die Schiffsknechte im untersten, engen Raum sich um ein Glas Brantwein zanken, oder um einen bequemeren Platz, da sie alle schlecht liegen, und die Luft um sie her dick und schwül ist, das setzt niemand in Erstaunen. Wenn aber der Schiffskapitän an dem Steuerruder und mit dem Schrohr in der Hand, für welchen der beste Platz im Schiffe bestimmt ist, auch von so kleinlichen Leidenschaften ergriffen wird, wie ein Schiffsknecht, dann ist es anders. Fürsten und Minister sind Kapitäne, wir sind Matrosen. So wird einem klar das Benehmen und der Standpunkt hoher und niederer Beamten. Jene haben sich in unserm Preußen von jeher durch Humanität, freien Geistesblick und hohe Ansichten ausgezeichnet. —

Ein jeder Mensch hat seine Schicksale, schon als Kind, schon ehe er geboren wird. Die Eltern sind das Schicksal der Kinder. Im gewöhnlichen Leben scheint es, daß die höchststehenden Personen über das, was wir Schicksal nennen, erhaben seien; aber es ist nicht so. Kinder glauben oft, daß ihre Väter die höchsten, machtvollsten Personen der Welt seien; später sehen sie, oft mit zerrissenem Herzen, das Gegenteil ein.

Jeder Mensch hat sein Schicksal. Der segelt mit stets frischem Winde, der kreuzt und laviert, der bewegt sich, aber er kommt nicht vorwärts. Gott gibt es einigen schlafend; andere versäumen den Augenblick, in welchem der Genius ihnen erscheint. Ob man das erreicht, was man anstrebt, man kann es ebensowenig wissen, als man voraus weiß, was für Wetter morgen sein wird. Das aufrichtige, redliche Wollen muß uns genügen; das Gedeihen gibt Gott. Ein energischer Wille, im Dienste der gewonnenen lauterer Überzeugung, ist darum alles, was man von sich selbst,

alles, was man von andern fordern kann und darf. Nicht der vom Geschick und Glück (Menschen sind für Menschen auch Geschick und Glück) Begünstigte ist auch der Bessere, Tüchtigere. —

Das Leben eines Seekapitäns ist ein schönes Leben. Menschen aller Nationen vertrauen sich seiner Geschicklichkeit an; wie er gebietet, so geschieht es. Aber es bleibt doch ein äußeres Geschäft. Tiefere Menschen befriedigt solch ein Leben nicht. Nicht, daß die zu ertragenden Beschwerden etwas Abschreckendes hätten! Denn die Stürme sind nur Ausnahmen, und auf dem Lande kann man verunglücken, wie auf dem Meere. Obendrein ist die größere Gesundheit hier, nicht dort, und die Frische des Lebens überhaupt, wovon das kerngesunde, frische und robuste Aussehen der Matrosen überzeugt. Aber der tiefere Mensch verlangt nach einem geistigen Berufe, sollte er auch mit unendlichen Mühen verbunden sein. Solch ein Beruf ist ohne Widerrede der Beruf des Lehrers und Erziehers. Welche Geschäfte man auch mit den seinigen vergleichen möge, an Mühe und Beschwerde kommt nicht leicht irgend einer ihm gleich, dem Berufe, nicht des mechanisch, sondern des geistweckenden Lehrers. Was für ein Geschäft, jahraus jahrein! Manchmal ist es mir vorgekommen, als ob sich die Lehrer der neuern Zeit zu sehr abmüheten und abquälten, daß es hinreichend wäre, wenn sie Fertigkeiten und Kenntnisse ihren Schülern aneigneten, und der Welt und der Vorsehung es überließen, verständig und einsichtsvoll zu machen den, der es werden kann und soll. Aber immer habe ich mich bald wieder ermannt; es waren jenes Augenblicke physischer Herabgedrücktheit, und bald habe ich froh wieder die Wahrheit festgehalten, daß unsre Bestimmung darin bestehe, geistige Bildung unermüdet und rastlos in allen Kindern, die in unsre Nähe kommen, hervorzurufen. Der Lehrer ist kein Seemann, er ist ein Bergmann. Nicht Wind und Wellen schwellen seine Segel, und die Blicke der Menschen sind nicht von ferne auf ihn gerichtet; er arbeitet verborgen und ungesehen in der Tiefe. Mit der Wünschelrute des Geistes gräbt er nach geistigen Quellen, und wo sie anschlägt, erfreut sich seine Seele. Geheim magnetische Kräfte lenken seine Schritte und verknüpfen die einander anziehenden Pole, und wie auch äußere (politische) Winde über Land und Meer fahren,

sein Streben geht immer nach dem unwandelbaren Pole des Himmels. —

11.

Ich kann nicht von Kopenhagen scheiden, ohne in Dankbarkeit des großen Geistes zu gedenken, der mich daselbst erquickt hat: Goethe. Ich hatte mir das neueste Werk über ihn: „Gespräche mit Goethe, in den letzten Jahren seines Lebens. Von J. Eckermann. Zwei Teile. Leipzig, bei Brockhaus, 1836“ mitgenommen, hoffend, darin belebende Nahrung und Erfrischung zu finden durch gesunde, großartige Ansichten aus eigener Erfahrung und besonnenster Beobachtung. Was ich fand, übertraf alles, was ich nur erwarten konnte, weit. Diese Frische der Bemerkungen und Gedanken, diese Naturwahrheit, Unmittelbarkeit und Einfachheit, dieses Erhabene und Grandiose in der Auffassung der Dinge, dieses Treffende in den Urteilen über Natur und Kunst, über Menschen und Dinge — wir kannten das alles schon an dem großen Meister — aber diese Natürlichkeit im Umgange mit Menschen, diese Gutmütigkeit und Liebenswürdigkeit, diese Eigenschaften waren dem Publikum nicht so bekannt, als Eckermann sie uns aufgedeckt hat. Man wird hingerissen zur Bewunderung und Liebe, und man teilt die Pietät, mit welcher der getreue Eckart dem Altmeister zuhört, die hingebende Treue, mit der er die offenen Bekenntnisse des redseligen Alten niederschreibt, sich selbst zum bleibenden Gedenken und Vermächtnis, uns andern zum höchsten Genuß. Dieses Buch ist einzig in der Litteratur, so einzig wie Goethe selbst, wie alle seine Werke, wie seine ganze Persönlichkeit, wie das Buch der Bettina.

Durch dieses Buch allein kann man gesund werden. Wer für dasselbe noch Sinn hat, ist noch nicht ganz krank. Es ist ein Naturbuch. Nichts von Angelerntem, Nachgesprochenem, überall die edelste Natürlichkeit und Einfachheit und die großartigsten Ansichten von der Kunst und der Bildung zur Kunst. Es ist eine Bestätigung des Satzes, daß auch in der Kunst das Tiefste durchaus einfach sei. Daß der Künstler geboren werden müsse, gesteht auch Goethe, ja er behauptet es entschieden; die Natur gibt den Grund, die Anlagen, Künstler und echte Kunstwerke

bilden ihn aus. Aber daß Tüchtigkeit des ganzen Menschen, Liebe zur Wahrheit und Tugend, überhaupt ein vollendetes Sein zur Produktion jedes höheren Kunstwerks erforderlich sei, das wußten wir nicht. Goethe lehrt es uns, er war ganz von dem großen Gedanken durchdrungen: Nur der große Mensch erzeugt große Werke. —

Es befreit von Fesseln und Banden, dieses Buch. Denn es erlöset von angelerntem Buchstabenkram, von nachgesprochenen Sätzen, bei denen man sich nichts dachte. Es lehrt glauben und vertrauen der Uroffenbarung der Natur und des menschlichen Geistes. Es weist den Menschen, der sich bilden will, hin auf den Gebrauch seiner Sinne und auf die eigene Erfahrung, macht ihm jede fremde, die nicht aus derselben Quelle stammt, verdächtig, wenigstens vorsichtig in ihrem Gebrauch. Es ist ein Buch des Selbstvertrauens und des Mutes, der Energie und der Stärke.

Man hat lange in dem Wahne gestanden, ein Gott gebe dem Künstler alle Gedanken ein, die Muse rede durch ihn, wie durch ein blindes Werkzeug. Aber hier erkennen wir an dem Beispiel und den Bekenntnissen des größten deutschen Dichters, welch ein schweres Werk das Dichten sei, und daß es einen Fleiß voraussetzt, wie nur wenige Menschen ihn üben mögen. Keine vier Wochen, gesteht der Dichtersfürst, habe er in seinem Leben gefeiert und feiern können, und wir sehen, auch diesen Achtzigjährigen treibt noch die Energie. Ein lebenslänglich fortgesetztes Streben, meint er großartig, verbürge die Fortdauer des Geistes und berechtere zu dieser Würde. —

Nicht alles ist auch Goethe gewesen. Wer ist alles? — Darum haben einseitige Menschen ihn von den verschiedensten Standpunkten aus angefochten. Strenge Theologen haben den Glauben, Patrioten die nationale Gesinnung an ihm vermißt und ihn hart darob angeklagt, andre haben ihn der aristokratischen Gesinnung beschuldigt. Aber diese Mängel — wenn es welche sind — trägt nicht er, sondern die menschliche Natur, die in keinem Individuum alles vereinigt. Wäre es der Fall, ein solches Wesen wäre ein Gott. Danken wir dafür, daß uns in ihm so vieles, wenn auch nicht alles, gegeben ist! Einzige Umstände haben sich vereinigt, diesen Goethe zu dem zu machen, was er

geworden. Kein Mensch in Deutschland hat sich von so vielen Seiten offenbart, wie er: durch seine Werke in Wissenschaft und Kunst, durch sein vielseitiges Leben, durch seine Selbstbiographie, durch seinen Briefwechsel — und andere haben sein Wesen uns aufgeschlossen durch Werke, die sie über ihn und seine Leistungen geschrieben, unter welchen das Buch des getreuen Eckermann eine ehrenvolle Stelle einnimmt, indem es eine Lücke ausfüllt. Von irgend einem andern großen Manne besitzen wir ein Werk, von einem andern eine Biographie, von einem dritten Gespräche — von und über Goethe haben wir dieses alles. Eine unendliche Ausbeute für die Psychologie muß sich daraus gewinnen lassen!

Man hat ihn mit Schiller verglichen. Jetzt ist allgemein anerkannt, daß Goethe der tiefere, größere, freiere Geist war. Aber dennoch hat Schiller für die meisten, das Volk, vor Goethe etwas voraus. Schiller war populär, Goethe war ein vornehmer Geist in jeder Beziehung. Schiller war nicht bloß Künstler, Philosoph, Geschichtschreiber, er war ein patriotisch gesinnter Mann, er glühte für die Ehre und die Freiheit seines Volkes, an ihm war alles Mensch und Volk. Goethe dagegen hielt sich in allen Beziehungen in den oberen Regionen. Der edle Großherzog von Weimar hatte Schiller ein Jahrgehalt von 1000 Thalern zugesichert, und mehr, wenn seine Schriften ihm eine hinlängliche Einnahme sicherten. Aber er nahm keinen Groschen mehr, arbeitete darum auch in kranken Tagen, zum Nachteil für seine Gesundheit. Goethe wird, wie er selbst gesteht, nie populär werden. Er war ein großartiger Weltmann, und er lebte in der Weltliteratur.

Selten hat ein Mensch auf Erden so viel Glück auf Erden genossen: diesen Körper, diese Stärke und Schönheit der Glieder, eine bis ins achtzigste Jahr ausdauernde Gesundheit, diese Geistesanlagen, diese Ruhe des Gemüths, diese Anerkennung eine Reihe von 50 Jahren hindurch, und, was die meisten glücklich macht: Gunst der Großen, Briefwechsel und Freundschaft mit Fürsten und Königen und Glücksgüter aller Art.

Auch für Erziehung und Unterricht liefert das genannte Buch manchen interessanten Beitrag, wie man denn überhaupt aus unsern deutschen Klassikern für die Pädagogik eine Ahrenlese halten kann.

Kiel, den 9. Juli.

In Kiel — es war Sonnabend, kamen wir ohne Unfall des Morgens um 7 Uhr an. Ich besuchte, nach kurzer Erholung, eine Elementar-, eine obere Mädchenklasse und die drei Klassen der Bürgerschule. Die Lokale sind vorzüglich, die Kinder waren überall still und aufmerksam; ich hatte jedoch nicht Gelegenheit, Besonderes, der Aufzeichnung Wertes, zu bemerken. Gestern am Nachmittage hatte der hiesige Rektor der Bürger- und Gelehrtenchule, die übrigens nichts miteinander gemein haben, die Freundlichkeit, mich in der Gegend herumzuführen. Sie gehört zu den schönen, besonders am und um den Hafen herum, der Kiel zu einer Seestadt macht, indem Linienschiffe bis an die Stadt fahren können. Wir sprachen meist über Schul-sachen, und ich muß hier der Freude erwähnen, welche die Bestätigung, daß der König von Dänemark sich sehr warm, angelegentlich und im einzelnen auch um Schul-sachen bekümmere, in mir verursachte. Er besucht allenthalben, wohin er kommt, auch die Schulen. Das muß die Lehrer ermuntern, beleben, heben und ihrer Sache in den Augen des Publikums die Bedeutung geben, die sie hat. Überall wird diese edle Persönlichkeit des Königs auch mit verehrendem Danke anerkannt. Aber man glaube nicht, daß er allenfalls die Schulhäuser besieht und dann weiter geht. Nein, er tritt in die Klassen und hört mit Teilnahme zu. —

Am 10. Juli. Heute ist Sonntag. Ich bleibe hier, um Harms, den mit Geist und Feuer getauften Kanzelredner, zu hören. Sobald es läutete, gehe ich zur Kirche. Ich finde erst wenige Leute darin, und es kommen auch wenige. Ich denke: die Kieler lieben die langen Gesänge nicht; sie werden nachher kommen. Aber sie kamen auch nachher nicht. Gott, denke ich, am Ende predigt Harms — ich hatte mich doch erkundigt und gehört, er predige heute — in einer andern Kirche. Ich frage daher einen mir Nahestehenden: Ist dieses die Kirche, in der Dr. Harms predigt? Ja. Predigt er niemals anderswo? Nein. Predigt er immer des Vormittags, jeden Sonntag? Ja. — Ich war beruhigt. Ich entschuldigte die Kleinheit des Publikums mit dem

heftigen Regen. Die Herren Studenten u. haben diese Entschuldigung nicht nötig. Endlich trat ein junger Geistlicher vor den Altar. Das konnte Harms nicht sein. Ich denke: der eine liest Evangelium und Epistel vor, der andre hält die Predigt. Aber doch wurde es mir heiß. Ich fragte daher nochmals: Predigt hier immer der Herr Archidiafonus, der Herr Probst Dr. Harms? H—a-r-m-s, Harms? Ja, H—a-r-m-s, Harms. Endlich steigt ein anderer, als der vor dem Altar gestanden, auf die Kanzel. Mir fiel ein Stein vom Herzen. Dem Ansehen nach konnte er es sein; denn manche Menschen bleiben ja frischen Aussehens bis ins Alter. Als er aber anfing und einige Sätze gesprochen hatte, da wußte ich: Harms war es nicht, er konnte es nicht sein, nicht der Mann, der im Jahre 1817 das brennende Feuer angezündet, der mit zelotischem Eifer jenen Mann angegriffen, der in einem, alle Konfessionen umschließenden Armenhause zu einer Versammlung gesagt hatte: „Glaubet, was ihr könnt, nur übet Milde und Güte!“

Nun, ich mußte mich trösten. Man hört immer etwas Gutes, selbst wenn man es, nur angeregt, sich selbst sagt. Der Redner sprach über die Stelle aus der Bergpredigt: „Wer zu seinem Bruder sagt Racha, der ist des Rats schuldig.“ Die Predigt war zu negativ, zu anklagend gegen die Zeit. Zwar kann das Negative an seiner Stelle sein, allein das Auferbauen des Rechts thut größere Wirkung, vernichtet das Gegenteil von selbst. Und dann muß man von den Verkehrtheiten der Menschen nicht, wie es geschah, mit freundlichem Blick und gefälligen Mienen, nicht mit Anreden: meine Theuren! reden, sondern in der Weise Jehovahs vom Sinai herunter, wie rollende Donner und zuckende Blitze. Sonst dringt man nicht unter die bepanzerte Haut, in welche die Menschen unsrer Tage eingehüllt sind. —

Kiel ist eine kleine, ruhige Stadt. Sie hat manche erbleichte Jugenderinnerungen in mir aufgefrischt. Sie sind das Bleibendste, Tiefste, ihre guten Einflüsse gehen nie ganz verloren, ihre bösen kann keiner ganz verwinden. Letzteres spricht selbst ein Mann der höchsten Welt- und Charakterfreiheit, wie Goethe, aus. Und es zeigt sich in seiner lebenslang bewährten Richtung. Sein

elterliches Haus trug den Charakter und das Gepräge patrizischen Geistes, der in dem Vater und in der Mutter lebte, wie er in alten Reichsstädten gefunden wurde. Und der Sohn hat den aristokratischen Sinn nie verleugnen können. Populär ist er dem Geiste nach nie gewesen. Darum eben werden es auch seine Schriften nie werden. Schiller dagegen war ein Mann des Volks, darum berühren auch seine Werke die Gefinnungen des Volkes und aller derer, die Volk sind.

In mir riefen gestern besonders Seiler, Huf- und Nagelschmiede frühe Jugenderinnerungen hervor. Bei solchen habe ich in meiner Vaterstadt Tausende von Stunden zugebracht. Einem Seilspinner half ich gern den Hanf hecheln und flopfen, und ich drehte ihm gern das Rad. Dabei erzählte er mir Geschichten von seiner Wanderschaft aus Osterreich und Ungarn. Es waren nicht immer die feinsten. Einem Hufschmied brachte ich unser Pferd, ich hielt ihm die Beine beim Beschlagen, und ein Nagelschmied machte mich glücklich, wenn er mir erlaubte, ihm oder seinen Gefellen zu helfen, den Blasebalg zu ziehen und zu treten, das Feuer anzuschüren oder auch beim Schmieden selbst mit thätig zu sein. Zu diesen Beschäftigungen ließen mir die wenigen Schularbeiten volle Zeit, mehr als gut war. Denn die gewöhnlichen deutschen Handwerksgefallen singen Lieder und erzählen Geschichten, welche auf das Herz eines unbefangenen, hingebenden Knaben nur nachtheilig wirken. Der Nagelschmied aber hatte ein edles, biederherziges Gemüt! Seine Nähe wirkte auf mich in der angenehmsten, edelsten Art. Sein früher Tod versetzte mich in wahre Schwermut. Ich weinte ihm nach, wie wenn er mir angehört hätte. In unsern Handwerksleuten findet man noch oft wahrhaft deutschen Sinn, und er soll sich selbst jenseits der Meere nicht verleugnen.

Diesen deutschen Sinn lernt man im Leben mehr als in der Schule. Vorzüglich von den Eltern, deren Geist in der Regel auf die Kinder übergeht. Darum segnet Gott besonders das stille Walten einer Mutter von frommer, deutscher Gefinnung.

13.

Ekernförde, den 10. Juli.

Von Kiel hierher troff der Regen in Strömen herab. Ich saß in einem unbedeckten Wagen. Wie tranken die durstigen

Fluren! Die Erde freute sich; die Droffel sang im Buchenwalde; auch ich war mit meinem Gott vergnügt. Ein kleines Ding von Goethe füllte meine Seele. Seinen Reichtum auszubeuten, braucht man nur den Gehalt des Einzelnen zu entwickeln und sich dem Zusammenklang des Ganzen hinzugeben.

„Freudvoll und leidvoll,
Gedankenvoll sein.
Hangen und hangen
In schwebender Pein.
Himmelhoch jauchzen,
Zum Tode betrübt.
Glücklich allein
Ist die Seele, die liebt.“

Es ist eine Welt. — —

Auch gedachte ich in bewegenden Gefühlen der fernen Freunde, der Lehrer, und ich freute mich, ein Lehrer zu sein.

„Schwer ist aller Beginn!

Wer getrost fortgeht, der kommt an.“ — Glückauf!

Der Mensch gewöhnt sich an seine Verhältnisse, seine Umgebung. Gern sieht er dieselben sich erweitern, er freut sich: „wachsen die Räume und dehnt sich das Haus.“

Nicht ohne Schmerz tritt er aus gewohnten weiten Kreisen in engere; und doch wohnt oft im äußeren Engen die innere Fülle, der geistige Reichtum. Von dem großen, weiten und schönen Berlin versetzt in diese kleine Stadt, in dieses winzige Haus und niedrige Stübchen — es ist eine sinnlich-schmerzliche Beschränkung, und ich muß einige Gedanken hervorrufen, die Beklommenheit zu beschwichtigen. Und dennoch, sage ich nochmals, wohnt das Glück mehr in beschränkten, als in weiten Kreisen. Wo man seinen Wirkungskreis ganz erfüllt, wo man nicht bloß in den Wald hinein schreit, sondern wo es auch wieder heraus hallt und schallt, verdoppelt und mehrfach: da wohnt für den Menschen das Glück. Preise sich der Lehrer glücklich, der in der Stille der ländlichen Flur in seine Kinder den Samen des Guten pflanzt und der Pflänzchen mit eigener Hand wartet, sie begießt und veredelt. Kommt noch hinzu das unschätzbare Glück, ein edles, frommes, stilles, sanftes, treues Weib und Kindlein mit

natürlichen Anlagen (was will man mehr?) und in ihr eine gemüthvolle Mutter zu besitzen, sage, Freund! wärst du nicht, nicht zufrieden, einer der undankbarsten Sterblichen?

Als ich noch in dem kleinen Mörs (die Großstädter nennen es ein Nest!), als ich noch in dem Nest Mörs lebte, — es waren beschränkte, enge Verhältnisse gegen die, in welche ich versetzt wurde —, aber ich war glücklich, ja ich war ein glücklicher Mensch. Ich habe es vielleicht nicht immer genugsam ermesst, aber ich fühlte es, und jetzt denke ich (wenn ich offen sein will, was man ja so gerne ist) oft mit Schmerz daran.

Jetzt lebe ich in größeren, weiteren Verhältnissen. Nicht nur in großer Stadt mit viel tausend unbekanntem Menschen, sondern auch unter mehr Seminaristen, leitend eine große Knabenschule von sechs Klassen — am Rhein waren es nur zwei —; Kandidaten der Theologie, Lehrerinnen, Fremde mancherlei Art besuchen mich und die Anstalt, und selten weiß ich gewiß, daß ich am Tage über eine Stunde frei gebieten kann; also ein weiter, viel umfassender Wirkungskreis; aber in meinem Inneren fühle ich mich nicht immer befriedigt. Es freut mich nicht, Samen ins Weite hinauszustreuen, ohne sein fernher noch zu warten und zu pflegen, es dem guten Glück zu überlassen, ob er unter die Dornen und auf den Weg, oder auf fruchtbaren Boden fiel, ich möchte des Pflänzchens gerne selbst warten, nicht bloß sagen: hier stehe ein Baum, eine Linde, eine Buche, eine Akazie; sondern begießen, beschneiden und veredeln.

Mit wahren Schmerz empfinde ich den Unterschied des Verhältnisses des Seminaristen am Rhein und derer in Berlin zu mir. Es ist nicht die Schuld der letzteren, nicht meine Schuld, es ist eine Folge der Verhältnisse. Wie lebte ich in Gedanken und im Wirken dort nur in ihnen, vom frühen Morgen bis zum späten Abend, wo ich ihnen noch einige Gedanken in den Schlaf mitgab, wie bezogen sie all ihr Denken und Leben auf die Anstalt und mich, mit welchen Gefühlen schieden sie von mir! Dagegen stehe ich meinen jetzigen Schülern viel fernher, ich bin mehr ihr Lehrer als ihr Erzieher, ich stehe da als der Direktor der Anstalt, und nur bei Wenigen bildet sich ein dauerndes, bleibendes Verhältnis. Es ist mir sehr schmerzlich.

Und in welcher belebenden Wechselwirkung stand ich nicht nur mit den entlassenen Zöglingen, sondern mit den Lehrern des Regierungsbezirks, der Provinz! Nicht ohne Kampf und Widerpart gestaltete es sich. Die dortigen Lehrer werden noch wissen, wie sie die Errichtung des Seminars in Mörs ansahen, wie wenig Vertrauen sie zu mir hegten, meinend, daß ich mit der Anstalt ihre freie Bewegung hemmen könnte, und was für Insinuationen und Angriffe auf meine Leute und mich in öffentlichen Blättern, meist anonym, erschienen! Sie wußten nicht, wie wehe und auch wie unrecht sie mir thaten, meinem Streben, meiner Gesinnung! Aber sie haben es erkannt. Ich habe oft mir zur Ermutigung sagen müssen: „Schwer ist aller Beginn! Aber wer getrost fortgeht, der kommt an!“ Ja, ich kam an, ich gelangte zu dem Ziele, daß die Lehrer einsahen, wie das Wirken des Seminars mit ihrem Wirken eins und dasselbe sei. Und von der Zeit an habe ich dort selige Stunden gelebt. Noch in der Erinnerung feiere ich sie. Sie gehören zu dem kostbarsten Gehalte meines vergangenen Lebens.

Ich sage mir dieses jedesmal, wenn der Augenblick der Gegenwart schwer auf mir lastet, wenn die Sonne brennt und sticht und ich gegen den Stachel löcken muß. Ich sage es zur Ermunterung für alle Seminarlehrer, damit sie in der Richtung des Zusammenlebens und gemeinsamen Wirkens mit den Lehrern und ihrem Streben beharren und sich darin befestigen. Man gehört dem Ganzen an, das ist sehr richtig. Aber zunächst hat der einzelne die Aufgabe, für die Interessen seines Standes zu wirken, versteht sich, in edler Richtung und zum Gewinn für das Ganze. Nun sind fast aller Orten die Lehrerverhältnisse beschränkt und gedrückt, in tieferer Potenz stehend, als es für die Personen und die Sache gut ist; darum soll jeder Lehrer, besonders der Seminarlehrer und der Direktor eines Seminars, die Lehrerverhältnisse zu heben suchen, darum sich in seinem innersten Bewußtsein als Lehrer fühlen. Er ist nicht zunächst und zuoberst ein Geistlicher, sondern ein Lehrer, und sehr einseitig ist es, wenn einer sagt: „mein Standpunkt ist ein religiöser und von dem aus betrachte ich alles,“ wenn dieses in der Regel nichts anderes heißt, als: ich bin ein Theologe und befördere

daher die Bestrebungen der Kirche; der Standpunkt des Lehrers ist der pädagogische, kein anderer. In ihm ist der religiöse enthalten, er ist der oberste, aber er ist nicht der einzige, und wie die Dinge sich gestaltet haben, bezeichnet jene Rede eine Einseitigkeit. Des Seminardirektors nächste und erste Freunde sind die Schullehrer; sein Herz muß ihnen sich widmen. Nicht durch einen gemachten Grundsatz, eine erdachte Maxime, oder als Lebensflugheit, sondern in dem Sinne des großen, dem erhabenen Manne in der Stunde der Gefahr ausgepreßten, sein tiefstes Innere offenbarenden, königlichen Ausspruchs:

„Ich kann nicht anders,“ beifügend gegen den Widersacher:
„Gott helfe mir, Amen.“ Amen!

14.

Hamburg, den 16. Juli.

Gestern früh reiste ich von Eckernförde ab. Es war Zeit. Mein Blut war heiß und es ging mir im Kopfe herum, wie wenn ich im Drillstuhl gefessen hätte*. — Auf den dänischen Inseln und an den Küsten ist das Klima höchst veränderlich. Am 12ten hatten wir mittags 22, abends 9 Uhr 11 Grad.

Ich ging zu Fuß von Eckernförde nach Kiel. Wir Lehrer sitzen viel zu viel und leben fast nur in der Zimmerluft. Darum bringen uns nicht die Reisen in Schnellwagen und auf Dampfschiffen die nötige Erfrischung und Stärkung, sondern nur die Reisen zu Fuß. Ich habe deshalb fast jedes Jahr eine Wanderung zu Fuß gemacht. Die Erfrischung ist im Augenblicke nicht so groß, als wenn man fährt, weil man müde wird, besonders in den ersten Tagen; aber nachher ist sie nachhaltiger und man verspürt ihre Wirkungen noch nach Monaten, oft, vom Sommer her, erst recht gegen Weihnachten. Auch lernt man nur durch Fußwanderungen das Land kennen, in dem man reist. Auf den Eilwagen fliegt man schon halb durch die Fluren; kommen erst die Eisenbahnen und Dampfswagen auf, so sieht man gar nichts mehr. Alles ruhig behagliche Reisen hat dann

* Eine Folge der in Eckernförde empfangenen Eindrücke über die wechselseitige Schuleinrichtung.

ein Ende; an Abenteuer ist gar nicht mehr zu denken, es falle dann einmal eine Zerquetschung oder Zermalmung eines Reisenden vor. Die Poesie verliert sich aus dem Leben: „Es ginge besser, wenn man mehr ginge.“

Aus diesen Gründen, besonders aus den zuerst angeführten, bedaure ich es recht sehr, daß auch unter den Lehrern die Fußreisen abnehmen. Schon meine Seminaristen in Mörs kamen zuweilen mit Fuhrgelegenheit, worüber mich tadelnd auszulassen ich aber niemals unterließ. Dagegen machte es mir jedesmal innige Freude, wenn sie, mit den Tornistern auf den Rücken, fröhlich in die Ferien reisten und ebenso zurückkehrten. Das Wandern zu Fuß hat in der That so abgenommen, daß einem sogar nur selten deutsche Handwerksburschen begegnen. Auf meiner gestrigen Tour begegnete mir ein einziger. Es war ein Hamburger. In seiner Vaterstadt gilt noch nicht die allgemeine Gewerbefreiheit. Man muß daselbst seine Fähigkeit zu einem Handwerk noch durch ein Meisterstück darthun, und die selbständige Niederlassung ist an andere Bedingungen geknüpft. Dieses ist sehr weise. In Preußen sind mitunter die erleuchtetsten Staatsmänner gegen die unbedingte Gewerbefreiheit. Von pädagogischem Gesichtspunkte aus muß man es auch sein. Denn durch sie vermehrt sich die Zahl der Pflücker, der Armen, der Bettler, der Armenkinder ins Ungeheure.

Auf den Landtagen in den dänischen Herzogtümern haben sich auch die meisten Stimmen für allgemeine Gewerbefreiheit erklärt. Freiheit und Gleichheit klingt sehr schön. Auch ist Wahrheit darin. Wenn man es nur recht versteht. Aber wie diese Worte häufig verstanden werden, sind sie falsch. Denn auch das ist wahr: Wo Freiheit ist, ist keine Gleichheit, und wo Gleichheit ist, ist keine Freiheit. Doch diese Betrachtungen liegen uns fern. Überhaupt regt sich in den ebengenannten Ländern das Volk, die Bewohner der Städte und des Landes. Sie halten Versammlungen, stellen freie Beratungen über das öffentliche Wohl an, vereinigen sich zu Beschlüssen, und ernennen Ausschüsse, welche die Verabredungen zu Petitionen an die Ständeversammlungen verarbeiten. Denn die sonst nach dem preußischen Maß-

stabe bearbeitete Verfassung gewährt ihnen das Petitionsrecht. Dadurch steht das Volk in unmittelbarem Verkehr mit der Ständeversammlung.

Der Teil von Schleswig und Holstein, den ich bisher gesehen habe, ist im allgemeinen sehr fruchtbar. Reiche Fluren wechseln mit Wiesen, Seen und Dörfern ab. Gesegnet das Land, in dem man von dem Ertrage der Urbeschäftigungen der Menschen, von Ackerbau und Viehzucht, lebt. Wie viel haben solche Länder voraus vor denjenigen, deren Population hauptsächlich mit Fabrikarbeit beschäftigt ist. Die Arbeit in Erzen und Metallen geht noch an; aber die Spinnereien verderben Geist und Körper. Auf ihnen ruht schon darum ein Fluch, weil sie es möglich machen, unreife Kinder heranzuziehen und dadurch ihnen die Jugend, die Basis alles irdischen Glücks, zu rauben.

Hamburg treibt Welthandel. Wie es eine Weltliteratur gibt oder geben wird, so gibt es Weltstädte. Hamburg ist eine Weltstadt. Die Weltstädte existieren vor der Weltliteratur. Die äußeren Interessen und Thätigkeiten entwickeln sich vor den geistigen. Darum thut man großes Unrecht, wenn man es den Nordamerikanern zum Vorwurf macht, daß sie sich fast nur um äußere Interessen bekümmern. Alles hat seine Zeit. Naturgemäß ist ihr Sinn jetzt auf die Beherrschung der wilden Natur gerichtet und auf den Produkten-Welthandel. Nachher werden die geistigen Interessen schon erwachen. Denn der Mensch erhebt sich gern über die Scholle. Darin liegt eine der Bürgschaften, daß wir unsterbliche Strebungen, folglich unsterbliche Kräfte in uns tragen.

Gestern hörte ich einen der ausgezeichnetsten Kanzelredner Hamburgs (Schmalz), einen Mann der inneren Kraft, einen Verteidiger der göttlichen Uranlage im Menschen, der Vernunft, einen Freund des evangelischen Lichts, einen Prediger nicht der Ohnmacht, sondern der Stärke, einen Mann von Luthers Geist auf dem wissenschaftlich-religiösen Standpunkte des neunzehnten Jahrhunderts. Seehandelsleute und Schiffer wissen nichts besser — denn sie sehen und erleben es alle Tage — als daß alles

Gelingen menschlicher Thätigkeit von dem Segen Gottes abhängt, welcher dem Wind und den Wellen gebietet, so wie Er will. Außerdem aber wissen sie auch das andere, daß Gott vorzugsweise die menschliche Tüchtigkeit in jeder Beziehung segnet. Gar wunderlich würden daher die hiesigen Schiffsherren und Seemänner zu dem Manne mit der weißen Halskrause aufblicken, wenn er ihnen das System der menschlichen Ohnmacht vorpredigen wollte, wie es sich Fabrikherren gewisser Gegenden allsonntäglich gefallen lassen müssen. Wenn diese sagen: Gott habe sein absonderliches Wohlgefallen an der Würmdemut und absoluten Vernichtung eigener Willenskräftigkeit; so mögen sie damit manchen, der als bescheidner Laie an sie, die Kundigen der Geheimnisse, glaubt, fangen, weil es so schwer ist zu denken, was Gott denkt; aber wenn sie zugleich sagen: diese Würmdemut sei auch ein Universalmittel der Sittlichkeit, so muß sich jeder, der den simplen Menschenverstand nicht verloren hat, von ihnen wegwenden. Denn das ist doch sehr schwer, ja gar nicht und nie zu begreifen, wie aus einem Wurm ein Mann kräftiger Tugendgesinnung werden könne. In die Geheimnislehren dieser Herren dringt kein gesunder Geist. Darum ist Hamburg Glück zu wünschen, daß seine Prediger Wahrheiten verkündigen, von welchen ein Seemann so durchdrungen ist, daß er sich nie davon trennt. Er würde sich gewiß von der Kirche trennen, wenn sie durch ihre Lehrer mit seinem unmittelbaren Bewußtsein und seinen gesunden Ansichten in Widerspruch treten wollte. —

Nichts ist an und für sich auch widerlicher und, wenn man es recht besieht, irreligiöser, als die Weise jener Prediger, die sich herausnehmen, so zu reden, als gäbe es für sie keine Geheimnisse mehr, als sei für sie der Schleier, der das Jenseits vom Diesseits trennt, gehoben, ja, als seien sie die ersten Minister beim Schöpfungsakto gewesen. Alle Ratschläge und Gründe und Motive der Ratschläge Gottes wissen sie darzulegen und zu zergliedern, die Natur der Engel ist ihnen bekannt und über das Jenseits thun sie die bestimmtesten Ausprüche. Das deutet nun in der That auf eine Gesinnungsweise, die nichts weniger als

religiös genannt werden kann. Die ewigen Dinge sind für uns Sterbliche in ein geheimnisvolles Dunkel eingehüllt; was wir von dem Jenseits wissen, ist, daß es sei, nicht, wie es ist. Aber diese Dinge sind dem Herzen des Menschen heilig, mit ehrfurchtvoller Scheu denkt, spricht er von ihnen, und die Besorgnis, vor ungeweihten Ohren die Geheimnisse anzudeuten, ist ganz natürlich. Muß nicht das bei den Juden bestehende Gebot, den heiligen Namen Gottes gar nicht zu nennen, für ein Zeichen tief gefühlter Religiosität gehalten werden? Gewiß. Und wenn die alten, mit so vielem Unrecht verachteten heidnischen Schriftsteller mit dem bescheidensten Rückhalt, mit heiliger Scheu von den ewigen Dingen sprechen, so muß dies unbedenklich für ein Zeichen eines tiefen religiösen Gefühls erklärt werden. Manche unsrer christlichen Prediger könnten davon etwas lernen, und manche Schullehrer. Beten sie mit ihren Schülkern nicht häufig so, als wäre es das alltäglichste trivialste Geschäft, ohne Salbung, ohne Weihe? Und sprechen sie mit den Kindern nicht manchmal so von Gott, Unsterblichkeit, Wiedersehen, als hätten sie alles mit leiblichen Augen durchschaut? Nein, meine Theuern! auf solche Weise weckt man das religiöse Gefühl nicht, weil diese Erscheinungen vom religiösen Gefühle nicht ausgehen, indem das wirkliche Bewußtsein der Nähe Gottes den Menschen nicht nur zur innern Einkehr nötigt, sondern auch mit einem heiligen Schauer durchdringt. Kalte und viele Worte, Außerlichkeiten verschiedener Art zeigen aber, daß man davon gar nichts weiß und hat. Der eigentlichen Sache stände man viel näher, wenn man in stiller Andacht, ohne alle Worte, sich sammelte und Einkehr bei sich selbst hielte. Verstummen wir ja sogar schon bei einer großartigen Naturerscheinung, wie beim Auf- und Untergang der Sonne, beim Anblick des gestirnten Himmels, und wissen nichts Gescheidtes darüber zu sagen; warum sollten wir denn über die noch viel weniger bekannten großen unsichtbaren Dinge so viel Worte machen? —

IX.

Über die Methodik des Sprachunterrichts.

Um die rechte Methode des Unterrichts in der Muttersprache in allgemeinen Zügen zu charakterisieren oder zu finden, dürfen wir uns nur erinnern, in welchem Verhältnis zur Muttersprache sich der Knabe befindet. Mit dem ersten Erwachen seines Bewußtseins aus tierischer Dumpsheit und Befangenheit und mit der Zerlegung der chaotisch ihn umfangenden Außenwelt in einzelne Bilder hat er die Sprache erzeugt und durch Nachahmung erlernt. Sie ist dadurch sein geistiges Eigentum geworden. Sein Geist denkt und lebt in ihr; sie ist nicht sein äußeres Besitztum, dessen er sich entäußern und entschlagen könnte, das er ergreifen oder zur Seite schieben möchte; sondern sie ist mit und in ihm. Ohne hier in die Streitfrage einzugehen, ob der Mensch zu lichten Vorstellungen ohne Laut und Wort zu gelangen vermöge, so ist doch soviel gewiß, daß der wohlorganisierte Mensch jeder Zeit Vorstellung und Wort zugleich findet, daß jene das Bewußtsein von diesem hervorrufft, daß beide ineinander aufgehen. Die Dinge, die er sich vorstellt, rufen unwillkürlich die Wörter, mit welchen die Dinge bezeichnet werden, die Wörter die Vorstellungen der Dinge hervor. Diese Einheit oder Identität der Vorstellungen und der Worte lebt in dem Geiste jedes Knaben, wenn er die Schule betritt. Der Unterricht in der Muttersprache hat daher die Sprache nicht als ein dem Geiste Fremdes, sondern als ein dem Geiste Eigenes zu betrachten, und nur das Bewußtsein hinzulenken auf die Funktionen, welche der denkende Geist in

dunklem Bewußtsein vollzieht. Von positivem Geben, äußerem Anlernen, gedächtnismäßigem Auffassen der Sprachformen und Sprachregeln kann also bei naturgemäßen Unterricht in der Muttersprache nicht die Rede sein, sondern vielmehr von Auffuchen der Formen, deren der Geist bereits mächtig ist, und von bewußtem Begreifen der Regeln und Gesetze, nach welchen sein Denken in der Sprache geschieht. Mit einem Worte: die naturgemäße Methode wird den analytischen, nicht den synthetischen Gang einschlagen.

Doch wir müssen, da sich jede Unterrichtsmethode an den Entwicklungsgang der menschlichen Natur anschließen und zugleich ihre Gesetze aus dem Stoffe, den sie behandelt, entnehmen, auch auf die verschiedenen Zwecke der Bildung für das bürgerliche Leben Rücksicht nehmen soll, in eine genauere Unterscheidung eingehen. Wir denken daher an die Bedürfnisse und Zwecke des elementarischen und des höheren Unterrichts, auch in der Muttersprache. Beide haben den in allgemeinen Zügen entworfenen Unterrichtsgang miteinander gemein: die Muttersprache ist jeder Zeit gegeben, sie liegt im Geist, ist das Eigentum desselben, und daher ist die Methode überall dieselbe, nirgends ausgehend von dem Allgemeinen, Abstrakten, dem System, sondern überall mit dem Einzelnen, Konkreten, dem Bewußtsein am nächsten Liegenden beginnend und von da zum Allgemeinen und Allgemeinsten aufsteigend. Diese Methode nennen wir die *Elementarmethode*, im Gegensatz gegen die *wissenschaftliche*, welche daher entweder ganz aus dem Gebiete des Sprachunterrichts in allen Schulen ohne Ausnahme zu verweisen, oder nur am Schlusse des ganzen Ganges oder einzelner Hauptstufen anzuwenden ist. Aber diese Elementarmethode zerfällt nach den beiden Stufen des Unterrichts, dem niederen und höheren, in zwei Gebiete, welche mit dem 12. bis 14. Lebensjahre des Schülers ineinander übergehen. Die Elementarschule hat es nur mit dem unteren, ersten Teile des Sprachelementarunterrichts zu thun; wir reden von ihm daher zuerst. Dem Zwecke desselben kann kein anderes Ziel gesteckt werden, als daß der Elementarschüler im Laufe seines Schullebens bis zum vollendeten 12. bis 14. Lebensjahre sich des Inhalts

der Sprachformen, soweit sie die Begriffe und Gedanken des gewöhnlichen Lebens enthalten, und der Sprachformen selbst in dem Maße bewußt werde, als es zu einer klaren Verständigung und zu einer geregelten Fertigkeit im Denken, Sprechen und Schreiben erforderlich ist. Der Unterricht geht überall von dem Bekannten, von den dem Schüler geläufigen Formen aus, und übt ihn in der richtigen Erkenntnis des Gehaltes und in der fertigen Anwendung, damit er das, was er spricht und liest, klar und richtig erkenne und denke, und was er schreibt, den Gesetzen der Sprache gemäß sei. Höhere Zwecke verfolgt die Elementarmethode auf der Stufe des Elementarunterrichts nicht. Der Schüler soll nur insoweit zum Denken über die Sprachformen angeleitet werden, als es zum richtigen Verständnis und zum fertigen Können erforderlich ist. Diese beiden Stücke sind und bleiben überall die Zielpunkte.

Höhere Anforderungen macht die Elementarmethode an den weitergehenden Unterricht in den höheren Bürgerschulen und in den Gymnasien. Sie bleibt ihrem vorherrschend analytischen Lehrgange getreu, aber sie strebt ein tieferes Erkennen dessen, was der Elementarschüler richtig vollzieht, an. Man kann sagen: wenn der Elementarschüler in der Sprache denken soll, so sollen die Schüler der genannten höheren Schulen über die Sprache denken. Wenn es im Elementarunterricht nur darauf ankommt, um Beispiele zu nennen, daß der Schüler einen Kasus richtig setze und in dem Modus des Verbs nicht irre, so soll der weiter zu bildende Schüler die durch diese Sprachformen dargestellten Begriffe auffinden und ihr Verhältnis zu den Denkformen und zu den Geistes-thätigkeiten überhaupt einsehen lernen. Auch dieses nicht auf dem Wege der Mitteilung und des an die Spitze gestellten, aus philosophischen Prinzipien abgezogenen Regelwerks, sondern aus vorliegenden Beispielen und Sprachthatsachen selbst, gemäß den Anforderungen der Elementarmethode. Indem daher die Fertigkeit in richtiger, geläufiger Anwendung fortwährend und überall eine hervorstechende Berücksichtigung verdient und erhält, wird die Sprache nach allen ihren Beziehungen ein Gegenstand der Erforschung zur Entwicklung des klaren Erkennens ihrer Gesetz-

mäßigkeit in möglichst tiefer Auffassung, so daß sich am Ziele des Schulunterrichts eine wissenschaftliche Anordnung aller Ergebnisse und Resultate daraus ergibt. Dieses Resultat hat die Elementarmethode nur zu ermöglichen, nicht selbst zu vollziehen. Sie hat damit ihre Aufgabe gelöst, und sie macht nun der Methode Platz, welche wissenschaftlich, d. h. konstruierend, verfährt. Wir nennen sie darum die konstruktive, welche auf der obersten Stufe des Schulunterrichts anzuwenden ist. Sie stellt die durch die Elementarmethode gefundenen Resultate zusammen, vereinigt alles Einzelne unter allgemeinen Gesichtspunkten, unter Regeln und Gesetzen, stellt oberste Prinzipien auf, und leitet, in umgekehrtem Gange mit dem Früheren, aus denselben die weniger allgemeinen, und so weiter die einzelnen Erscheinungen ab, und erzeugt so das wissenschaftliche Sprachsystem, oder das Sprachgebäude in architektonischer Anordnung. Wenn auch in dem Verlauf der Anwendung der Elementarmethode oder des analytischen Lehrganges hin und wieder die umgekehrte Lehrweise, d. h. die konstruierende oder die synthetische, eintreten mag, so geschieht dies doch nur in einzelnen Fällen und ausnahmsweise, oder um die spätere Lehrweise vorzubereiten; sonst aber werden beide auseinander gehalten und nicht miteinander vermischt oder vermengt. Solches ist zwar von vielen und zum Teil sehr angesehenen Lehrschriften für Schüler geschehen, selten aber mit glücklichem Erfolg. Die Elementarmethode allein entspricht, weil sie von dem Einzelnen ausgeht und zu dem Allgemeinen aufsteigt, dem Entwicklungsgange des menschlichen Geistes und zugleich dem Verhältnis des Geistes zur Muttersprache, die bereits sein Eigentum geworden; die konstruierende dagegen befriedigt auf den höheren Stufen der Entwicklung das auf denselben erwachende Bedürfnis einer wissenschaftlichen Anordnung des Mannigfaltigen, zur Verknüpfung in der Einheit des Bewußtseins.

Natürlich ist in allem Bisherigen nur die Rede von dem Unterricht der Muttersprache gewesen. Für fremde Sprachen ist die methodische Gesetzgebung eine andere. Wenn es auch außer dem nächsten Zwecke dieses Aufsatzes liegt, sich darüber zu verbreiten, so wirkt doch eine nähere, wenn auch nicht spezielle

Berücksichtigung dieses Verhältnisses ein Licht auf den Unterricht in der Muttersprache, weshalb wir darüber einiges anmerken wollen.

Wir haben bereits angeführt, daß Vorstellung und Bezeichnung derselben in der Muttersprache überall zusammenfallen. Ist die Vorstellung auf ein leibliches Ding gerichtet, so ist auch die Vorstellung des Dinges immer gleichzeitig mit dem Worte, sowie umgekehrt das Wort die Vorstellung des Dinges hervorruft. Nicht so verhält es sich mit den Wörtern einer fremden Sprache, die wir noch nicht kennen. Zwischen sie und die Dinge, die sie bezeichnet, oder die Vorstellung von diesen Dingen treten überall die Wörter der Muttersprache, welche die betreffenden Dinge bezeichnen, in die Mitte, vermittelnd die Verknüpfung der Dinge mit den fremden Wörtern. Das den Gegenstand bezeichnende Wort der Muttersprache vertritt, um ein Bild von Sokrates in einem platonischen Gespräche zu gebrauchen, die Stelle des mittleren der eisernen Ringe, deren erster der Gegenstand und deren dritter das Wort der fremden Sprache ist. Erlangt man auch bei vollständiger Aneignung einer fremden Sprache endlich die Fertigkeit, die fremden Wörter unmittelbar auf die Dinge zu beziehen oder selbst in der fremden Sprache ohne Beihilfe der Muttersprache zu denken, so ist solches doch niemals auf der unteren oder mittleren Stufe der Erlernung einer fremden Sprache der Fall. Daraus folgt, daß eine ausländische Sprache durch die Muttersprache, nur durch ihre Vermittlung, erlernt werden kann. Gesetzt auch, man versetzte ein Kind während der Schuljahre unter eine fremde Nation, wo es nur in dem ausländischen Idiom sprechen hört, so wird das Kind stets unwillkürlich das fremde Wort erst an die die Dinge bezeichnenden, ihm bekannten und geläufigen Wörter der Muttersprache halten, weil die Vorstellungen der Dinge und der sie bezeichnenden Wörter eins sind, und benutzte man daher bei dem Unterricht in einer fremden Sprache die Muttersprache nicht, so würde man das Kind auf die Lebensstufe eines Säuglings zurückdrängen und ihm die blinde Nachahmung anmuten. Die Wörter der Muttersprache bezieht der Mensch unmittelbar auf die Dinge, die der fremden Sprache nur mittelbar auf sie.

Daraus entwickelt sich der zweite Unterschied zwischen dem

Erlernen der Muttersprache und einer fremden Sprache. Jene erlernt der Mensch, ehe die klare Entwicklung des Selbstbewußtseins eingetreten, und Sprachverständnis und Selbstbewußtsein schreiten harmonisch miteinander fort. Solange das Kind sich wie eine Sache für den andern ansieht, also sich auf dessen Standpunkt stellt, solange fehlt ihm das seine Persönlichkeit bezeichnende Wort; es gewinnt, ergreift und gebraucht dasselbe in dem Augenblick, wo das Selbstbewußtsein, die genaue Unterscheidung des Ich von dem Du, in ihm aufsteigt. Selbstbewußtseins-Entwicklung und Sprachentwicklung gehen daher stets Hand in Hand.

Nicht so verhält es sich bei der Ergreifung der fremden Sprache. Das Selbstbewußtsein hat viel früher die Stufe der Klarheit errungen, und das Kind entwickelt sich nun mit klarem Bewußtsein; nicht blind nachahmend ergreift es das fremde Wort, sondern es verlangt, nach der Stufe seiner Lebensentwicklung, das Verständnis desselben. Messen wir überhaupt die Bildung der Menschen nach den Graden ihres helleren oder dunkleren Bewußtseins, und ist es unsere Aufgabe in allem geistbildenden Unterricht, die Bewußtseins-Entwicklung möglichst zu fördern, so dürfen wir jene Forderung des Kindes, das außer ihm liegende Fremde an das bereits klar Erkannte anzureihen, das Unbekannte durch das Bekannte zu verstehen und seiner sich durch dasselbe zu bemächtigen, nicht zurückweisen, sondern aller Unterricht, also auch der der fremden Sprache, muß das klare Bewußtsein in Anspruch nehmen und bethätigen. Die Muttersprache hat das Kind vor der Entwicklung des klaren Bewußtseins und stufenweise mit dessen Ausbildung erlernt, die fremde Sprache soll es mit wachem Selbstbewußtsein und stetem Verständnis, nicht auf dem Wege der blinden Nachahmung erlernen. Was die einzelnen Wörter der Muttersprache, ihre Formen und Veränderungen bedeuten, hat es unmittelbar mit der Auffassung der Beziehungen der Dinge in seinem Vorstellungskreise erlernt; die Wörter und Formen der fremden Sprache kann und soll es nur an der Muttersprache und durch dieselbe erlernen. Daraus folgt, daß die Muttersprache, ihr Wesen und ihre Formen überhaupt, ihm zum klaren Bewußtsein gebracht sein müssen, bevor es nach den Grundsätzen einer natur-

und sachgemäßen Methode zur Erlernung einer fremden Sprache durch den Schulunterricht geführt werden kann und soll.

Wenn nun zufolge des früheren der Elementarunterricht der Muttersprache auf der unteren Stufe des Schulunterrichts die Aufgabe hat, die dem Schüler geläufigen Formen derselben zum Bewußtsein zu bringen, und dafür im allgemeinen bis zur Vollendung ein Alter von mindestens zwölf Jahren angenommen werden muß: so ergibt sich daraus weiter, daß vor diesem Alter der Unterricht in einer fremden Sprache nicht wohl gedeihen kann. Es ist ein unbestrittenes Gesetz der Entwicklung und darum jeder naturgemäßen Methode, daß das Unbekannte nur durch das Bekannte ergriffen und dadurch ein Eigentum des Geistes wird. Übt man daher eine fremde, ausländische Wortform dem Kinde ein, bevor ihm die entsprechende analoge Form in der Muttersprache zur Kenntnis gebracht ist, so fehlt die Handhabe, an der das Fremde ergriffen werden kann, und ein blind gedächtnismäßiges, totes Auffassen der unbekanntenen, leeren Formen und Formeln ist unvermeidlich, und der Lehrer zu einem geistlosen Lehren gezwungen.

Wir setzen daher für die Regel den Anfang der Erlernung einer fremden Sprache an das Ende des Elementarunterrichts, der keinem Schüler entzogen werden darf, weil er sich an die Entwicklung der Menschennatur anschließt, der Schüler besuche nun eine ausschließlich für den Elementarunterricht bestimmte, oder eine für höheren Unterricht zugleich sorgende Anstalt. Vor dem Beginn des Unterrichts einer fremden Sprache müssen die einzelnen Formen der Muttersprache zur Betrachtung gezogen, ihre Bedeutung nachgewiesen und lebendig ergriffen sein, und es ist eine Zusammenstellung der verwandten Formen und eine Übersicht über das Ganze erforderlich. Für diesen Zweck wird daher in beschränktem Maße an der Grenze des Elementarunterrichts die zusammenstellende, ordnende und ableitende konstruktive Methode angewandt, analog ihrem umfassenden Gebrauch an dem Schlusse des gesamten Sprachunterrichts in der Schule überhaupt, so, daß sie dort auf die tieferen, wissenschaftlichen Einsichten und Resultate keine Rücksicht nimmt, sondern nur das in ihren Bereich

zieht, was durch den Elementarunterricht auf der unteren Stufe wirklich ermittelt ist. Man kann es daher auch nur billigen, wenn Lehrschriften, die sich unmittelbar auf die erste Stufe des Elementarunterrichts der Muttersprache beschränken, an dem Schlusse ihres Lehrganges eine übersichtliche, der wissenschaftlichen Darstellung sich nähernde Zusammenstellung geben, teils um dadurch die Grundlegung für den Unterricht in fremden Sprachen zu gewinnen, teils um den folgenden, zweiten Lehrgang des höheren Elementarunterrichts einzuleiten.

Eine fremde Sprache ist im eigentlichen Sinne des Wortes zu erlernen; die Muttersprache aber ist nicht im eigentlichen Sinne des Wortes zu erlernen, denn der Schüler kann sie sprechen, wenn er zur Schule kommt; und sollte er nur eine Mundart, nicht rein hochdeutsch sprechen, so hat er doch nur die nicht sehr bedeutsamen Abweichungen der Allgemeinsprache von den Dialekten aufzufassen, was denn freilich zu erlernen ist. Die Hauptsache bei der Muttersprache ist das Verstehen derselben; es ist Hauptzweck ihrer Erlernung in der Schule. Das Richtigsprechen und Richtig-schreiben sind Folgen des Richtigverstehens; dieses ist eine unerläßliche Bedingung von jenen. Zum Verstehen einer Sprache gehört wesentlich die innerliche Kenntniss der Wörter, der Wortformen und der Redeformen. Wörter versteht man entweder durch ihre Ableitung aus einer unmittelbar klaren Wurzel, oder unmittelbar durch den Gebrauch, die Wortformen durch Auffassung des Gegenjages der Stamm- und Ableitungsbegriffe und der Verhältnisse dieser zu jenen, die Redeformen durch Einsicht in die Bedeutung der Ausjageweisen, der Fallformen, der Präpositionen und Konjunktionen, kurz aller der Sprachformen, welche Beziehungen bezeichnen. Dieses Verstehen der Sprache wird auf der Stufe des Elementarunterrichts unmittelbar aus einzelnen Beispielen und Sätzen erlernt, welche zweckmäßig gewählt sein, namentlich die Erkennung der Ableitungsbegriffe aus dem Wurzelbegriffe erleichtern müssen. Wir ersehen daraus, daß, wie Sprechen und Denken Eins sind, so auch Sprachbildung und Verstandesbildung zusammenfallen. Der Sprachunterricht soll nicht bloß zu Denkübungen benutzt werden, er soll überall selbst eigentliche Denkübung sein. Durch geistbildenden Sprachunterricht lernt der Schüler

erstens die Auffassung der Begriffe und Beziehungen, welche in die Sprache niedergelegt sind, d. h. die Sprache, verstehen;

zweitens, da der Geist selbst der Sprache, seinem Erzeugnis, unmittelbar sein Gepräge, seine Natur einverleibt, so kommen dem Schüler die Gesetze des Denkens zum Bewußtsein;

drittens erlangt er dadurch die Gewandtheit, jeden andern Unterricht, jedes Buch besser zu verstehen, da er nun nicht mehr mit der Form ringt, sondern hauptsächlich seine Aufmerksamkeit auf den Inhalt richten kann;

endlich viertens gewinnt er die Fertigkeit, selbst richtig und gewandt zu sprechen und zu schreiben.

Wenden wir nun den unbestrittenen methodischen Grundsatz, welcher verlangt, daß das Unbekannte, Fremde, an das Bekannte angereicht werde, auf den Unterricht fremder Sprachen an, so folgt, daß die Methode, sie zu lehren, diesem Grundsatz gemäß sein würde, welche von der Muttersprache aus zu der fremden Sprache hinüberlenkte, diese durch jene erschlösse und von dem bekannten Gebiete der eigenen Sprache das Gebiet der fremden Sprache zu gewinnen versuchte. Man würde also das Erlernen der fremden Sprache mit dem Übertragen oder Übersetzen der Wörter und Sätze der Muttersprache in die zu erlernende beginnen und so lange damit fortfahren, bis der Schüler zu einem bestimmten Grade von Geläufigkeit in dem Sprechen und Schreiben der fremden Sprache gelangt wäre. Unleugbar ist dieses die naturgemäße Methode der Erlernung einer jeden fremden Sprache, und wirklich wird jede lebende fremde Sprache, in welche der Lehrer lebendig eingedrungen und die er vollständig in seinen Besitz gebracht hat, also auf die kürzeste und fruchtbarste Weise gelehrt, wie wir an französischen und englischen Bonnen und Sprachmeistern in den Häusern unserer Vornehmen gewahr werden. Die deutsche Redensart wird in die fremde Sprache übertragen; nun bedient man sich dieser, bis sie uns geläufig geworden, und so erobert man nach und nach das Gebiet der fremden Sprache, um dessen Produkte dann umgekehrt in deutsche umzuwandeln. Bei der Erlernung der toten fremden Sprachen herrscht der umgekehrte Gebrauch; man beginnt mit Wörtern und Redensarten

der fremden Sprache, um, weil man dieses für leichter erkennt als das Umgekehrte, das Fremde in das Deutsche übertragen zu lehren. An naturgemäßer Richtigkeit steht diese allgemein gewordene Unterrichtsweise offenbar hinter der zuerst beschriebenen zurück. Die Annahme derselben findet ihre Erklärung darin, daß die fremde tote Sprache dem Lehrer nicht mundrecht geworden ist, daß er sich derselben nicht vollständig bemächtigt hat, was wir, eben weil die Sprache nicht mehr gesprochen wird, auch als eine Unmöglichkeit anerkennen. Darin findet denn die herkömmliche Methode der Erlernung toter Sprachen ihre völlige Rechtfertigung. Diese erklingen nicht mehr in lebendigen Tönen aus dem Munde in ihr denkender Völker; sie leben nicht mehr als gesprochene Sprachen, d. h. sie leben gar nicht mehr; es sind nur noch von ihnen sichtbare Rudimente übrig, die Abdrücke der Worte und Gedanken, nicht diese selbst in ihrer Unmittelbarkeit und Wahrheit, nur Reflexe derselben; es sind Wörterherbarien, wie man Herbarien der Naturprodukte des Pflanzenreichs angelegt hat; die Überreste, die auf uns gekommen, bilden nicht einen wogenden, flutenden Ozean, sondern ein Eismeer, dessen Teile festen Steinmassen gleichen, das wohl von sprachbegabten Menschen durch das Licht des Geistes und durch die Wärme lebendiger Phantasie teilweise aufgetaut und in ein Fluidum verwandelt werden mag, nimmermehr aber ein lebenerzeugender Ozean wird, weil die Ströme des Volksgeistes ihm fehlen, und die bewegenden Kräfte naturkräftiger, dem Naturorganismus angehöriger Elementargeister nicht auf ihn einwirken, weshalb er stets ein totes Meer bleibt, das in seinem Inneren keine Zeugkraft birgt, und dessen Ufer nur von totem Gesteine bedeckt sind. So wenig es selbst dem tiefsten Geiste gelingt, aus Herbarien die lebendige Natur in der Fülle ihrer Produktionen und in ihrer schaffenden Kraft zu begreifen, so wenig ist es möglich, aus Wortherbarien und aus ihren toten Rudimenten den entwichenen Geist einer Sprache hervorzuzaubern und heraus zu citieren, daß er, statt eines Schemens oder eines Gerippes, als lebendiger Geist Rede stehe und Antwort gebe, und sich als Urwesen in seiner Naturkraft von neuem manifestiere. Eben darum, weil eine tote Sprache nur in ihren sichtbaren Überresten vor uns

liegt, muß sie auch durch das Gesicht aufgefaßt und erlernt werden, wogegen eine lebende Sprache von dem sprechenden Munde aus den Geist durch den unmittelbar sprachauffassenden Sinn des Gehörs trifft. Eben darum ist die Art des Erlernens einer toten Sprache aus ihren schriftlichen Überresten geboten; das fremde Wort und die fremde Sprachform wird dem Auge vorgerückt und dem Lernenden gegeben und die Übersetzung in die Muttersprache beigelegt. Aber auch hier erkennen wir die unerläßliche Notwendigkeit, daß, falls nur von Lernen mit Bewußtsein und Verstand die Rede sein soll, vorher der Inhalt und die Formen der Muttersprache aufgefaßt und begriffen sein müssen, um das Unbekannte und Unverständene durch Bekanntes und Verstandenes dem Geiste einzufügen; oder es entsteht die Notwendigkeit, zwei fremde Formen und Sprachen, die tote ausländische und die unbekanntere inländische, zugleich zu erlernen, was aber die Methode nimmer gutheißen und billigen kann. Denn diese verlangt, auf jeder Stufe den Geist des Lernenden nur mit Einem zu beschäftigen, nicht auf derselben Stufe und gleichzeitig mehreres Verschiedenartiges oder alles zugleich zu treiben, weil dadurch notwendig Unklarheit und Verwirrung entsteht. Soll sich daher z. B. der Schüler bei Erlernung der Zeitwörter der lateinischen Sprache, der Bedeutung der Endsilben o, as, at, re mit Verstand bemächtigen, so muß vorher von ihm die Bedeutung der deutschen Endformen e, est, et re begriffen sein. Aus dieser Darstellung erhellet indes zugleich der hohe Wert der Erlernung einer fremden Sprache für das rechte Verständnis der Muttersprache, weil die ähnlichen Formen eine Vergleichung verschiedener Formen für ähnliche oder gleiche Vorstellungen und Beziehungen ermöglichen, wodurch der Lernende notwendig zu allgemeineren Ansichten über die Muttersprache selbst gelangt, indem man einen Gegenstand nie durch isolierte Betrachtung desselben, sondern durch dessen Beziehung auf andere und durch Vergleichung mit verwandten vollständig kennen lernt.

Nachdem wir in dem bisherigen den allgemeinen Grundsatz, vom Konkreten zum Abstrakten fortzuschreiten, auch auf den Sprachunterricht angewandt und in demselben geltend gemacht haben, könnte unsere Ansicht in dieser Beziehung entweder falsch

verstanden oder eine verkehrte Folgerung daraus gezogen werden. Um dem zu begegnen, dürfen wir uns hier einer ausgedehnten Bemerkung nicht entschlagen.

Gewöhnlich setzt man den Gegensatz zwischen dem Abstrakten und Konkreten dem des Allgemeinen und Besondern gleich. Dieses mag in den meisten Fällen zulässig sein. Daß aber zwischen beiden Begriffsdifferenzen keine Gleichheit stattfindet, wird dem gleich durchsichtig sein, welcher bedenkt, daß auf dem Gebiete des Konkreten der Unterschied des Allgemeinen und Besonderen wiederkehrt, ohne daß hier eigentlich vom Abstrakten die Rede sein könnte. Wenn wir nun in dem gesamten Unterrichte, auf allen Stufen der Bildung ohne irgend eine Ausnahme, das Konkrete als den Anfang, das Abstrakte als das Ende des Unterrichts verlangen, so wollen wir das nicht so verstanden wissen, daß überall mit dem besondern Einzelnen, und von da aus zu dem weniger Besondern oder Allgemeineren fortgeschritten werden solle, sondern wir verlangen nur, daß das Konkrete, hier noch gleichviel, ob es ein konkretes Einzelnes, oder ein konkretes Besonderes, oder ein konkretes Allgemeines ist, überall den Grund des Unterrichts abgebe. Solches setzen wir daher auch für den Sprachunterricht fest. Für diesen aber verlangen wir nun spezieller: daß innerhalb des Gebietes des Konkreten in der Regel die Betrachtung des Allgemeinen der Unterscheidung des Besondern vorhergehen müsse, wenn eine genaue Unterscheidung aller Hauptgegenstände und eine glückliche Orientierung des Schülers von Anfang an durch den ganzen Unterricht hindurch gehen soll. Um Beispiele zu nennen, verlangen wir also, daß der Auffassung der verschiedenen Bedeutungen des Objekts die Auffassung des Objekts im allgemeinen, als des Verhältnisses eines Gegenstandes zu einer Thätigkeit, vorhergehe, und daß darauf erst das bestimmende und ergänzende Verhältnis, und in dem letzteren demnächst erst die darinliegenden Verschiedenheiten nach Sache und Person und nach den Richtungen, und in dem ersteren die Differenz nach Zeit und Ort, Art und Weise, Ursache und Wirkung unterschieden werden. Desgleichen lehren wir zuerst das Wesen des Prädikats im allgemeinen, natürlich immer an Beispielen, also auf dem Gebiet des Konkreten,

fennen, gehen nachher zu den besondern Arten und Formen des Prädikats über, wie von der allgemeinen Betrachtung des Attributs zu den verschiedenen Formen desselben. Dieser Absicht gemäß bleiben wir also bei der Auffassung der drei Satzverhältnisse, des prädikativen, attributiven und objektiven, zuerst stehen, ehe wir die verschiedenen Formen des Prädikats, Attributs und Objekts aufstellen. An sie reihen wir nachher die Arten der verschiedenen Nebensätze, wieder zuerst im allgemeinen und später erst mit genauer Unterscheidung der einzelnen Arten und Verschiedenheiten. Soll sich der Schüler nicht in der unendlichen Menge von Formen und Unterschieden verlieren, so muß ihm durch die Betrachtung des Allgemeinen immer erst der Anhalt oder die Einheit gegeben sein, an den er die Vielheit anreicht, und er muß von Anfang an gewöhnt werden, das Besondere als ein Allgemeines mit bestimmter Begriffsdifferenz zu denken, und von den nebengeordneten, verwandten Besonderheiten zu unterscheiden. Dieser Sprachunterricht gleicht daher ganz dem Verfahren auf dem Gebiete der Naturgeschichte. Zuerst betrachten wir mit dem Schüler eine einzelne, den Sinnen vorliegende Pflanze im allgemeinen nach ihren Hauptteilen: Wurzel, Stamm, Zweige und Blüte; dann gehen wir zur Betrachtung der Verschiedenheiten an den Hauptteilen über und sehen nun die einzelnen Teile und die speziellsten Einrichtungen derselben in jedem Hauptorgan an, um dadurch allmählich zu einer fortschreitend lebendigen Erkenntnis der Pflanze in der Gliederung ihrer Organe und in den Funktionen der einzelnen Teile zu gelangen. Wir würden aber verkehrt verfahren, wollten wir der Bedeutung der Blüte im allgemeinen die Wirkungen der Staubfäden, diesen die Bedeutung der Staubbeutel und des Blumenstaubs vorausgehen lassen. Oder, um aus dem Gebiete der Pflanzenkunde noch ein schlagenderes Beispiel zu wählen, denken wir nur an die, wenn auch noch nicht allgemein erkannte, aber allein richtige Methode ihres Unterrichts. Dieselbe besteht zuoberst in dem Fortschritt von dem Konkreten zum Abstrakten, von der Anschauung zum Begriff, also von den einzelnen Pflanzen zu den Arten, von den Arten zu den Gattungen, von den Gattungen zu den Familien u. s. w. Aber ein großes Miß-

verständnis dieses richtigen Grundgesetzes wäre es, wollte man mit der Unterscheidung der einzelnen Arten derselben Gattung anfangen; denn diese Unterschiede sind viel feiner, liegen viel tiefer und entziehen sich viel eher dem Auffassungsvermögen als die Differenzen von Arten ganz verschiedener Gattungen, als die Unterschiede zwischen verschiedenen Familien und Ordnungen. Mit diesen allgemeinsten, größten Unterschieden beginnt man daher, und steigt von ihnen herab zu feineren Unterscheidungen, wie man auch in der Zoologie erst den Unterschied von Säugetier und Vogel auffassen lehrt und viel später zu den Differenzen der Arten der Katzen oder der Finken z. B. übergeht.

Dieser auf dem Gebiete der Naturkunde geltende methodische Grundgesetz gilt auch für den Sprachunterricht. Ohne Zweifel hat sich in dieser Richtung auch die Sprache selbst entwickelt. Der Entstehung des ausgebildeten Satzes ging der nackte Satz, der Hineinlegung einzelner Begriffsunterschiede in ihren weiteren Verzweigungen in untergeordneten Arten die Unterscheidung allgemeiner Differenzen vorher, ganz gemäß der Entwicklung eines Gewächses, dessen Teile sich aus einer bestimmten beschlossenen Einheit in immer weiter gehenden Differenzierungen entwickeln. Alles aber auf dem Boden des Konkreten, nirgends von einer vorausgegebenen abstrakten Regel, sondern überall von der unmittelbaren lebendigen Anschauung aus. Diese bildet die Einheit der Betrachtung, von der alles ausgehen muß. Sie besteht in der unmittelbaren Erfassung eines Gedankens; sie ist also eine innere Anschauung, d. h. genaue Unterscheidung des Gedankens und der Vorstellungen von dem Worte und dem Satze, welche äußerlich, in äußeren Anschauungen aufgefaßt werden. Von diesen inneren Anschauungen geht alle Klarheit in der Auffassung der Sprachformen, wie jede Sprachforschung selbst aus; denn diese beruht auf der Vergleichung der Wort- und Satzformen mit den in ihnen liegenden Vorstellungen und Gedanken. Von ihr geht man über zu der Auffassung der in ihr zu einer Einheit verknüpften Vorstellungen und Begriffe, dann zu deren Beziehungen zu einander, und diesen inneren Verhältnissen gemäß zu den ihnen entsprechenden äußeren, dem Satze im allgemeinen, den einzelnen Wörtern des

Sätze, den Biegungsverhältnissen, den Ausjageweisen 2c. über. Kurz, das Besondere kann vom Schüler nur dann begriffen und verstanden werden, wenn das Allgemeine, unter dem es enthalten ist, von ihm aufgefaßt worden und er das Besondere als ein Allgemeines, in einer bestimmten Weise ausgeprägt, denkt. Die Gegensätze, welche einander wechselseitig beleuchten, wie z. B. die inneren von Person und Sache, Begriff und Beziehung, Ding und Thätigkeit und die ihnen entsprechenden grammatischen treten also nicht von Anfang an hervor, sondern sie entwickeln sich in allmählicher Fortschreitung aus der Einheit des Satzes heraus. Daß späterhin eine Zurückführung des Besonderen auf das Allgemeine, der Vielheit auf die Einheit, der Gegensätze in untergeordneten Beziehungen, also der relativen, nicht absoluten Gegensätze, auf die sie einschließende neutralisierende Einheit des Satzes und des Gedankens geschieht, bedarf keiner besondern Ausführung.

Offenbar gehört aber zur Auffassung wenigstens der meisten dieser Verhältnisse, der Unterschiede der Arten der Satzverhältnisse, der Bedeutung der Biegungsendungen und Ausjageweisen, ja schon zur scharfen Unterscheidung des Gedankens von seiner leiblichen Erscheinung in dem Satze, eine Verstandesreise, wie wir sie den Schülern unserer Elementarschulen nicht zutrauen dürfen. Wir verweisen daher auch diese strenge Art des grammatischen Unterrichts aus der Elementarschule hinaus in das Gebiet der mittleren Stufe der höheren Schulen, dahin wo der Übergang zu einer späteren Konstruktion des Ergebnisses des Unterrichts gemacht werden soll. Gleichzeitig lassen wir mit ihm den Anfang des Unterrichts in fremden Sprachen machen. Wir verlangten oben die Anschauung des Gedankens und die Unterscheidung desselben von dem Satze. Beide sind aber für das gewöhnliche Bewußtsein eins und dasselbe. Dem Kinde wird daher die Unterscheidung beider keineswegs leicht, und die Sache wird ihm in der That erst dann klar, wenn es soweit gekommen, daß es lernt, denselben Gedanken, wenn auch mit einiger Schattierung, in verschiedene Sätze niederzulegen, noch mehr aber, wenn solches in verschiedenen Sprachen geschieht. Tritt daher mit dem oben beschriebenen Sprachunterricht gleichzeitig der Unterricht in einer

fremden Sprache ein, so erleichtert das eine das andere auf eine sehr erfolgreiche Weise. —

Die konstruktive oder wissenschaftliche Methode, welche an dem Ende des ganzen Sprachunterrichts eintritt, kann einen doppelten Weg einschlagen:

entweder geht sie von der reinen Denkhätigkeit und deren Formen, in dem Systeme Kant's und seiner Schüler von den Kategorieen, oder von allgemeinen methaphysischen Sätzen aus und zur Untersuchung der ihnen entsprechenden Sprachformen über;

oder sie stellt die in dem wissenschaftlichen Bewußtsein bis jetzt aus der Sprache ermittelten Allgemeinsätze und Prinzipien an die Spitze, um ihnen alles Mannigfaltige in gegliederter Abstufung unterzuordnen.

Die erste Methode würde die streng wissenschaftliche, rein synthetische, die andere die auf ursprünglichem Empirismus und Abstraktion beruhende empirisch-wissenschaftliche sein, jene die Anforderung der Wissenschaft im höchsten Sinne des Wortes befriedigen, diese dagegen den Vorzug der größeren Sicherheit und Gewißheit vor ihr voraus haben. Beide aber stellen eine Theorie auf. Theorie ist Entwicklung und Erklärung von Thatfachen aus Prinzipien und allgemeinen Gesetzen. Die Erkenntnis der Thatfachen wird jederzeit und überall aus der Beobachtung oder durch Versuche gewonnen, die Erkenntnis der allgemeinen Gesetze und Prinzipien durch Reflexion und Spekulation. Die Erklärung jener aus diesen geschieht durch Analogie und Induktion. Zu untrüglichen Resultaten führt bekanntlich niemals die Analogie, sondern nur die Induction als die einzig sichere Schlußweise von dem Besonderen auf das Allgemeine (regressiv). Damit haben wir denn von anderer Seite unsere obige Feststellung, daß der Sprachunterricht sich der rückwärtschreitenden oder analytischen Methode zu bedienen habe, als richtig nachgewiesen. Die rechte Methode enthält sich vorab überall des voreiligen Systematisierens und Ableitens aus allgemeinen Prinzipien, und sie verweist das progressive Verfahren an das Ende der von den erfahrungsmäßig aufgefaßten Thatfachen ausgehenden untersuchenden Methode.

X.

Die Lebensfrage der Bivilisation

oder:

Über die Erziehung der unteren Klassen der menschlichen Gesellschaft.

Einleitung.

Es giebt Aufsätze, die man nicht umgestalten kann, ohne etwas Wesentliches an ihnen zu zerstören. Es sind solche, welche die frische Farbe der ersten, ursprünglichen Erregung, der sie ihr Dasein verdanken, an sich tragen, mehr eine Wirkung des augenblicklichen Gefühls als der langen Überlegung sind, und mehr mit dem Anspruch auftreten, in dem Leser ähnliche Stimmungen zu erwecken, als ihn gründlich belehren zu wollen. Also verhält es sich mit den beiden nachfolgenden Aufsätzen. Durch sie will ich dazu auffordern, daß man den Gegenstand, von dem sie handeln, der Aufmerksamkeit würdige und demnächst suche, sich selbst darüber zu belehren; ich will anregen. Darum ändere ich Ton und Farbe der Darstellung nicht.

Was ich gebe, ist, was ich habe. Nach bekanntem Sprichworte giebt ein Schelm mehr. Es tritt mit den bescheidensten Erwartungen auf. Ich weiß, daß andere anders denken, meine Ansichten, Hoffnungen, Wünsche für exzentrisch, phantastisch, abenteuerlich, verkehrt halten. Mögen sie sich aussprechen! Ich habe nicht nur nichts dagegen, ich wünsche es. Denn ich weiß, daß das Wahre siegt und bleibt. Ein anderes als das Wahre will

kein redlicher Mensch. Er wünscht dem Seinigen, wenn es falsch oder was daran falsch sein sollte, selbst den Untergang. Ich kenne die Gegner, und zwar aus Erfahrung. Ich dulde sie und achte sie, wenn sie es redlich meinen und die Person über der Sache vergessen, d. h. nur die Sache im Auge behalten, darum sich aus den, den ihrigen entgegengesetzten Grundsätzen keine Schlüsse auf die Moralität oder Immoralität der Person erlauben. Solche Leute achte ich nicht. Redliches Meinen und Streben kann bestehen bei diametraler Divergenz der Ansichten. Wer das noch nicht erfahren hat, hat wenig erfahren; wer es nicht weiß, steht tief. Darum verlange ich, daß die Gegner meine Meinungen dulden; mehr fordere ich nicht. Wie sie, vindiziere ich für mich das Recht, meine Meinungen aussprechen zu dürfen. Wem sie nicht gefallen, lege sie beiseite, oder widerlege sie! Ich genehmige alles. Ich bringe meine Ware auf den Markt. Reiche Mannigfaltigkeit der verkäuflichen Artikel erfreut den Marktbesuchenden. Verschieden ist der Geschmack, der Standpunkt, das Bedürfnis. Jeder kaufe nach seinen Verhältnissen! Das Übrige überlasse er andern!

Meine Ware ist nicht recht geordnet. Zum Ordnen gehört Zeit, viel Zeit, die mir fehlt. Zuerst hat man seine Amtspflichten zu erfüllen. Dann kommt die Familie, dieser schöne Organismus, der von allen organischen Lebensgliedern noch nicht angetastet worden. Mein Haus, sagt der Engländer, ist mein Asyl, mein Kastell. Nach beiden das übrige. Zu diesem übrigen erscheinen für den Schulmann einzelne Stunden, am Abend oder am Sonntage. Wohl ihm, wenn Amt und Familie sie, die seltenen, kostbaren, nicht erschweren!

Ich stelle kein Gebäude auf, im Fundament gefestigt und nach einem geregelten Plane konstruiert; ich liefere Bausteine, Bruchstücke, erst in der Zukunft von Gereisteren zu behauen und ineinander zu fügen. Die Zeit ist, wie eine mächtige Zerstörerin, so auch eine mächtige Baumeisterin. Vertrauen wir ihr! Sie steht unter der Leitung eines mächtigen Meisters. Ohne den festen Glauben an ihn möchte man manchmal wohl verzagen. Aber er hält aufrecht und verhütet, daß man nicht fällt und nicht sinkt.

Das Zeitwesen, Mensch genannt, soll in die Zeit Samen streuen, und warten, bis die Zeit den Keim entwickelt. So lange die Welt steht und die Zeiten existieren, ist noch kein fruchtbarer Keim unentwickelt geblieben, oder die kommenden Zeiten werden ihn befruchten. Nur das Richtige geht unter. Ein großer, fest machender Glaube!

„Tausend Keime zerstreuet der Herbst, doch bringet kaum einer Früchte, zum Element kehren die meisten zurück.

Aber entfaltet sich auch nur einer, einer allein streut

Eine lebendige Welt ewiger Bildungen aus.“

Schiller.

Es wird nicht für vornehm, darum nicht für gute Sitte gehalten, zu klagen. Wer lobte auch nicht lieber! Die Menschen, d. h. die Glücklichen und Mächtigen, hören gern das Lob, vernehmen gern die Versicherungen der Macht, des Reichthums des Staates, der herrschenden Moralität, der Vollständigkeit der Gesetzgebung, der Herrlichkeit der Verwaltung, des Aufschwunges aller Zweige der Industrie. Dagegen aufgestellte Zweifel erscheinen wie Misttöne in einem Konzert, man flieht sie, verschließt ihnen das Ohr. Wenn die Quellen dieser Misttöne, die vielen Übel dadurch nur auch verschwänden! Wenn sie aber einmal existieren, so müssen sie auch genannt und befehen werden.

Wirft man die Frage auf, ob durch Klagen etwas gebessert werde, so muß ich offenherzig bekennen, daß ich das nicht sicher weiß; aber das weiß ich, daß fehlerhafte Zustände, Übel und Gebrechen erst als solche erkannt werden müssen, ehe die Möglichkeit entsteht, daß es mit ihnen besser werde. „Anders als pathologisch lassen sich,“ sagt Rachel, „die von der Bewegung ergriffenen Zustände nicht darstellen, und man kann zu ihrer Lösung nichts weiter thun, als sie schildern.“

Wenden wir den Grundsatz Jacotots: „etwas lernen und alles andere darauf beziehen“ aufs Praktische an, indem er dann heißt: das Elend und das Unrecht, das unser Gesellschaftsorganismus dem gemeinen Manne zufügt, erst recht angeschaut und darauf alles andere bezogen; so werden wir wohl einen Schritt weiter kommen. Ich bin zufrieden, wenn ich auf das wirklich Praktische aufmerksam gemacht habe, auf Pflicht

und Recht, auf diese ewige Grundlage alles Guten und des wahren Lebens der Zivilisation.

Wenn welche glauben, daß es an der Gesinnung unserer Regierungen nicht liege, daß es nicht besser gehe als es geht, so gehöre ich zu diesen. Die besten Absichten leiten das Nachdenken und die Schritte derselben, und wenn es von ihnen abhinge, daß jeder sonntäglich sein Huhn im Topfe hätte, es fehlte gewiß keinem einzigen unter Millionen. Aber so große Dinge überbieten die Kräfte der Behörden, und es fehlt zugleich denen, die mitwirken müssen, an der rechten Einsicht. Denn allgemeine Übel können nur durch die Mitwirkung aller beseitigt werden. Diese Einsicht zu erhöhen, oder besser, wie ich schon sagte: dazu anzuregen, daß man nach dieser Einsicht strebe, das, nichts mehr, ist meine unschuldige Absicht. Ich spreche mehr zu dem Gefühl — von ihm erhält der Verstand, der Wille den Impuls — als zum Verstand. Aber aus der rhapsodischen, mangelhaften Darstellung schließe man nicht auf die Unwahrheit der Sache. „Und wenn ich,“ spreche ich mit einem verehrungswürdigen Manne, „meine hochzuverehrenden Herren, die Ausdrücke nicht genau abwog und breiter und geschwägiger wurde, als es sich für Ihren hellen Blick ziemte, so verzeihen sie mir.“

Das Ganze betrachte der Menschenfreund als Beitrag zu einem immer dringender werdenden Nachdenken.

I.

Wenn ein Mann, der Gelegenheit gehabt hat, tiefe Blicke in die Natur des Menschen und in das Wesen der menschlichen Gesellschaft zu thun und außerdem mit Anlagen, Kenntnissen und Beurteilungsgabe ausgestattet ist, sich über den Gang der Entwicklung, den nach seiner Ansicht das menschliche Geschlecht im allgemeinen und ganzen nehmen wird, ausspricht, so erregen diese Aussprüche mit allem Recht unsere ungeteilte Aufmerksamkeit.

Daß Chateaubriand zu jenen Männern gehöre, die auf der Höhe der Erfahrung und Bildung der ersten unserer Zeitgenossen stehen, werden alle unbedenklich zugeben. Darum leih die Zeit mit Recht seinen Ansichten und Aussprüchen ein williges

Gehör, und deshalb wollen auch wir jetzt einen Gedanken, den derselbe unlängst hat laut werden lassen, näher besprechen. Er sagt: „Es wird eine Zeit kommen, wo man es nicht mehr begreifen wird, daß es eine Zeit gab, wo einige über Hunderttausende und Millionen (nämlich Thaler) kommandierten, während andere, die neben und mit ihnen lebten, nicht wußten, womit sie ihre Blöße decken und ihren Hunger stillen sollten.“ Dieser Ausspruch verdient nach unserem Bedünken, nicht nur wegen seines Urhebers, sondern auch und hauptsächlich wegen seines Inhaltes, daß wir ihn näher in Erwägung ziehen.

Aber, möchte jemand einwenden, wozu Untersuchung, Besprechung, Bekümmerniß über den Gang, den die Entwicklung des Menschengeschlechts nehmen wird? Ist es nicht hinreichend, daß man die Ereignisse und die Entwicklungsstufen kennen lernt, wenn sie eintreten? Läßt sich daran im wesentlichen etwas ändern? Hängt nicht der Ablauf der Geschichte der Menschheit entweder an unsichtbaren Fäden, oder liegen nicht wenigstens die Bedingungen dieser Geschichte über dem Einflusse der einzelnen Sterblichen? Warum sollen wir uns denn noch, zur Vermehrung unsrer Lebensbürde, abmühen, den Weg der Entwicklung unseres Geschlechts in die Dunkelheit künftiger Jahrhunderte oder Jahrtausende hinein zu verfolgen? Ist es nicht viel besser und allein Lebensweisheit, im kleinen Kreise des Guten so viel zu wirken, als Kräfte und Umstände erlauben, und dann die Geschichte des Menschengeschlechts dem über den Sternen zu überlassen?

In dieser Einrede liegt einiges Wahre; das meiste aber ist Schein und Täuschung, wo nicht Produkt engherziger Lebensansicht. Aber weil die Teilnahme an der Entwicklung unseres Geschlechts die energische Thätigkeit im kleinen Kreise nicht ausschließt, und damit jeder Einzelne in seinem Kreise des Guten möglichst viel wirken möge, eben darum wollen wir von jenem Gedanken reden. Denn er hat eine pädagogische Seite. Von dieser fassen wir ihn auf und sprechen darum von der Erziehung der unteren Klassen der menschlichen Gesellschaft. Chateaubriand versichert oder weißagt, daß das Geschick derselben im Laufe der Zeit zum Besseren sich wenden werde. Es

kommt nun darauf an, ob die Änderung, nämlich die angedeutete, unsere Billigung oder Mißbilligung erhält, ob wir uns gedrungen fühlen, zu wünschen, daß es so werde, wie der erleuchtete Staatsmann es voraussieht. Sollte dieses letztere der Fall sein, so werden wir uns aufgefordert fühlen, mitzuwirken, daß es also geschehe. Die Menschheit besteht aus einzelnen Menschen. Die Geschichte der Menschheit besteht aus der Geschichte aller Glieder der Menschheit. Die Menschen machen unter den Bedingungen, die Gott der Herr gestaltet hat, die Geschichte der Menschheit. Der einzelne kann zur rechten Richtung des Entwicklungsganges der Menschheit beitragen, und er soll es. Daß dieses zumal von den Regierungen gilt, liegt schon in dem Namen. Regieren heißt richten, lenken, leiten. Wie aus der Gegenwart die Zukunft sich entwickle, zu welchen Erscheinungen wir die Bedingungen legen, ob sich aus dem, was wir thun, Ordnung, Verhältnismäßigkeit, Harmonie, oder das Gegenteil gestalte, das alles sind höchst wichtige Rücksichten, die eine gewissenhafte Regierung nie aus den Augen verliert.

Zunächst kommt es also darauf an, ob jener Zustand, von dem Chateaubriand spricht, von uns für einen Fortschritt im Entwicklungsgange der Menschheit gehalten wird. Wenn eine Zeit kommt, wo niemand mehr begreift, daß es eine Zeit gab, wo in demselben Raume, unmittelbar nebeneinander, der größte Reichtum neben der tiefsten Armut existierte, wo also niemand mehr den Zustand unserer Zeit begreifen wird (denn unter uns bestehen ja gesetzlich und rechtlich diese Gegensätze, und von unserer Zeit ist in jenem Ausspruche die Rede), so setzt dieses nicht nur eine gänzliche Umänderung der Ansicht, sondern auch, worauf es eben wesentlich ankommt, eine Umgestaltung des Lebens, eine ganz andere Verteilung der äußeren Besitztümer voraus, die das Leben so durchdringen und beherrschen soll, daß dann sogar niemand mehr begreift, daß es anders sein könne, oder jemals anders gewesen sei.

Welcher Ansicht der Verfasser dieser Blätter zugethan ist, werden die Leser gleich erfahren. Nur will er vorher bemerken, daß er a priori in einer gewissen Hinsicht eine Art Sympathie mit seinen Lesern voraussetzt. Er meint, daß dieses keine unge-

büßliche Forderung sei. Wenn es sich handelt um den Gegensatz des Interesses einzelner und des Ganzen, oder weniger und vieler, darum, ob zu wünschen und zu bewirken sei, daß einige (wirklich oder scheinbar) verlieren, während viele gewinnen, ob der Streit der Interessen bevorrechteter einzelner Personen, Familien oder Stände mit dem Bedürfnis der weit überwiegenden Mehrzahl der Nation oder der Nationen zu Gunsten jener oder dieser zu schlichten sei; so kann man das Urtheil humaner Menschen mit Sicherheit voraus bestimmen, und die wenigen, denen dadurch Opfer zugemutet werden, können selbst nicht widersprechen oder das Gegenteil wünschen, falls sie wirklich selbst das Gefühl und Gesetz der Humanität im Busen tragen. Wo nur die Wahl gelassen ist zwischen dem Vorteile weniger und dem Nachteile vieler, da kann die Waagschale des Urtheils unmöglich länger als einen Augenblick schwanken, falls nur, was überall vorausgesetzt wird, die Entwicklung und Umbildung selbst auf dem Wege Rechts geschehen soll. Darum setzen wir voraus, daß die Leser jener Zeit, die Chateaubriand in prophetischem Geiste als gewiß voraus sagt, mit Sehnsucht entgegen schauen und keinen höheren Wunsch kennen als den, daß diese Zeit doch recht bald hereinbrechen und daß es uns vergönnt sein möge, zur Verwirklichung derselben mitwirken zu können.

Wir halten die unter uns bestehende Ungleichheit des Besitztums für ein Unglück der Menschheit.

Es ist sehr traurig, daß man solche Ansicht nicht laut werden lassen kann, ohne sich gegen Mißdeutung und gegen falsche, anklagende Argumentationen daraus zu verteidigen und vor denselben zu verwahren zu müssen. Aber das Edle, Hochherzige und Große unserer Zeit pflegt mit dem Verwerflichen, Gemeinen und Niederträchtigen in solchem Grade zusammengeworfen und vermischt zu werden, daß am Ende das eine vom andern kaum noch unterschieden werden kann. Man pflegt das unleugbar Große, Vielversprechende unserer Zeit mit den Ausgeburten wilder und revolutionierender Phantasiemenschen in solche Verbindung zu setzen, oder das eine mag mit dem andern auch wirklich in einzelnen Erscheinungen so verpaart erscheinen, daß man Gefahr läuft, des

einen beschuldigt zu werden, wenn man sich doch nur des anderen bewußt ist.

Aber diese Gefahr darf uns nicht abhalten, dem Guten und Besseren nach reinstem Bewußtsein nachzutrachten und die Einsicht darüber vor unseren Zeitgenossen offen und unumwunden darzulegen, wie es denn von uns in dem vorliegenden Fall hiermit geschehen soll.

Wenn wir uns zu der Ansicht bekennen, daß es ein allgemeines, auf der Welt ruhendes Übel sei, daß die Güter der Erde in so ungleichem Verhältnis verteilt seien, wie es vorliegt: so denken wir in dieser Beziehung nicht von ferne an den Traum der Gleichmacherei unter den Menschen, und wir stimmen darum nicht in das Feldgeschrei der „Freiheit und Gleichheit“, welches einige erheben mögen. Ungleichheit unter den Menschen hat von jeher existiert, und wird ewig existieren. Gott der Herr selbst hat sie geschaffen, d. h. Ungleichheit der Bedingungen und Kräfte, sowohl der leiblichen als der geistigen, also auch Ungleichheit der Resultate. Eine lebendige Gliederung der Welt verlangt sie und setzt sie voraus, und wir mögen machen, was wir wollen, wir werden sie nicht aus der Welt hinaus schaffen.

Aber unser Feldgeschrei ist auch nicht: „Freiheit und Ungleichheit“, indem man damit nur zu gern die Beibehaltung der jetzt bestehenden Ungleichheit verteidigt zu haben meint.

Vor allen Dingen ist zu unterscheiden und anzugeben, was man unter Gleichheit und Ungleichheit zu verstehen habe. Völlige Gleichheit des Besitzes ist ebenso sehr ein Unding, als völlige Gleichheit der Geisteskräfte, welches Hirngespinnst wir Jacotot überlassen wollen. Aber aus diesem Zugeständnis folgt nicht die Rechtfertigung jeder Art der in der Welt bestehenden Ungleichheit. Die Ungleichheit kann nicht das Ideal eines Zustandes der Menschheit sein, noch weniger als das entgegengesetzte. Es kommt daher darauf an, die richtige Mitte zwischen diesen Gegensätzen zu ermitteln, d. h. Verhältnismäßigkeit.

Wer nur denken kann, wird die Schwierigkeit dieser Ermittlung einsehen. Sie ist vorerst ein Problem, des Nachdenkens der tiefsten Denker würdig, und wirklich haben auch mitunter die größten Männer aller Zeiten diesem Gegenstande ihren Scharf-

sinn gewidmet. Wir gestehen gern, daß die Lösung dieser Aufgabe nach allen ihren Verzweigungen unsere Kräfte überbietet. Auch halten wir dieselbe nicht in der Art für lösbar, daß dadurch eine Feststellung aller Verhältnisse des menschlichen Lebens an allen Orten und zu allen Zeiten gewonnen werden könnte. Es wird immer sehr viel, vielleicht das meiste, von Ort, Zeit, Umständen und von der ganzen Gestaltung des Lebens zu einer bestimmten Zeit abhängen. Darum wird auch nach unserem Ermessen die Menschheit die vorliegende Aufgabe nur allmählich, nur annäherungsweise lösen, und was zu irgend einer Zeit für preiswürdig erkannt werden mag, wird dadurch noch keine Ansprüche auf allgemeine, absolute Gültigkeit erwerben.

Wir sehen darum bei unseren Bemerkungen über diesen Gegenstand von allen Ansprüchen philosophisch-politisch-systematischer Betrachtung ab, sprechen aus, was schlichtes und einfaches Nachdenken und Gefühl uns eingeben, und unterwerfen gern unsere Ansichten der Beurteilung des gesunden Menschenverstandes, wie wir auch nur die Beistimmung desselben ohne alle weiter ausgedehnten Ansprüche anstreben.

Daß Armut und Reichtum an und für sich weder ein Glück noch ein Unglück zu nennen sei, solches einzusehen wird dem denkenden Menschen nicht schwer. Zwar treffen wir die Verwechselung dieser Vorstellungen sehr häufig im Leben an; aber dennoch kann man sich leicht davon befreien. Lehrt es ja auch schon die alltägliche Erfahrung, daß der Reiche nicht schon durch den Besitz des Reichtums selbst zum glücklichen, und daß der Arme nicht schon durch die Entbehrung selbst notwendig zum unglücklichen Menschen werde. Es kommt alles auf die Anwendung, den Gebrauch und die Ansicht an. Aber dennoch giebt es nach der Natur des Menschen eine Grenze, über welcher beide Zustände zu Extremen und dadurch zum Unglück werden. Für den Reichtum läßt sich diese Grenze weniger angeben, als für das Gegenteil. Nach unserer Meinung fängt die Armut an notwendig ein Unglück zu werden*, wenn sie so groß wird, daß

* „Bei dem gegenwärtigen Zustande der Gesellschaft ist Armut ein Unglück, oft eine Schande, immer ein Übel.“

Pölig, Jahrbücher.

der, den sie trifft, nicht imstande ist, für sich und die Seinigen den nötigen Unterhalt herbeizuschaffen. (Von der Grenze, wo der Reichtum in der Regel auch ein Unglück wird, braucht nicht die Rede zu sein.) Aber was ist unter dem „nötigen Unterhalt“ zu begreifen? — Es leuchtet ein, daß sich diese Bestimmung nicht für alle Zeiten, Orte und Menschen geben läßt. Die Antworten werden sehr verschieden ausfallen, je nachdem die Menschen, die sie geben, auf verschiedenen Standpunkten stehen, und sie werden nach Verschiedenheit der Verhältnisse auch verschieden ausfallen müssen. Aber abgesehen von jeder allgemeinen, zu allen Zeiten gültigen Beantwortung dieser Frage, lassen sich doch für irgend eine bestimmte Zeit Merkmale nennen, aus welchen sich erkennen läßt, ob die Armut einzelner oder vieler einen solchen Grad erreicht habe, daß sie für diese und dadurch mit Notwendigkeit auch für das Ganze (weil eben die Menschen in Wechselwirkung stehen und die Krankheit eines Gliedes notwendig auf die Gesundheit aller Teile störend einwirkt) ein offenes Übel wird, das weggeschafft werden sollte. Zu diesen Merkmalen gehören:

1) Die Entbehrung der ersten, notwendigsten Bedürfnisse jedes Sterblichen: Nahrung, Kleidung, Obdach;

2) der Mangel aller Hilfsmittel für Zeiten der Not, denen keiner, wenigstens keine Familie für immer entgeht, in Krankheiten, Teuerung und andern unglücklichen Zufällen;

3) die Unmöglichkeit, den Kindern eine gesunde, naturgemäße, Leben und Gesundheit erhaltende und stärkende körperliche Ausbildung zu gewähren;

4) die Unmöglichkeit, denselben die zum Bewußtsein der Menschheit und zur Selbständigkeit im Leben unentbehrliche geistige Entwicklung durch Unterricht und Erziehung zu verschaffen.

Um ja nichts zu übertreiben und nicht der Sucht, das endliche, darum mangelhaft bleibende Erdenleben zu idealisieren, beschuldigt zu werden, wollen wir alle weiteren Forderungen, die wir im Namen jedes Menschen an das Leben machen, übergehen, auf alle andern verzichten, und nur die angegebenen vier Rücksichten als Minimum eines menschlichen Lebens aufstellen.

Keiner wird uns darin widersprechen, vielmehr jeder zugeben, daß, wenn eine Familie in einem der genannten Punkte ihr Bestehen nicht gesichert weiß, alsdann von einem Zustande nicht die Rede sein kann, unter welchem die Menschen des Besitzes der unentbehrlichsten, teuersten Güter gewiß sind.

Vergleichen wir nun diese unerläßlichen Forderungen an das Leben mit dem, was unter uns besteht (wir könnten selbst, ohne daß das Resultat ein anderes wäre, noch manches abziehen), so werden wir die Überzeugung gewinnen, daß diese Merkmale der Armut unter uns nicht nur eingetreten sind, sondern einen sehr hohen Grad erreicht haben. Es ist notorisch gewiß: Tausende, Hunderttausende, Millionen Menschen leben, nicht auf dem Erdball, nicht nur in Europa, sondern in Deutschland, die an den unentbehrlichsten Bedürfnissen der Nahrung, der Kleidung und des Obdachs einen schmähligen Mangel leiden; noch viel mehrere sehen sich aller Hilfsmittel beraubt, sobald nur etwas ungewöhnliche Ereignisse eintreten; eine ungeheure Zahl von Kindern entbehrt in der Jugend, der wichtigsten Zeit des Lebens, der zur Kräftigung des Körpers und zur Ausbildung des Geistes erforderlichen Entwicklung und Ausbildung, und Millionen Menschen befinden sich in einem Zustande, der es unmöglich macht, daß sie jemals zu einem einigermaßen befriedigenden menschlichen Kulturzustande gelangen. Deshalb behaupten wir, daß die Armut unter uns einen Grad erreicht habe, der die Aufmerksamkeit aller wohlgesinnten Menschen im höchsten Maße in Anspruch nehmen sollte.

Neben diesem notorischen Notzustande befindet sich, ebenfalls notorisch, in den Händen anderer ein großer Güterbesitz, Überfluß und Reichtum. Während viele darben, schwelgen wenige, oder sie können es, wenn sie wollen, und sie thun es mitunter auch weidlich; während es vielen in unglücklichen Tagen an allen Hilfsmitteln gebricht, verwahren andere für sich und ihre Erben ungeheure Vorräte und Schätze; während Millionen Kinder in äußerem Elend, in der Not und in dem Schmutz des Lebens, unter dem Mangel aller einigermaßen befriedigenden körperlichen und geistigen Erziehungsmittel aufwachsen, ja nicht selten als

förperliche und geistige Krüppel aufwachsen, befinden sich andere in dem beneidenswerten Zustande, ihren Kindern in jeder Beziehung eine treffliche Erziehung zuteil werden zu lassen. Die größten Gegensätze bestehen dicht nebeneinander in demselben Lande, in derselben Stadt, unter den kultiviertesten Nationen.

Wer vermag dieses zu leugnen, oder dagegen seine Augen zu verschließen? Wer kann es über sich gewinnen, diese Mißverhältnisse wegzuleugnen, oder sich über sie mit Gemeinplätzen zu trösten? Wer erblickt in ihnen nicht den Krebschaden der Menschheit?

Da sprechen einige, daß es immer so gewesen sei, ewig so bleiben werde, weil Abhilfe im großen und ganzen zu den Umständen gehöre. Andere sagen, daß es die Schuld der einzelnen sei, wenn sie der Armut anheimfallen. Noch andere vermeinen, daß Gott selbst es also gefügt, und der Mensch die ewige Weltordnung nicht zu meistern habe. Und noch andere, nämlich andere Glückliche, gehen, wie jener Priester und jener Levit, aus andern Gründen an dem Unglück des Nebenmenschen kalt vorüber.

Nicht ausführlich sollen diese Einreden, von denen wir voraussetzen, daß deren Ungültigkeit und Nichtswürdigkeit von den Lesern dieses Aufsatzes eingesehen wird, hier widerlegt werden; nur einiges bemerken wir darüber.

Nicht der ewige Schöpfer hat die jetzige Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens bewirkt und gemacht, sondern es ist dies ein Werk der Menschen. Die Umgestaltung derselben, wenn eine solche nötig sein sollte, ist den Menschen überlassen, und deren Pflicht. Der Schöpfer gab ihnen darum menschliches Gefühl, Anlage zur Humanität und zu allem, was groß ist und preiswürdig, damit sie demselben Eingang verschaffen und es untereinander feststellen möchten. Dieses ist ihr Werk und ihre Schuldigkeit*.

* „Ist noch das Böse mächtig auf Erden, so ist dies der Menschen eigene Schuld, die nicht hinlänglich thätig waren, um sich die Erlösung anzueignen. An dieser unglücklichen Passivität, womit die Menschen alles Weh über sich ergehen ließen, welches ihre Dränger ihnen bereiteten, an dieser sonst unbegreiflichen Anthatigkeit, sich eine bessere Zukunft zu bereiten,

Daß es viele durch eigene Schuld unglückliche, arme Menschen, auch viele Taugenichtse giebt, ist gewiß. Aber würden wir an ihrer Stelle und wenn wir sie selbst wären, anders sein, als sie sind, und sollte nicht gerade die Rücksicht, daß sie sind, wie sie sind und unter den obwaltenden Verhältnissen sein müssen, unsere Teilnahme eben im höchsten Grade in Anspruch nehmen?

Und wie kannst du, schnöder Mensch! es wagen, Menschen ihr Elend als selbstverschuldet beizumessen, die als Kinder unter den bejammernswertesten Umständen erzogen und aufgewachsen sind?

Die Menschen werden, was sie werden können; das Resultat entspricht den Bedingungen, unter denen sie lebten, und den Kräften, die auf sie einwirkten*.

Daß diese Umstände, Verhältnisse und einwirkenden Kräfte derart seien, daß sie ein möglichst vollkommenes, menschlich schönes und edles Dasein allen ermöglichen, das eben ist die Aufgabe der Menschheit. Wir sind im Leben aneinander gewiesen, daß wir, einer dem andern und alle dem Ganzen, helfen und beistehen; solches verlangt von uns das edelste, höchste Bewußtsein. Wer diese Stimme, diese Aufforderung

scheint nichts so sehr schuld zu sein, als das allgemein verbreitete Vorurteil, alles, was da geschieht, mithin auch das Verkehrte und Böse, sei Gottes Wille, ein Vorurteil, das ebenso gotteslästerlich als hemmend für den Sieg des Guten ist; denn eher wird es auf Erden nicht besser werden, als die Menschen es einsehen, daß sie, sie selbst das Böse vernichten müssen auf Erden, welches sie, sie selbst hervorgebracht; daß sie selbst es sind, durch welche die Vorsehung die Idee des Besseren und Vollkommeneren einführen will in die Wirklichkeit."

Die Weltansicht u. Leipzig und Riga.

* Was der Verfasser der Briefe eines Verstorbenen von England sagt, gilt in der Regel von allen Fabrikgegenden:

"Der Arbeiter kann kaum durch seine Arbeit sein Leben fristen; er verschlimmert seine Lage, wenn er sich eine Genossin wählt und eine Familie gründet; zur Entwicklung seiner geistigen Kräfte, seiner sittlichen Gefühle bleibt ihm keine Zeit. Niemand kümmert sich um ihn; das physische Elend führt ihn zur Vertierung, diese zur Sittenverderbnis, die dann wieder Quelle neuen Elends wird! — Dies ist die Lage der meisten Arbeiter, die überall die Übermehrheit der Bevölkerung ausmachen."

einmal lebhaft in sich vernommen hat, er wird es nie vergessen, daß er damit das Göttliche in sich empfangen und geboren hat; er wird nie wieder darauf verzichten, und er wird den festesten Glauben an diese seine Erhabenheit und Größe in sich bewahren und nähren, und er wird nur in dem Grade seine Bestimmung für erreicht halten, als er demselben Einfluß auf sein Gefühl und seinen Willen gegeben hat. Es sagt uns, daß wir unser Interesse nicht von dem anderer abzuschließen und nicht in feindseliger Trennung von ihnen oder gar auf Unkosten ihres Besten unser Heil anzustreben haben.

Wir erkennen in diesem Bewußtsein die Stimme Gottes im Menschen, und wir würden auf unsere Selbstachtung verzichten, wollten wir sie in uns ersticken oder trüben. — Laßt uns ihr folgen, ihr treu und gehorsam sein!

Das ist alles, sprecht ihr vielleicht, recht gut und schön und es klingt prächtig; aber nur sehen wir nicht, wie das Ziel, das du anstrebst, erreicht werden kann. Mit solchen Allgemein- sätzen von Menschenliebe, Teilnahme und Philanthropinismus ist es nicht genug; nenne uns die Mittel, und zwar die Mittel, die in unserer Hand liegen, ferne von allen phantastischen Träumen und nicht existierenden Voraussetzungen! Sage uns, wie das Ideale zu realisieren ist!

Wohl, ich will sagen, was ich weiß. Treffe ich das Beste nicht, so stellt vielleicht ein anderer es auf. Unsere Rücksprache ist darum nicht vergeblich gewesen. Überall muß man zuerst Zwecke und Absichten aufstellen. Dann sinnt man über die Herbeischaffung der Mittel nach. Das erste ist wichtiger, als viele meinen. Vorher aber müßt ihr mir erlauben, meine Ansicht näher darüber auszusprechen, unter welchen Bedingungen ich den Zustand einer menschlichen Gesellschaft einigermaßen für befriedigend erklären werde. Ich will in der That von allen Schwindeleien und Überschwenglichkeiten absehen.

Daß Menschen, welche sich entschließen, eine Staatsgesellschaft zu gründen, zunächst oder wenigstens mit die Absicht haben, einen rechtlichen Zustand untereinander zu begründen und Sicherheit der Person, des Eigentums und aller anderen Rechte einander zu garantieren, ist gewiß. Auch selbst die An-

sicht kann man den Staatsrechtslehrern zugeben, daß die Sicherung des Rechtszustandes in allen Staaten als die Basis desselben angesehen werden müsse. Daß aber eine Staatsgesellschaft außer der Rechtsidee keine andern Zwecke verfolge, weder zu Anfang, noch auch im Fortgange der Entwicklung, solches müssen wir unbedingt in Abrede stellen. Vielmehr betrachten wir die Staatsgesellschaft als einen Verein, der alle Interessen desselben, wie sie sich auf der Bahn der Kultur entwickeln mögen, zu vertreten hat. Auf einer unteren Stufe der Kultur begnügt man sich mit der Erreichung eines naheliegenden Zieles; hat man dieses erreicht, so steckt man die Grenzen weiter. Da nun die Staatsgesellschaft aus Individuen besteht und die Gesellschaft um der Erreichung der Zwecke aller geschlossen ist, so erreicht die Staatsgesellschaft in dem Grade ihre Zwecke, als sie das Wohl aller Einzelnen und dadurch des Ganzen möglichst vielseitig befördert. In je lebendigerer Wechselwirkung die einzelnen Glieder des Staates stehen, je vielseitiger die Teilnahme aller einzelnen an dem Wohl der übrigen sich zeigt, je mehr alle die Wohlfahrt aller sich zum Ziele setzen: desto vollkommener ist der Zustand des Staatsvereines. Je weniger dagegen die einzelnen Staatsbürger an dem Bestehen und der Wohlfahrt des Ganzen teilnehmen, je mehr der einzelne ausschließlich nur für sich sorgt und seine Aufgabe gelöst zu haben glaubt, wenn er die Rechte anderer nicht positiv kränkt und seine Abgaben bezahlt, je weniger Zusammenhang und Wechselwirkung unter den Bürgern des Staates besteht: desto schlechter steht es mit dem Zustande der einzelnen und folglich des Ganzen. Von einer Staatsgesellschaft, die nur einigermaßen die Anforderungen einer Zeit, welche sich zu einiger Höhe der gesellschaftlichen Kultur erhoben hat, befriedigen will, verlangen wir daher, nicht etwa bloß, daß sie die Rechte jedes einzelnen schätze, sondern daß sie positiv und direkt allen rechtlichen, sittlichen und die freie Entwicklung des Menschen fördernden Wünschen Vorschub leiste, die beschränkte und schwache Kraft des einzelnen durch Teilnahme, Rat und That erhöhe und belebe, und, soweit es angeht, die Angelegenheiten des einzelnen, inwiefern derselbe es nur wünschen kann, zum Strebepunkt der Genossen- und Gemeinschaft erhebe. Das Leben im Staate soll

ein Leben der thätigen Gemeinschaft, der positiven Teilnahme und der gegenseitigen Hilfeleistung sein. Wo die Bürger eines Staates, wie in den meisten oder allen der heutigen Zeit, nebeneinander wohnen, oft ohne einander zu kennen oder kennen zu wollen, auch ohne weitere lebendige Gemeinschaft und energische Teilnahme aneinander, da fehlt es dem Staate an dem Geiste, der denselben überall und nach allen Seiten durchdringen und beleben sollte.

Ich könnte diese Gedanken noch lange fortsetzen und in anderer und anderer Form vortragen, ohne dadurch vielleicht den Lesern so deutlich zu werden, als ich es wünschen möchte. Auch muß ich besorgen, daß sie, an andere Betrachtungsweise gewöhnt, an der Ausführbarkeit dieser allgemeinen Gedanken zweifeln. Darum will ich denselben durch Anwendung auf einen speziellen, konkreten Fall die möglichste Anschaulichkeit zu geben versuchen, indem ich darstelle, was gemäß derselben vorerst in irgend einer kleinern Stadt zu Stande zu bringen wäre. Ich sage vorerst, weil ich nur die ersten Resultate einer lebendigen Gemeinschaft schildern will, die überall ohne weitere Schwierigkeiten herbeizuführen sind, falls die Bewohner derselben sich nur von den ersten Regungen des Gemeingeistes durchdrungen fühlen. Die ferneren Resultate eines lebendigen Gemeingeistes in dem ganzen Staatskörper und in jedem kleinen Ganzen desselben lassen sich zum voraus gar nicht berechnen.

An der Spitze der Gesellschaft der kleinern Stadt, die ich im Sinne habe und von der ich rede, steht eine Anzahl der besten, d. h. der gebildetsten, wohlwollendsten, edelsten Bürger. Wir wollen diesen Ausschuß den Stadtrat nennen*. Wie derselbe

* Obige Vorschläge sind aus einer Gesamtansicht hervorgegangen, die Mannsdorf („Geschichte der geheimen Verbindungen der neuesten Zeit“. Sechstes Heft. Leipzig) in diesen Worten ausspricht: „Hätten wir ein mehr ausgebildetes Gemeinwesen, so würde mancher für seinen guten Willen einen erwünschten Wirkungskreis finden; aber alles ist besoldeten Beamten überlassen, welche nicht wünschen, daß andere sich dareinmischen, wozu sie, wie sie meinen, sich allein durch ihre Studien vorbereitet haben. — Erst wenn die Städteordnungen mehr ins Leben getreten sein werden, erst wenn alle Gemeindeämter als Ehrenämter gesucht sein werden: erst dann wird die Jugend

gewählt wird und wie er sich zuerst konstituieren mag, ist ganz gleichgültig. Der lebendige Gemeingeist wird schon die rechte Form finden. Zuerst könnte er sich, eben zur Weckung des Gemeingeistes, auf Anregung der Regierung bilden. Alle Bewohner der Stadt, die ein öffentliches Amt bekleiden, sind Mitglieder des Stadtrates; außerdem noch die bewährtesten Bürger aus allen Klassen. Der Stadtrat wacht über alle Interessen der Stadt, über polizeiliche, gerichtliche, Erziehungs- und Unterrichtsangelegenheiten, über das Armenwesen nicht nur, sondern über das rechtliche Bestehen jedes einzelnen Hauses, jedes einzelnen Bewohners der Stadt, so daß alles das, was die Geistlichen, die Polizeibeamten, die Ärzte, die Lehrer, die Richter, die Armenpfleger besorgen, im Namen und unter der Aufsicht des ganzen Stadtrates geschieht, und so, daß jeder einzelne Beamte in dem ganzen Kollegium seinen Vorgesetzten, dem er Rechenschaft abzulegen schuldig ist, erkennt.

Eine Hauptaufgabe der Wirksamkeit des Stadtrates ist die, dafür zu sorgen, daß keine Familie in Armut und Dürftigkeit gerät. Diejem Krebschaden der Menschheit wird besonders vorgebeugt durch strenge, geregelte häusliche Zucht und Ordnung, durch vollständigen Schulunterricht und Anleitung aller Kinder, Knaben und Mädchen, zu nützlicher Thätigkeit und durch tüchtige Ausbildung der Jünglinge, die sich den Handarbeiten widmen, durch zweckmäßige Verteilung der Arbeit unter die Genossen der Handwerke, durch thätige Unterstützung der einzelnen Familienväter, wo sie z. B. durch eine Menge von Kindern, durch Unglücksfälle u. not thun mag, durch Verbreitung richtiger Ansichten über Fleiß und Thätigkeit, Bürgerehre und Selbständigkeit und durch thätigen Gemeinsinn überhaupt*. Außerdem macht sich die Gesellschaft und in deren Namen der Stadtrat verbindlich, jeder Not, die entstehen mag, vorzubeugen, und, falls ein einzelner nicht soviel zu erwerben imstande ist, als zum menschlichen Bestehen erfordert wird, ihm mit dem Nötigsten, nicht aus Gnade und, wie man zu sagen

streben, sich zu guten Bürgern auszubilden, und den guten Bürgern wird allein der Beruf zugestanden werden, für das Allgemeine wirksam zu sein."

* Auch gehört dahin die Beaufsichtigung des Verhältnisses zwischen Fabrikherren und Fabrikarbeitern.

pfllegt, um Gottes willen, sondern um der Gerechtigkeit und um der Liebe willen, um den Anforderungen in der Brust eines jeden Genüge zu leisten, hinlänglich zu versorgen, so daß es keine rostlosen Armen, keine Hungrigen und Nackten und keine Bettler mehr geben kann*. Die Bettelei braucht nicht abgeschafft zu

* Behüte mich der Himmel, daß es mir einfallen sollte, über unsere Armen-, Versorgungs- und andere milde Anstalten und Stiftungen eine tadelnde Bemerkung zu machen. Aber daran erinnern darf ich, wie dem, der in obigen Ansichten lebt, so manche Erscheinung bei der Verwaltung und Behandlung dieser Anstalten vorkommen muß. Erstens die unendliche Mühe, die es den meisten Armenvorständen macht, die Mittel herbeizuschaffen, welche für die Erhaltung des (meist kläglichen) Zustandes ihrer Anstalten nötig sind. Diese Mühe und Sorge würde ganz wegfallen. Zweitens die Anpreisung der Milde, Güte, Liebe, der hohen Milde, der freundlichen Güte oder gar Gnade, der herablassenden Liebe, und wie diese Schmeichelworte weiter heißen, von seiten der Wohlthäter der Anstalt. Alle diese (bis zum Ekel wiederholten) Ausdrücke verschwinden aus den öffentlichen Reden, Berichtabstattungen und aus dem Gebrauch, weil die (falsche, oder aus der falschen und schiefen Stellung der Lebensverhältnisse entstandene) Sache verschwindet. Wenn man Versorgungsanstalten errichtet, Waisenkinder erzieht zc., so ist das schlichte Gerechtigkeit, von der also auch ohne Übertreibung und zur Wiederherstellung der aus dem Leben verschwundenen Wahrhaftigkeit nur die Rede sein kann. Es ist entwürdigend für den Geber und für den Empfänger, wenn im gesellschaftlichen Leben die Sache, die man Gnade nennt, vorkommt. Höchstens kann bei Verbrechern davon die Rede sein. Wird daher das schiefe gewordene Verhältnis zu dem geraden und rechten umgebildet, so bedarf es auch weder eines Frauen-, noch eines Jungfrauenvereines, weder öffentlicher Reden und Bitten, noch der öffentlichen Lotterien und Konzerte (fühlt ihr nichts, Zeitgenossen?), um für die Anstalten der Gerechtigkeit die erforderlichen Summen herbeizuschaffen. Das Hergeben versteht sich von selbst, weil wir selbst dann noch unnütze Knechte sind, die ihre nackte Schuldigkeit gethan haben. Auch braucht man dann nicht seine Wohlthätigkeit vor der Welt zu verbergen und sich anzustrengen, damit die Linke nicht erfahre, was die Rechte thut. Denn die Wohlthätigkeit, d. h. die Herstellung des ersten, unerläßlichen Grades der Verhältnismäßigkeit, hat in dem bisher üblichen Sinne aufgehört zu existieren, und kein Mensch findet es außerordentlich und preiswürdig, wenn sich einer so beträgt, wie es sich von selbst versteht — unter Menschen. Gewiß würde dieser Fortschritt auch dazu beitragen, daß die Unwahrhaftigkeit der Menschen untereinander und gegen sich selbst wenigstens geringer würde. Freilich darf man es bei der schiefen Stellung so vieler Verhältnisse nicht auffallend finden, daß die Unwahrhaftigkeit, das Gegenteil,

werden, da keiner mehr um Almosen zu bitten genötigt ist. Was jeder bedarf, ohne daß er selbst für dessen Herbeischaffung zu sorgen vermag, wird ihm aus freiem Antriebe der Gesellschaft durch die Vertreter derselben gereicht*.

Das würde eine schöne Wirtschaft werden, denkt vielleicht der eine und andere beim Lesen dieser philanthropischen Gedanken, in Erinnerung an Tagediebe, Faulenzen und andere nichtsnutzige Menschen, vermutend, daß diese sich gar weidlich auf öffentliche Kosten würden pflegen lassen. Aber das hat, werthe Freunde! gute Wege. Wo das Leben von thätigem Gemeingeiste und von den Hochgedanken der Bürgerehre, wofür ein jeder Empfänglichkeit besitzt, durchdrungen ist, da strengt jeder seine Kräfte an, um im Besitze der öffentlichen Achtung seiner Mitbürger zu bleiben. Denn diese ist dem Menschen, wo sich nur ein öffentliches Leben der Gemeinschaft entwickelt hat, ein Gut, das er höher schätzt als

der Geradheit, sich in der Welt soweit verbreitet hat. Die jetzt unter uns herrschenden Ansichten machen dem Wohlhabenden und Reichen weiß, daß er ein hohes Werk vollbringe, wenn er es über sich gewinnt, einen kleinen Teil seines Überflusses zur Deckung der Blößen der Armen hinzugeben. So betrügt die Welt den Einzelnen mit falschen Ansichten, und belügt sich jeder selbst. Kein Wunder daher, daß andere Verhältnisse und Beziehungen, deren einfache Natur schwieriger zu entdecken ist, noch in viel höherem Grade die Unwahrhaftigkeit ins Leben eingeführt haben. — „Das ist,“ sagt ein geistvoller Mann (Pölig), „die Quelle des Unglücks unserer Zeit, das Zeichen ihrer Verderbtheit, dieser schamlose Lügengeist, welcher, selbstsüchtig und eigennützig, nur ergötzen, gefallen, belustigen und unterhalten will, weil die bequeme Behaglichkeit und die Eigenliebe die Täuschung liebt und sucht, wie sie die Wahrheit haßt und flieht. Und dieser böse Geist bethört die Fürsten, wie das Volk.“

* Das Vergnügen, welches man empfindet, wenn tiefsinnige Männer Ansichten vortragen, auf welche man durch eigenes Nachdenken gekommen ist, wurde dem Verfasser dieses Aufsatzes am 2. Sept. 1832 zuteil. Schleiermacher, der, wenn irgend einer der Zeitgenossen, wohl als Autorität gelten kann, setzte an diesem Tage in seiner Predigt über Apost.-Gesch. 10, 4: „Dein Gebet und dein Almosen (Cornelius!) sind hinauf kommen ins Gedächtnis vor Gott“ — den Gedanken auseinander, daß das Almosengeben dem Cornelius diesen Vorzug nicht erwirkt haben könne, weil dasselbe nur ein Akt der Gerechtigkeit sei, welcher aus dem natürlichen Streben hervorgehe, den Druck der Armut gänzlich zu vertilgen.

das Leben. Freilich haben wir in unserem Leben nur noch eine geringe Ahnung von dem, was sein könnte und sein sollte.

Allerdings aber müßte die Gesellschaft, die im preiswürdigsten Sinne so große Verpflichtungen übernehme, auch sicher gestellt werden gegen ungebührliche Anforderungen einzelner Taugenichtse. Und deswegen nehme ich das Recht und die Pflicht der Beaufsichtigung aller einzelnen Glieder der Gesellschaft und eine im erforderlichen Falle nachdrücklich wirkende Gewalt für sie in Anspruch. Ich verlange eine Sittenpolizei. Es kann niemand mehr ein Freund persönlicher Freiheit sein, als ich; daß aber der Einzelne auf Unkosten anderer soll leben, durch Bettelei sein Leben soll fristen können, wenn ihm Gott die Kraft, sich selbst ganz oder teilweise zu ernähren, gegeben hat, solches halte ich für eine über alle vernünftige Schranken ausgedehnte Libertinage, die dem Ganzen nur Unheil und Verderben bringen kann. Wer nicht nach Kräften (aber menschlich, nicht wie ein Lastthier) arbeiten will, dem entzieht man von Gott und Rechts wegen jede Art der Unterstützung. Einen solchen Taugenichts überläßt man sich selbst und seiner Schande, und ein solcher dürfte sich nicht beklagen, falls man ihn, wenn er nicht zum Besseren zurückzukehren Lust bekäme, verderben und verhungern ließe. Das ist nicht die Sprache der Tyrannei und der Unmenschlichkeit; sondern man ist solches, trägt man anders jene Grundsätze der thätigen Menschenliebe im Herzen und bringt sie in Ausführung, sich selbst und dem Ganzen schuldig. Jeder wahren Noth soll abgeholfen, ihre Entstehung soll unmöglich gemacht, das Verarmen redlicher, thätiger Menschen soll zum Umding werden; aber Tagediebe, Faulenzer und nichtsnutziges Volk soll nicht die Gutmütigkeit oder die Furcht besserer Menschen benutzen dürfen, um in verächtlichem Nichtsthun und in Schlechtigkeiten aller Art in den Tag hineinzuleben. Die höchste Gerechtigkeit, Liebe, Humanität gegen jeden braven Menschen; aber Strenge gegen den Taugenichts! Das ist nicht unmenschliche Härte, sondern Gerechtigkeit gegen sich und andere*.

* „Gegen den Schmutz der Armen hilft nicht Geld, sondern Wasser; gegen die moralische Verwüstung der Armen hilft nicht Geld, sondern das Wort Gottes; gegen die Schrecknisse der Völlerei hilft nur ein schwerer

Ich verlange von einem durch Gemeingeist belebten Bürgerverein noch mehr, als ich angegeben habe. Er soll jedem zu billigen Wunsche eines einzelnen Gliedes der Gesellschaft, soweit es in der Macht von Menschen liegt, Vorschub leisten. Es ist unglaublich, was in dieser Beziehung ein wohlgesinnter Verein edler Menschen bewirken kann. Zur Berücksichtigung aller dieser Wünsche bilde sich aus dem Stadtrate ein engerer Verein, etwa unter dem Namen der Väter der Stadt. Zu diesen zu gehören, ist der höchste Ruhm, die größte Auszeichnung der Gemeinschaft. Diese Väter der Stadt vernehmen einzeln oder in Gemeinschaft alle vertraulichen Mitteilungen, welche einzelne Bürger ihnen zu machen haben, und stehen ihnen in Rat und That in allen wichtigen Angelegenheiten zur Seite. Besondere Aufmerksamkeit richten sie auf die Fortdauer eines schönen ehelichen Verhältnisses, die Gestaltung des edlen Familiensinnes, die Erziehung der Kinder, die Gefittung der Dienftboten, die Verheirathung der mannbar gewordenen Jünglinge und Jungfrauen u. s. w. Wenn sich irgend wo und wie ein Kreis edler, stiller Thätigkeit für den Menschenfreund entwickeln kann, so ist es hier der Fall. Unglaubliches Unheil ergießt sich über einzelne und das Ganze aus dem Mangel alles Rats, aller Leitung und Lenkung der Angelegenheiten der Menschen. Die Isolierung, die in unserem Leben herrscht, die unselige Gleichgültigkeit, die man oft unter den Nachbarn desselben Ortes antrifft, die blinde Willkür, mit der sich erfahrungslose Leute ins Leben stürzen, Verbindungen anknüpfen und wieder aufheben, all diese Verhältnisse bringen Tausende von Menschen in Elend und Not. Nur die thätige Gemeinschaft im Leben, welche die Gestaltung des Lebens der einzelnen als eine gemeinsame Aufgabe betrachtet, kann all

Steuerfuß, der die Brennerereien (ominösen Namens) etwas niedertritt; gegen die Brotnot solcher Armen, welche ihr Geld vertrinken, hilft nicht Geld, sondern Brot, Zucht und Arbeit; gegen die Not der Witwen und Waisen hilft kein hingestretes Geld, kein Vorschuß kaltblütiger Philanthropie, sondern ein volles und gerütteltes Maß thätiger christlicher Barmherzigkeit, die da tröstet, indem sie hilft, und die da hilft mit dem erfinderischen Genie, das allein der christlichen Liebe eigen ist. Und gegen die Not arbeitscheuer Müßiggänger und Verschwender hilft nur — der Mangel.“

Evang. Kirchenzeitung.

diesem Unheil vorbeugen und es wieder dahin bringen, daß der zersplitterte, teilweise unselige Zustand der Gegenwart einer besseren, hoffnungsreichen Zukunft Platz macht. —

Eine weitere Auseinandersetzung meiner Gedanken halte ich nicht für nötig. Wer sie auffaßt und billigt, wird ein Feld unendlich segensreicher Wirksamkeit sich entfalten sehen, indem die Folgen einer solchen Gestaltung des öffentlichen Lebens gar nicht zu berechnen sind. Ich habe indes nur die Anfänge, die ersten Zwecke und Mittel genannt, welche zu verfolgen und anzuwenden sind. Möge jeder sich dieselben nach Gefallen weiter ausmalen und ausbilden!

Aber die Bemerkung gehört noch hierher, wie nur durch die Annahme dieser Vorschläge eine eigentliche Erziehung der unteren Klassen der menschlichen Gesellschaft ermöglicht wird, und wie dadurch der Teil der Menschen, den man Pöbel nennt, zu existieren ganz und gar aufhört.

Gewiß gehört die Fürsorge für die Erziehung elternloser Kinder, der Kinder von Verbrechern und die Veranstaltung freien Unterrichts für Armenkinder zu dem Preiswürdigsten, was unsere Zeit aufzuweisen hat. Aber da jene Veranstaltung nur wenigen zuteil werden kann, bei den meisten also sich die Erziehung auf den jederzeit sehr beschränkten, dürftigen Unterricht reduziert, so übertreiben wir nichts, wenn wir sagen, daß dadurch für die Erziehung einer so großen Zahl von Armenkindern nur sehr ungenügend und schlecht gesorgt sei. Was will es auch im besten Fall bedeuten, wenn ein Armenkind etwa bis zum zehnten Jahre täglich sechs Stunden in die Schule geht und mit Mühe und Anstrengung sich einige Übung in den ersten elementaren Kenntnissen und Fertigkeiten aneignet? Wir wollen den Einfluß wohlgesinnter Lehrer nicht klein anschlagen, aber der würde doch eine gar schiefe Kenntnis des Menschen bekunden, der sich davon, im Kampfe mit Armut und Dürftigkeit, mit der Gemeinheit der Umgebung von meist rohen Eltern und Angehörigen, einen festen Grund sittlicher Erziehung versprechen wollte. Nein, sagen wir es nur gerade heraus: was die Armenschulen und Armenanstalten überhaupt in der gewöhnlichen Weise erzielen, ist löblich und gut; aber die Erziehung des

unteren Theils des Volkes vermögen sie so wenig dadurch zu bewirken, als sie imstande sind, die Armut selbst zu verbannen. Wollen wir ein so großes Resultat, als das genannte ist, erzielen, so muß die Sache mit wirksamern Kräften angegriffen werden. Man muß die Alten, die Erwachsenen, die Eltern umbilden und umschaffen; man muß sie dem Schmutz des Lebens entreißen, die Armut vernichten; man muß sie in die Gemeinschaft ehrenwerter Bürger, aus der sie eigentlich ausgestoßen sind, wieder aufnehmen; man muß sie mit Vertrauen zu ihren Mitbürgern, das sie mit Nothwendigkeit verloren haben, wieder erfüllen; man muß die in ihnen noch vorhandene Lebenskraft wecken, sie mit neuem Vertrauen zu sich selbst ergreifen und das verlorene Gefühl der Ehre wieder in ihnen hervorrufen u. u. Ohne diese großen und mächtigen Hebel und Faktoren werden wir den Abgrund der Armut und des menschlichen Elends nimmer schließen; vielmehr wird er sich in dem Grade, als unsre Wohlthätigkeitsanstalten an Zahl und Besitztum zunehmen, weiter und weiter öffnen, und immer größer und zahlreicher wird die Schar derer werden, die zur Schande und zur Schmach ihrer selbst, wie der Wohlhabenden und Reichen, die neben ihnen leben, und des Staates, dem sie angehören, nicht ein menschliches, kaum ein tierisches Leben leben. Nur wenn man die Alten durch die genannten großen Erziehungsmittel, deren Einfluß sich keiner zu entziehen vermag, erweckt und belebt und zu neuen Menschen macht, nur dann wird auch die Erziehung der Kinder der Armen gedeihen. Was ein Lehrer in der Schule lehrt, es sind Worte, höchstens vorübergehende Rührungen und Gefühle, die verschwinden wie der Blitz, wenn das Kind auf den Straßen und im elterlichen Hause von Roheit und Gemeinheit umfungen ist. Solange daher nicht ganz andere Mittel ergriffen werden, solange wollen wir es nur gestehen, daß es uns mit der Erziehung des unglücklichsten Theils der Menschen und mit der Humanisierung des Menschengeschlechts kein rechter Ernst sei. Vom Christentum und seinem Geiste gar nicht zu reden. Dasselbe giebt uns durch den Geist der ersten Christengemeinde ein Beispiel, von dem wir in unserem Leben kaum noch einen Schatten erblicken. Soweit sind wir gekommen. Und von der Art und Weise, wie

das Christentum unter uns verbreitet wird, und welche Anstalten damit in Verbindung stehen, eine Umgestaltung, ich sage die nöthige Umgestaltung des Lebens erwarten, es wäre mehr als sanguinisch; es wäre im höchsten Grade unsinnig und dumm, und man müßte aller Erfahrung, allem, was man täglich zu sehen und zu hören Gelegenheit hat, Hohn sprechen, wollte man sich so große Resultate von so partiell wirkenden, ungenügenden Mitteln versprechen. Der Geist des Christentums! er ist der göttliche Geist, Gottes Geist selbst, der den Menschen, den er ergreift, läutert, reinigt und heiligt, und ohne ihn ist kein Fortschritt, keine Veredlung der Menschheit denkbar. Von dieser Überzeugung ist durchdrungen und erglüht, wer nur die ersten Spuren dieses Geistes lebendig in sich empfangen hat; aber damit kann, leider! die Mangelhaftigkeit der Einrichtungen, um diesem Geiste eine wirksame Stätte zu bereiten, verbunden sein, und außer dem Preiswürdigen, das unter uns besteht, kann noch anderes und anderes geschehen. Daß die Bevölkerung überall zunimmt, weiß jeder, und daß mit derselben in unsern Staaten die Armut wachsen muß, wenn wir so fortfahren, wie wir jetzt leben, kann man sogar beweisen. Und unter solchen unwiderleglichen und ungeheuren Erfahrungsfäßen wollt ihr euch und andern weismachen, daß man nichts weiter zu thun brauche, als bisher geschehen, um allmählich die Quellen der öffentlichen Übel zu stopfen, als wenn die Armut und der Nothzustand von Tausenden durch Predigten, die sie nicht vernehmen, und durch Schulunterricht, der sich bei ihren Kindern auf ein Minimum beschränkt, vertilgt werden könnten. Geht mir weg, möchte man sagen, mit all eurem Kram; ihr habt das ABC des Lebensgeschicks noch nicht begriffen. Ihr streitet um Dogmen und bringt Pygmäen zur Welt, während die Thatfachen gleich Riesen euch über den Kopf wachsen. Wartet noch eine Weile, noch etwa ein halbes oder ganzes Jahrhundert, und ihr werdet die Folgen erleben! Aber sie können euch auch morgen schon am Schopfe fassen. Wer kann es wissen? — Denn daran scheint ihr nicht zu denken, daß unter euch eine Masse von Menschen lebt, die nur zum Bewußtsein ihrer Kraft zu gelangen braucht, deren Leidenschaften nur irgend ein Ereignis zu wecken hat, und euer ganzer gesellschaftlicher Zustand ist

in Gefahr, in Stücke und Trümmer geschlagen zu werden*. Man rühmt in statistischen Blättern, Finanzberechnungen zc. die Dichtigkeit der Bevölkerung, indem man sich an die Zahl der Köpfe hält, und große, volkreiche Städte findet man herrlich und schön. Aber wenn ein Drittel, oder auch nur ein Sechstel oder Zehntel dieser Menschen arm und roh und verderbt ist; wenn die Zahl der Köpfe des eigentlichen Pöbels in die Tausende geht: dann ist ein Zunder vorhanden, der nur des zündenden Funkens bedarf, um euch alle miteinander, wo nicht zu verzehren, doch in Schrecken und Angst zu versetzen. Das ist die furchtbare Macht des Pöbels, wo er in großen Massen zusammengedrängt ist. Was derselbe vermag, wenn er einmal den Damm des Gesetzes durchbrochen hat, haben wir an Paris und Lyon gesehen. Ähnliches kann überall geschehen, kann sehr bald geschehen, wenn man das Interesse des Pöbels nicht mit der Erhaltung des Staates eng verknüpft, wenn man ihn nicht durch Wohlthaten, Liebe und Humanität in der oben geschilderten Weise mit dem Leben und mit der Menschheit versöhnt. Ihr lehrt, daß das Böse im Menschen vorwalte, aber aus eurer Handlungsweise muß man schließen, daß ihr damit mehr einen Wortschall, denn eine Überzeugung aussprecht. Denn schon aus purem Egoismus solltet ihr die Armut und den ganzen Pöbel zu vernichten trachten. Daß der zügellos gewordene rohe Haufe „der schrecklichste der Schrecken sei,“ laßt ihr eure Schüler deklamieren; aber ihr scheint es nicht zu glauben. Sonst würdet ihr bei der unleugbaren Auflockerung und Abschwächung der angeerbten, auf Autorität angenommenen Überzeugungen über Staatsgewalt, Gehorsam und Unterthanschaft in Angst wegen der bedrohlichen Zukunft nicht ruhig mehr schlafen können. Schon der gemeinste Eigennuß verlangt es dringend, daß man sich der unteren Klassen

* „In ihr (der Armut) findet man den Hebel, mit welchem sich der Bestand der Dinge, wie er einmal geordnet ist, aus den Angeln heben läßt. — Es giebt auch eine Unwissenheit, welche, weit entfernt Gefahr zu bringen, vor derselben sichert; allein das ist die Unwissenheit der Unschuld, die das Böse nicht kennt, die liebenswürdige Unschuld der Jugend, die nichts von der Sünde weiß; über diese Unschuld sind wir hinaus.“

annehme, sie zu Menschen mache und ihnen ein menschliches Leben bereite. Denn ein Leben, wie viele Tausende es unter uns zu führen genötigt sind, nenne ich nicht ein menschliches Leben; es ist weniger als ein tierisches. Das Tier hat doch sein sicheres Futter, seine klare Quelle, seine Lagerstätte, es wandelt auf dem Teppich der Erde und über ihm wölbt sich der klare Himmel. Viele tausend Menschen aber bringen von der Geburt bis zum Grab ihre Tage im ekelhaftesten Schmutz zu, gelangen durch verkrüppelnde Erziehung nicht zum Bewußtsein der Menschheit und werden von den Sorgen um das tägliche Brot niedergedrückt und erdrückt, während Glücklichere — — — — —. Doch ich will es nicht wiederholen. Gern möchte man den Blick wegwenden von so schreienden Kontrasten. Da schleicht in Lumpen gehüllt und gegen die Winterkälte nicht geschützt ein weibliches Gerippe, Mensch genannt, um ein Haus, um für sich und für jammernde Kinder Brot zu erbetteln, während andere in diesem Hause zur bloßen (meist noch abgeschwächenden) Luft Tausende verprassen. Und tauschte man die Lose, stellte jene bei der Geburt an die Stelle dieser, und ihr hartherzigen Glücklichen würdet nun in verzehrendem Jammer um dasselbe Haus schleichen, wo ihr jetzt an Affen, Puppen und Komödianten die Kleider bewundert, durch deren Besitz andere sich glücklich fühlen würden wie Könige.

Ob diese Gedanken den Glücklichen, dem sie zu Ohren kommen sollten, rühren werden, ich weiß es nicht; vielleicht! Ob sie ihn zur That, was sie bezwecken, antreiben werden, ich zweifle. Ich zweifle selbst daran bei dem, der zugestehet, daß diese Ansichten Wahrheit enthalten. Denn wir sind in unserm Leben so sehr an die Zerrissenheit, Isolierung, an den Mangel aller organischen Gemeinschaft gewöhnt, daß man gar nicht mehr weiß, wo man die Sache beginnen und angreifen soll. Wenn daher manche an eine gänzliche Umgestaltung der Lebensverhältnisse denken, an eine radikale Reform, es läßt sich wohl begreifen. In dieser Beziehung hört z. B. der St. Simonismus auf, eine unbegreifliche Erscheinung zu sein. Daß solche Extreme in den Köpfen einzelner entstehen und von Tausenden angenommen werden können, dieses liefert eben den Beweis, daß der Bestand unserer gesellschaftlichen

Verhältnisse teilweise auch ein Extrem darstelle. Die Welt verlangt nach liberalen Institutionen. Gut; aber wenn diese uns nichts anderes bringen, als was sie an einigen Orten gebracht haben, es verlohnt sich nicht der Mühe, sie zu erkämpfen. Dürfen sie aber als der Keim, die Quelle und die Hülle des Humanismus betrachtet werden, dann stehen ihre Verteidiger in dem Dienste des Edelsten und Höchsten.

Eine der ersten Anforderungen der Humanität ist aber die, daß alle miteinander verbundenen Menschen in die Lage kommen, ein menschliches Leben zu führen. Und die Bedingung zu diesem bilden die ersten Mittel der Subsistenz, die ich oben genannt habe. Daß es vielen daran fehlt, wer kann es leugnen? Sind nicht Tausende von Menschen täglich um die Herbeischaffung des Brotes, womit sie den Hunger ihrer Kinder stillen wollen, bekümmert? Und doch hat die Erde noch nicht aufgehört, fruchtbar zu sein. Aber leider sorgen wir eher und lieber für Interessen und Bedürfnisse, die viel ferner liegen. Erstes Bedürfnis, erstes Interesse ist und bleibt die Sorge für das tägliche Brot, als das unentbehrlichste Mittel zur Subsistenz, d. h. zur Erhaltung der Existenz. Wo diesem Bedürfnis nicht abgeholfen ist, da sollte man an die Interessen zweiter Ordnung und zweiten Ranges nicht denken. Erst sieht ein rechtschaffener Vater zu, ob er seinen Kindern was zu essen zu geben hat und womit er sie kleiden will; dann, wenn dafür ausreichend gesorgt ist, denkt er an das Übrige, an Unterricht, Bildung und freie Entwicklung. Letztere sind große und wichtige Dinge; aber sie stehen nicht in der vordersten Reihe. So sollte es auch im öffentlichen Leben sein. Man hat über baierische Abgeordnete gespottet, weil sie wissenschaftliche und Kunstanstalten, Glyptotheken, Pinakotheken, Walhallas zc. hinter Armenanstalten, Erziehungshäuser und Gefängnisse rangierten. Aber der gesunde Menschenverstand mußte ihrer Ansicht beistimmen. Wissenschaften und Künste, Bibliotheken und Schauspielhäuser und andere Dinge dieser Art kommen erst an die Reihe, wenn man für die Subsistenz des Lebens ausreichend gesorgt hat, und wir wollen es der Beurteilung der Leser überlassen, ob es recht sei, öffentliche Gelder für die Interessen zweiten Ranges zu verwenden, solange

noch Tausende von Menschen um das tägliche Brot in Verlegenheit sind.

Das Besserwerden hängt von der Verbreitung richtiger Ansichten ab. Darum spreche ich von dem Mißverständnis in unserem öffentlichen Leben. Von absoluter Gleichheit kann keine Rede sein. Aber wer kann es leugnen, daß wir die Harmonie des Lebens verloren haben? Mißverhältnisse zwischen Konsumtion und Produktion, zwischen Bevölkerung und Ertrag des Bodens, zwischen Zahl der Beamten und der Regierten, zwischen wissenschaftlichen Bildungsanstalten und Anstalten für den Bürger und Landmann, wie zwischen Reichtum und Armut — wer kann sie wegleugnen? Es ist keine Kleinigkeit, diese Mißverhältnisse zu den rechten Verhältnissen umzubilden; nein, es ist die schwierigste, außerordentlichste Aufgabe. Aber das Übel verschwindet nicht, wenn wir die Augen vor ihm verschließen. Nur der höchste Grad des Leichtsinns oder der Unbarmherzigkeit könnte uns dazu verleiten. Aber wenn wir auch noch nicht durch diese disharmonischen Verhältnisse erdrückt werden; „après nous le deluge“. Niebuhr hat in ähnlicher Betrachtung des gesellschaftlichen Zustandes seinen Kindern die schwärzeste Zukunft prophezeit, und der Gram darüber hat sein patriotisches Herz gebrochen. Darum sage jeder das Beste, was er weiß. Mein nächster Ratschlag ist der: Teilnehmende Sorgfalt für die leiblichen Bedürfnisse der unteren Klassen, aus freiem Antriebe, aus Gerechtigkeit und Humanität. Für den braven Mann unserer Zeit giebt es kein Privatglück mehr ohne öffentliches Wohl. Dieses ist unser Grundsatz. Ist für die Existenz und Subsistenz, nämlich für die menschliche Existenz und Subsistenz aller Glieder des Staates gesorgt, und haben wir dann noch Geld übrig, dann sorgen wir für die entfernteren Interessen, für Erziehung und Bildung, und nachher auch für Kunst- und Luxusanstalten und Vergnügungshäuser.

Verschließen wir nur das Auge nicht vor den Gefahren, die uns überkommen, wenn wir die Ordnung umkehren. Soll das Beispiel, das die Fabrikstadt Lyon im Jahre 1831 gegeben hat, ohne Belehrung an uns vorübergehen? Wodurch entstand zu-

nächst dieser Aufstand, der Hunderten von Menschen das Leben gekostet und die Sicherheit eines ganzen Landes bedroht hat? — Aus den Resultaten der strengsten Untersuchung hat sich ergeben, daß die leibliche Noth von 60 000 Arbeitern diese Gefahr herbeiführte. Die Karlisten und Republikaner hatten nur sekundären Theil daran. Eine Revolution aus Mangel an Brot, und ein Stück Brot, auf eine Pike gesteckt, war, nächst der dreifarbigen Fahne, das Vereinigungszeichen! Menschenfreunde, giebt euch das nicht Stoff zum Nachdenken? Menschen revoltieren, weil sie keine Arbeit haben, während andere Gott danken, daß sie nicht zu arbeiten brauchen. Nein, wenn dieser Gedanke das Herz nicht erweicht, wer dabei das schreiende Mißverhältnis in der Verteilung der Güter der Erde nicht erkennt, dem möchten wir Verstand und Herz zugleich abzusprechen uns versucht fühlen.

Überlegt nur, was daraus entstehen muß, wenn diesem tiefen Übel nicht durch Radikalmittel abgeholfen wird! Zeiten der Arbeitslosigkeit, Teuerung &c. werden in der Folge gewiß ebenfogut eintreten, wie früher. Ehemals konnten sich die Menschen in so schlimmen Zeiten noch eher helfen. Der einzelne Mensch hatte mehr Raum auf der Erde, und wo damals für einen zu sorgen war, da überkommt uns jetzt die Sorge für drei und mehr. Darum werden jetzt ganz andere Maßregeln in Anspruch genommen. Wenigstens durfte man ehemals nicht fürchten, daß die Menschen über der Noth Gesetz und Ordnung vergessen und zur Eigenhilfe greifen würden. Aber jetzt ist das anders. Lasset bei den Ideen, die unter dem Volke verbreitet sind, ein einziges Jahr wie 1817 entstehen, oder lasset den Handel andere Wege und Straßen einschlagen, und wir werden Schreckliches erleben. Darum denke man bei Zeiten auf Verhütungsmaßregeln; denn das Verhüten ist besser und edler, als das Unterdrücken und Strafen. Aber meine man nur nicht, daß ein soweit verbreitetes Übel auf den gewöhnlichen Wegen durch die vorhandenen Mittel, durch Wohlthätigkeitsanstalten, Almosen &c. gehoben werden könne. — Ob es vielleicht auch an der Zeit wäre, die Vermehrung und Anhäufung des Reichthums in den Händen weniger, was nur zum Nachteil vieler ausschlagen kann, durch Gesetze zu beschränken und ein

Maximum des Besitzes festzustellen, muß ich dem Nachdenken umsichtiger Staatsökonomen überlassen. Von Ungerechtigkeit und widerrechtlicher Beschränkung der Freiheit kann dabei nicht die Rede sein, und hat man sich durch dergleichen Redensarten von reiflicher Erwägung dieser gewiß wichtigen Angelegenheit nicht abhalten zu lassen. Denn soweit darf sich die Freiheit des einzelnen nicht erstrecken, daß es ihm überlassen wird, durch seine, wenn auch rechtliche Geschäftsthätigkeit viele oder alle zu ruinieren. Wird ja doch die alte Einrichtung in Westfalen, kraft welcher das Gut des Bauern mit nichten unter die Geschwister in gleiche Teile geteilt, sondern, gegen billige Abfindung der übrigen, dem ältesten Sohne ungeschmälert übergeben wird, von allen denkenden Staatswirten als ein sehr heilsames Verfahren gepriesen, weil dadurch (durch eine Art Majorate) die Selbständigkeit des Bauernstandes, die Mannhaftigkeit und Tüchtigkeit des Geschlechts der Landleute erhalten, und die Verbreitung des Pöbels unter ihnen unmöglich gemacht wird. Auch dieses Verfahren ist eine (scheinbare) Ungerechtigkeit gegen die übrigen Geschwister; aber sie ist heilsam und gut, falls durch das Gegenteil viel größere gesellschaftliche Übel oder gar der Ruin aller herbeigeführt werden könnte. Darum darf uns die Sprache des Libertinismus, das System der unbeschränkten Gewerbefreiheit nicht vom Nachdenken über jenes wichtige Staatsproblem abhalten. Was als Minimum des Besitzes anzusehen sei, habe ich oben angegeben. Sobald dasselbe bei einem Menschen eintritt, beginnt die Pflicht der Gesellschaft, demselben beizuspringen. Ich sage der Gesellschaft. Sie ist es dem Individuum, welches sich und die Seinigen nicht gegen die Armut und deren notwendige Folgen zu erwehren weiß, um der Gerechtigkeit und Humanität willen, sie ist es sich selbst schuldig. Allerdings steht es oft in des einzelnen Macht, sich vor Verarmung zu schützen; aber in sehr vielen Fällen ist es eine von ihm unabhängige, also unverschuldete Folge veränderter Weltlage. Und selbst wenn man jenes, wozu die Glücklicheren nur zu sehr geneigt sind, zugeben muß, so wird der humane Mensch dadurch noch nicht veranlaßt, den Verarmten mit Vorwürfen oder Verachtung zu belasten, sondern er wird nach den Gründen forschen, die es erklären,

daß ein solcher sich nicht gegen das größte Übel, welches, außer dem Verlust der Gesundheit und Freiheit, den Menschen hienieden treffen kann, mit aller ihm zu Gebot stehenden Gewalt und Anstrengung zu schützen versuchte. Diese Untersuchung wird in bei weitem den meisten Fällen die Schuld auf vernachlässigte Jugend-erziehung hin-, und die Urquelle der zu erklärenden Erscheinung in ein so frühes Alter des Betreffenden zurückschieben, daß die Humanität sich nicht länger sträuben kann, auch ihn unter die Rubrik derer zu stellen, von welchen man sagen muß, daß sie des Mitleids und der Theilnahme an den Veranstaltungen der Gerechtigkeit und Liebe würdig seien. Darum humane Berücksichtigung jeder Erscheinung der Armut und Dürftigkeit! —

Daß aber die Gesellschaft um ihrer selbst willen gegen die Verarmung zu Felde ziehen soll, bedarf keines Beweises. Denn die unausbleiblichen Folgen derselben treffen nicht bloß den, welcher verarmt, sondern, wenigstens indirekterweise, auch das Ganze. Die Gesundheit dieses verlangt es daher, daß für die Gesundheit aller Teile gesorgt werde. Denn das Wohl des Staates ruht auf dem Wohl der Individuen, die Kraft der Gesamtheit auf der Kraft der Familien.

Aber wie sollen nun diese Vorschläge ins Leben eingeführt werden? — Auf keinem anderen Wege als auf dem der Überzeugung durch klare, feste Gründe und durch das Beispiel. Es giebt überall noch wohlgesinnte Menschen, und die Wahrheit wird sich schon Bahn machen, wenn man sie nur frei walten läßt. Freilich sollte man es den Mächtigen und Reichen zumuten dürfen, in solchen Stücken die Initiative zu ergreifen. Allgemeine Maßregeln sollen von oben herab von den Glücklichen, Besten eingeleitet werden. Wüßten diese immer, wieviel sie vermöchten durch Beispiel und Exempel; wie das, was sie thun und nicht thun, sich weiter und weiter verbreitet unter einer Menge von Menschen, wie diese wieder auf andere wirken: gewiß würde mancher dadurch veranlaßt werden, sein Beispiel segensreich wirken zu lassen. Nur ein einziger Karl Friedrich, um nur einen großen Verstorbenen zu nennen, dürfte, ergriffen von den Gedanken, die ich zu verbreiten bemüht bin, dieselben in Wirklichkeit übergehen

lassen, und eine segensreiche Umbildung der menschlichen Gesellschaft wäre eingeleitet. Doch auch ohne diese unmittelbare Teilnahme von oben vertrauen wir dem Worte: Die Wahrheit wird euch frei machen.

In der bisherigen Darstellung habe ich Mittel vorgeschlagen, welche zunächst die Bethätigung des Humanismus zu Gunsten der niederen Volksklassen durch Verdrängung der Armut bezwecken. Es würden durch die Anwendung dieser Mittel nebenbei noch andere wichtige Ziele menschlicher Bestrebungen erreicht werden: Erweckung der Teilnahme und Liebe zu dem Staate und dessen Gesellschaft, der sie mit solcher Humanität behandelt; demnächst Veredlung und Versittlichung eines so ansehnlichen Theiles der Bevölkerung eines Staates, wodurch für die Blüte desselben nach mehreren Seiten hin die schönsten Früchte erzielt werden würden; endlich die Möglichkeit der Teilnahme der Kinder dieses Theils des Volkes an den Erziehungs- und Unterrichtsanstalten.

Ich nannte die stärksten Gründe und Verpflichtungen zur Annahme der ausgesprochenen Vorschläge, und suchte zu zeigen, daß dieselbe selbst aus dem Standpunkte des Egoismus und der Pflicht der Selbsterhaltung als empfehlenswert erscheine. Ob dadurch nun in der That der Fortschritt in der Entwicklung des gesellschaftlichen Lebens erzielt werden würde, überlasse ich der Beurteilung der Leser.

Jedenfalls aber würden die untersten Klassen durch alle diese Veranstaltungen höchstens auf den Standpunkt und in die Verhältnisse der unmittelbar über ihnen stehenden kleinen selbständigen Bürger, Handwerker &c. hinaufgehoben werden, und ihre Kinder würden im besten Falle teilnehmen durch regelmäßigen Schulbesuch an den Wohlthaten des Elementarunterrichts bis zum vollendeten zwölften oder vierzehnten Jahre. Wir verkennen gewiß nicht die großen, heilsamen und segensreichen Folgen, die ein vollständiger Elementarunterricht, dessen jedes Kind eines Landes theilhaftig wird, für Zucht und Ordnung in dem häuslichen und öffentlichen Leben und für Intelligenz, Industrie und andere Lebensbestrebungen herbeiführen muß, und wir können nur wünschen, daß es endlich einmal soweit kommen möge, daß alle zivilisierten Völker

es soweit bringen möchten, daß von dem Segen eines methodisch angeordneten Jugendunterrichts kein Kind mehr ausgeschlossen bleibe; aber dennoch drängt sich uns in Betracht der Lage der Dinge in der Gegenwart die Frage auf: Geschieht durch diesen angemessenermaßen vorzüglich erteilten Elementarunterricht alles, was das gestörte Gleichgewicht oder das Mißverhältnis zwischen den eigentlich gebildeten Ständen und dem unteren Stande herzustellen oder aufzuheben vermag? Erlangen die künftigen Bürger in den Elementarschulen oder auf anderen Wegen diejenigen Kenntnisse, Ansichten und Einsichten, welche das gemeinschaftliche Bestehen im Leben und die Kultur der Zeit von ihnen verlangt, und welche der Klasse der Bürger nicht fehlen dürfen, wenn durch diesen Mangel nicht den Staat die allergrößten Nachteile treffen sollen, die ihn vielleicht an den Rand, oder, was dann nur noch einen Schritt nötig machen würde, in den Abgrund des Verderbens bringen können?

Ich muß mich ausführlicher darüber aussprechen; es ist wichtig genug.

Gewiß gehört es nicht zu den leichten Dingen, seine Zeit, d. h. die Zeit, in der man lebt, vollständig zu begreifen, wenn diese Zeit eine Zeit der Bewegung ist. Es gehören dazu so viele Eigenschaften: Kenntnis der Geschichte, eigene Lebenserfahrung, ausgebildeter Verstand, vorurteilsfreie Beurteilungsgabe, ein Standpunkt über den Parteien u. s. w., daß sich gewiß nur von verhältnismäßig wenigen Menschen wird sagen lassen, daß sie ihre Zeit begreifen, was nichts anderes und nichts Geringeres heißt, als daß sie mit der Kenntnis der Begebenheiten und Thatfachen die Einsicht in die näheren und entfernteren Ursachen und Quellen derselben verbinden, daß sie nicht nur den Standpunkt, auf dem die Menschheit ihrer Tage angekommen ist, richtig aufgefaßt, sondern auch die Bedürfnisse der Gesellschaft erschaut und die Mittel erkannt haben, denselben abzuheben und sie zu befriedigen, und daß sie das Edle von dem Gemeinen, das Verkehrte von dem Richtigen, das Unterstützungswürdige von dem Verwerflichen, das Gute von dem Bösen wohl zu unterscheiden wissen.

Ohne auf diese Eigenschaften den geringsten Anspruch zu

machen, will ich nur anführen, was gewiß nach aller Urtheil in Beziehung auf den Gegenstand dieses Aufsatzes feststeht.

Unsere Zeit ist die Zeit der Bewegung und der Gärung. Die höchsten Gegensätze werden schroff einander gegenüber gestellt. Die Theilnahme an dem einen oder anderen Extrem oder an der richtigen oder unrichtigen Mitte wird immer mehr und mehr Parteiliche. Man denkt, spricht und schreibt allgemein über Ansichten und Fragen, die Gestaltung des öffentlichen Lebens betreffend, die der Bürger sonst den Gelehrten überließ, welche die Sache höchstens als einen Gegenstand rein theoretischer oder antiquarischer Untersuchung behandelten, ohne daran zu denken, das Ergebnis ihres Nachdenkens in der Praxis geltend zu machen. — Die Aufspürung der Ursachen dieser Erscheinungen überlassen wir anderen. Genug, sie sind vorhanden. Und, was nicht übersehen werden darf und hier zur Hauptsache gehört, der deutsche Bürgersmann nimmt an vielen Orten schon recht lebhaften Anteil an den Diskussionen über die Gestaltung des öffentlichen Lebens; ja selbst die untersten Stände hat der Umschwung der Zeit schon zum Theil ergriffen.

Wer vermag dieses zu leugnen?

Wir fragen nicht: Soll man diese Bewegungen und Erregungen unterdrücken, d. h. zu unterdrücken versuchen, oder nicht? Aber die Fragen gehören hieher: Was wird entstehen, wenn die unteren und untersten Stände in die Bewegung mit hineingezogen werden, da denselben doch die Befähigung zu einem reifen, besonnenen Urtheil über so große und zum Theil auch schwere Dinge nicht zugetraut werden kann? (Was entstehen wird, solches können wir aus eigenen tumultuarischen Auftritten in unserm theuren Vaterlande wohl ahnen.) — Dann die Frage: Ist es nicht in jeder Beziehung wünschenswert und notwendig, daß alle Klassen der Gesellschaft, zumeist aber die unteren und untersten Klassen über die Gegenstände des öffentlichen Lebens aufgeklärt werden, und zwar sobald als möglich und so gründlich als möglich?

Diese wichtige Frage, welche die Gegenwart betrifft und die Zukunft unsers gesellschaftlichen Zustandes mit bestimmen wird, muß ich nach meinem Dafürhalten unbedingt bejahen. Ich halte

ihre Lösung für eine der notwendigsten, dringendsten Aufgaben der Zeit. Ich erblicke ohne ihre genügende Lösung die schlimmsten Folgen für alles Bestehende, für Gesetz und Recht, für Leben und Eigentum, für alles, was groß und heilig ist in dem Bewußtsein der edelsten, einsichtsvollsten Menschen aller Zeiten. Ich schaue in den Abgrund einer vielleicht über unsere Fluren sich ergießenden Revolution. — Wer den Inhalt dieses Wortes kennt, wird mit mir schauern. Ein Freund der Bewegung, der Freiheit, der Evolution und der lebendigen Entwicklung der Nation und der Menschheit, kenne ich doch nichts Grausenhafteres, als wenn die Gewalt in die Hände des Pöbels und der rohen Kräfte gelangt. Ich brauche dieses nicht auszumalen. Aber dürfen wir unser Auge vor dieser Gefahr verschließen? Dürfen wir uns dem Wahne überlassen, daß die starken Erregungen und Bewegungen durch Befehle, Edikte, Ordonnanzen, Beschlüsse zc. entfernt und unterdrückt, oder in regelrechte Bahnen gelenkt werden? Ich fürchte, wir würden uns sehr täuschen. Wären die Quellen, aus denen sie entstehen, durchaus schlechter, verwerflicher Natur, müßte nicht manches oder vieles von dem, was man will, von jedem vorurteilsfreien Manne gebilligt werden, und hinge dieses Bewußtsein nicht mit Gedanken an Edles und Großes zusammen: so wäre Hoffnung da, daß jener Versuch gelingen könnte. Aber unter den obwaltenden Umständen und nach der Natur des Menschen steht solches nimmermehr zu erwarten. Denn so ist der Mensch: er läßt sich durch Machtbefehle und Drohungen das Bewußtsein, das Rechte, das er kraft seiner Überzeugung ergriffen hat, anstreben zu dürfen, nicht rauben; vielmehr verstärkt der Widerstand seine Opposition, und sie schlägt dann leicht zum Bösen und Verderblichen aus. Jedenfalls, wie man auch die Sache betrachten mag und welches die über uns verhängte Zukunft sein möge, eine möglichst vollständige, wahre Aufklärung über öffentliche Verhältnisse, über Staatsformen, Regierungsangelegenheiten, Gesetz und Recht zc. erscheint als eine unerläßliche Forderung, sobald die Menschen angefangen haben, über diese großen Gegenstände nachzudenken. Nicht die Unterdrückung, selbst wenn sie möglich sein sollte, bringt hier das Heil. Es liegt leicht auch ein Unrecht darin, weil man

Gutes mit Bösem, Segensreiches mit Fluchwürdigem niederschlägt. Der wahre Staatsmann bekämpft zwar das letztere; aber er rottet nicht den Weizen mit dem Unkraute aus. Vielmehr entfernt er dieses, damit jener um so gedeihlicher emporstiehe. Das Heil, nämlich die Sicherung alles Großen und Schönen im Leben, ist nächst obiger Fürsorge für die leiblichen Bedürfnisse der unteren Klassen und nächst dem Fortwirken anderer, unter uns bestehender segensreicher Institutionen durch die rechte Aufklärung über die genannten Beziehungen bedingt.

Unser Unterrichtsweisen ist teilweise hinter den Anforderungen der Zeit zurückgeblieben.

Dieses ist mein Thema, und ich schreite nur fort, um zu zeigen, was durchgreifend und allgemein geschehen müßte*.

Ob unsere Universitäten den Gebildeten der Nation über das öffentliche Leben genügend die Augen öffnen und die rechte Belehrung bringen; ob sie den gerechten Erwartungen der deutschen Nation entsprochen haben, will ich hier dahingestellt sein lassen. Es scheint nicht so.

Daß in den Versammlungen, wo Menschen aller Stände zu-

* Einzig darum ist es mir zu thun, nämlich zu zeigen, was nach meinem besten Wissen für die Zukunft in der Gegenwart geschehen müßte. Tadeln zu wollen! — davon bin ich so weit entfernt, als der Himmel von der Erde. Wer daher von meinem „Zurückbleiben des Erziehungswesens 2c.“ nichts wissen will, für den ändere ich gern diesen, wie jeden andern Ausdruck, der Anstoß finden könnte. Nur um die Sache ist es mir zu thun. Ganz stimme ich in dieser Beziehung den von Schwarz in seiner neuesten Schrift („Die Schulen 2c.“) aufgestellten Grundsätzen bei. „Die das Schulwesen in einem Lande regieren, müssen bis auf die entferntesten Geschlechter hinaus den Bildungsgang ihres Volkes zu erschauen suchen, und ihm schon jetzt die Richtung auf jenen Punkt hin geben. Zwei Grundmaximen haben sie hierin zu befolgen. Die erste ist: nichts zu thun, wovon sie versichert sind, daß es von der Richtung, welche die Nation in ihrer Bildung nehmen müßte, ablenke und also in dem Wesen des Volkes einen krankhaften Zustand hervorbringe, am wenigsten aber etwas zu verordnen, was dem Volkstümlichen geradezu widerspricht. Die andere leitende Maxime ist: Alles das zu veranstellen und zu befördern, was in dem Wege der Volksbildung liegt, was als das Bessere erkannt ist und was man nicht zurückhalten darf, ohne die Kultur selbst in ihrer wahren Entwicklung zu hemmen.“

sammenkommen, d. h. in den Kirchen, die Zwecke, von welchen hier die Rede ist, nicht verfolgt werden, vielleicht auch nicht angestrebt werden dürfen, weiß jeder.

Daß unsere Tagesblätter, die jetzt schon auf allen Dörfern und in allen Trinkstuben zu finden sind, in der angegebenen Hinsicht nicht viel, oft nicht das Beste leisten, bedarf keines Beweises.

Und daß unsere Schulanstalten, von den Gymnasien herab bis zu den kleinsten Dorfschulen, selbst den bestehenden Gesetzen gemäß, den heranreifenden Menschen über Staatsangelegenheiten und öffentliches Leben in Unwissenheit und in fast völliger Nichtkenntnis belassen, ist allgemein bekannt.

Woher soll nun die nach unserem Bedünken unerläßlich nötige Einsicht in die Formen und Gesetze des öffentlichen Lebens dem Menschen kommen? — Von selbst pflegt sich das nicht zu machen, wie sich nichts derart von selbst macht. Darum entdecken wir hier in unseren Volkserziehungs- und Bildungsanstalten eine wesentliche Lücke, einen sehr fühlbaren, vielleicht sehr gefährlichen Mangel.

Es mag erlaubt sein, einen Menschen über so wichtige Gegenstände, als die genannten sind, in Unklarheit zu lassen, solange er gar keinen Anteil an ihnen nimmt, sich gar nicht um sie bekümmert, sondern andere Interessen im Leben verfolgt. Aber sobald er anfängt, darüber nachzudenken, ja sobald er dafür zu handeln geneigt wird, so muß man ihm die nötige Einsicht verschaffen, damit er die rechten Ziele erkenne und damit seine Thätigkeit sich nicht auf falsche Pfade verirre. Solches ist die Aufgabe unserer Zeit*.

* Hierher gehört ein Ausspruch von Bölk (in seinen Jahrbüchern für Geschichte und Staatskunst, bei Gelegenheit der Beurteilung der Schrift des Grafen von Drechsel über das bayerische Schulwesen): „Eine nur zu oft übersehene Hauptursache der vorherrschenden Bewegung liegt in dem — hinter den Forderungen des Zeitalters weit zurückgebliebenen — Erziehungswesen. Denn wo das heranwachsende Geschlecht nicht zeitgemäß gebildet, sondern den veralteten pädagogischen Formen des 16. Jahrhunderts fortan preisgegeben wird; wo man keine Ahnung davon zu haben scheint, daß in konstitutionellen Staaten die Schule von der Kirche emanzipiert, das gesamte Erziehungswesen, von den Hochschulen an bis zu den letzten Dorfschulen, als ein zusammenhängendes Ganzes organisiert, die Ge-

Wie ist nun der angegebene Zweck zu erreichen?

Nach meinem Ermessen zunächst und zuerst, gründlich und sicher, nur auf dem Wege der Unterweisung und des Unterrichts.

staltung der Gelehrtenschulen durchgreifend verändert, und namentlich die zeitgemäße Einrichtung der Realschulen für den höheren Bürgerstand, sowie der eigentlichen Bürgerschulen und der Landschulen, als das dringendste Bedürfnis erkannt und befriedigt werden muß; da dürfen auch die neuerlich wahrgenommenen politischen Bewegungen in der Mitte des aufgeregten Volkes nicht befremden. Ref. erinnert zunächst an Frankreich. Allerdings steht es seit 40 Jahren im Vordergrunde der Staaten mit konstitutionellen Formen. Daß aber das konstitutionelle Leben in Frankreich so wenig noch ins eigentliche Volksleben eindrang; daß ein politischer Paroxysmus dem anderen, eine Emute der anderen folgte: davon sucht Ref. mit Cousin den Hauptgrund in den ungeheueren Mängeln der Erziehung der mittleren und niederen Volksklassen in jenem Reiche. Ebenso finden wir in Deutschland, wo nicht andere, zunächst örtliche Ursachen mitwirken, daß diejenigen Staaten — im Verhältnis zu den Nachbarländern — am ruhigsten sich ankündigen, wo, wie z. B. in Baden, bereits seit den Zeiten des unvergeßlichen Karl Friedrichs, das Erziehungswesen fortgebildet, und das heranwachsende jüngere Geschlecht in Einklang mit den Ansprüchen des Zeitalters gebracht ward. Es würde unglaublich scheinen, wenn es nicht in der Wirklichkeit vorläge, daß man in vielen Staaten neue Verfassungen gab, ohne auch nur an eine gleichmäßige und durchgreifende neue Gestaltung des Erziehungswesens zu denken. So wenig aber bei dem Eintritte neuer Verfassungen ins innere Staatsleben die Leibeigenschaft, die Eigenhörigkeit, die Prærogative der Aristokratie zum Staatsdienste und der Privilegiengeist des Adels, der Geistlichkeit und des Beamtenstandes fortbauern kann, so wenig auch die aus dem 16. Jahrhundert auf das 19. vererbte Form des Erziehungswesens.

Doch meine man nicht, als ob dem Erziehungswesen des 19. Jahrhunderts in den konstitutionellen Staaten durch bloße Palliativmittel, durch kleinliche Bevormundung der Lehrer und Zöglinge, durch einige neueingeführte Lehrbücher und durch einen veränderten Studienplan abgeholfen werden könne. Mit einem halben Lot Magnesia heilt man keine chronische Krankheit! Will man von oben mit reinem Geiste ein konstitutionelles Bürgerthum, so muß man auch das erste und wichtigste Mittel dazu wollen: die durchgreifende Reform des Erziehungs- und Schulwesens. Man kann nicht Trauben lesen von den Disteln; und wenige Felder in Deutschland dürften noch so viele Disteln tragen, als das Feld der Erziehung; wir mögen nun entweder an die zweckmäßige Vorbereitung, Bildung, Übung und Anstellung der Lehrer von der Universität abwärts bis zur Dorfschule, oder an den meistens kärglichen Gehalt und an die

Was in dieser Beziehung für die Universitäten und für die Gymnasien anzuordnen sein möchte, übergehe ich hier, als zu meinem Bestreben, der ich von der Bildung der großen Masse rede, nicht

niedere staatsbürgerliche Stellung derselben, oder an ihre aus dem Mittelalter stammende Abhängigkeit von der Geistlichkeit, oder endlich an ihr Verhältnis zu den Eltern ihrer Zöglinge denken! Mit Sicherheit läßt sich behaupten, daß die unklaren Begriffe über Bürgertum und staatsbürgerliche Freiheit, sowie die dumpfen Gärungen in den Köpfen und Gemüthern der unteren Volksklassen nie zu den bedenklichen Äußerungen in unserer Zeit gekommen wären, wenn man bereits seit 25 Jahren die Erziehung auf die Höhe des Zeitalters geführt hätte.“

Ferner gehört hierher, was derselbe Gelehrte in dem Novemberhefte seiner Jahrbücher vom Jahre 1832 über denselben Gegenstand sagt:

„Das Erziehungswesen, aus dem Gesichtspunkte des Staates betrachtet, ist einer der wichtigsten Gegenstände der Staatskunst des Zeitalters. Denn Ref. wiederholt es von neuem, und wird es (wie Cato sein: Carthaginem delendam esse) noch oft wiederholen: daß aller Fortschritt des Staatslebens — und namentlich des konstitutionellen — nicht von oben nach unten, sondern von unten nach oben gehen, daß folglich das Verfassungswerk von der Gemeinde-, Städte- und Provinzialgestaltung anheben und mit dem Grundsatz endigen, und, auf ähnliche Weise, die Bildung und Erkräftigung des Bürgertums von der völlig neuen Gestaltung des Schul- und Erziehungswesens, sowie von der Emanzipation desselben von der Kirche ausgehen muß, weil es sonst nicht möglich ist, daß das konstitutionelle Leben über alle Stände der bürgerlichen Gesellschaft gleichmäßig und segnend sich verbreiten kann. Ehre und Preis daher der großherzoglich darmstädtischen Regierung, welche dies erkannte und durch Verordnung vom Juli d. J. den Riesenschritt vorwärts that, das **Erziehungs- und Schulwesen von dem Kirchenwesen zu trennen**, um durch Errichtung einer besonderen und den kirchlichen Konsistorien gleichgestellten Oberschulbehörde, in welcher nicht Geistliche, sondern praktisch bewährte Oberstudien- und Schulräte die heilige Sache der Nationalerziehung von der Dorf- bis zur Hochschule leiten, dem Erziehungs- und Schulwesen eine zeitgemäße feste Unterlage zu geben, und, mit derselben, den notwendigen inneren Zusammenhang aller einzelnen Erziehungs- und Schulanstalten zu vermitteln. Denn nächst der Erhebung des Erziehungs- und Schulwesens zur politischen Selbständigkeit und Unabhängigkeit, und nächst seiner Emanzipation von der Bevormundung der Kirche — wie auf ähnliche Weise unsere Zeit die völlige Trennung der Gerechtigkeitspflege von der übrigen Staatsverwaltung verlangt — ist eben die weise Berechnung des inneren Zusammenhanges aller Erziehungs- und Schulanstalten im Staate gegeneinander, was die Thätigkeit der höchsten Staatsbehörden in Anspruch nimmt. Es müssen nämlich für alle Hauptankündigungen der materiellen und geistigen Interessen

unmittelbar gehörend. Auch ließen sich die deshalb zu treffenden Einrichtungen leicht ins Leben rufen, weil die Kräfte dazu vorhanden sind und nicht erst geschaffen zu werden brauchen. Es gehört dieses mit zu der täglich notwendiger erscheinenden Reorganisation der höheren Bildungsanstalten im Lichte und nach den Bedürfnissen der Zeit. Doch ich übergehe dies hier.

Ebenso entschlage ich mich der Beantwortung der Frage, was für den aufgestellten Endzweck für die erwachsenen Bürger zu thun sein möchte.

Ich rede nur von der Pflicht, die in dieser Beziehung der Volksschule und dem Volksunterricht zufällt.

In früheren Zeiten ist von manchem pädagogischen Schriftsteller, auch von einigen Staatsmännern und Philosophen, die

im Staate auch besondere Erziehungsanstalten bestehen; folglich ebenso für die Jugend der Landbauer, wie für die Jugend der Manufakturisten und Fabrikanten; ebenso für die künftigen Kaufleute, wie für die künftigen Offiziere; ebenso für die künftigen Künstler, wie für die künftigen Gelehrten. Alle bestehenden unglücklichen Hermaphroditenanstalten — wir meinen die Mischlinge von Bürger- und Gelehrtenschulen, die Quodlibetsinstitute für künftige Handwerker, Offiziere, Gelehrte, Künstler etc. — müssen vereinfacht und auf einen Hauptzweck zurückgeführt, die Schullehrer müssen als Staatsdiener anerkannt, gehörig vorbereitet, streng geprüft und gut bezahlt, die Dorfschulen anders als die Bürgerschulen, die Real- (oder höheren Bürger-) Schulen anders als die Gelehrtenschulen (heißen sie nun Lyceen oder Gymnasien), die Gelehrtenschulen anders als die Militär- (und Kadetten-) Schulen und — wesentlich von allen diesen Anstalten verschieden — die Hochschulen, die End- und Glanzpunkte der gesamten staatsbürgerlichen Erziehung, organisiert werden. Allerdings ist dies eine eben solche Riesenarbeit, wie die Umgestaltung eines absoluten Staates in einen konstitutionellen; allerdings ist die Ernte groß, und noch fehlt es an tüchtigen, unverschrobenen Arbeitern, die weder ungebildet, noch ver-, noch überbildet sind; allein es giebt kein Drittes. Entweder es dauere die überlebte Form des sechzehnten Jahrhunderts im Schulwesen fort; oder es erwachse der junge Lebensbaum der Erziehung, wie ihn das neunzehnte Jahrhundert, wie ihn das konstitutionelle Leben fordert. Nur keine halbe Maßregel, die, wie in der Politik, so auch in der Erziehung durch kränkelnde Pflanzungen sich selbst lähmt; mit einem Wort: kein Flickwerk eines neuen Stückes auf einen alten Schlauch, wogegen schon das N. T. sich erklärt; keine Arbeit in mattem Silber; kein kleinliches Experimentieren der „wollenden und nicht könnenden Natur“, wie Schiller einst solche Halbheit nannte.“

Nachweisung gegeben worden, daß unsere Volksschulen, auch die besten, die fürs praktische Leben dem Menschen nötige Aufklärung nicht bringen. Aber dergleichen Behauptungen pflegen an dem Ohre der Zeitgenossen solange vorüberzugehen und ohne nachhaltige Wirkung zu bleiben, solange nicht das Bedürfnis, diesen Mangel gedeckt zu sehen, jedermann fühlbar wird. Dieses ist nun in der Gegenwart der Fall. Da wir also, wie es eine vollkommene Bildung verlangt, jedem in der Zukunft entstehenden Bedürfnis zuvorkommen und darauf hinarbeiten sollen, daß, sobald es eintritt, die Mittel zu seiner Befriedigung vorhanden seien (welche Aufgabe ja die Erziehung der Jugend jederzeit zu leisten hat), so unterliegt es keinem Zweifel, daß wir in der angegebenen Hinsicht hinter der rasch fortschreitenden Zeit zurückgeblieben sind, und daß nicht geschehen ist, was hätte geschehen sollen. Statt darüber zu klagen und einander darüber mit Vorwürfen zu belasten, wollen wir gut zu machen suchen, was schlecht oder gar nicht gemacht ist, indem wir die Bedürfnisse der Zeit zu befriedigen suchen.

Unsere Aufgabe ist eine zwiefache:

- 1) anzugeben, worin die als notwendig dargestellte Aufklärung des Volkes über öffentliche Angelegenheiten bestehe und was dazu gehöre;
- 2) die Mittel zur Erreichung dieses Zweckes namhaft zu machen.

Wer die Verhältnisse des gesellschaftlichen Lebens, die Aufgabe und den Zweck desselben begreifen und in dieser Beziehung einer genügenden (Lebens-)Bildung teilhaftig sein will, muß folgende Kenntnisse und Einsichten besitzen:

- a. die Kenntnis der Verfassung und der Gesetze des Staates, welchem er angehört;
- b. die Kenntnis der Rechte und Pflichten der Bürger, wie des Staatsoberhauptes und der Beamten;
- c. die Kenntnis der Rechte und Pflichten des Menschen im allgemeinen.

Folglich muß jedem heranwachsenden Bürger der nötige Unterricht erteilt werden über die Staatsverfassung, die gesamte Organisation des Staates, von der Gemeindeordnung an bis zu dem obersten, unverletzlichen Lenker des Staates, über die Gesetz-

gebung und Verwaltung, desselben und über die bestehenden Gesetze selbst, Unterricht in der allgemeinen und bürgerlichen Rechts- und Pflichtenlehre.

Die Notwendigkeit dieser Unterweisung hat kein Pädagog eindringlicher nachgewiesen als Grafer in seiner Divinität und in seiner Elementarschule fürs Leben. Aber seine gewichtige Stimme ist überhört worden. Nun werden wir zu dieser Betrachtung hingedrängt und hingestoßen. Hoffentlich ist es noch Zeit dazu.

Es ist tausendmal gesagt worden, daß es wichtigere Dinge fürs Leben giebt, als Kenntniß des klassischen Altertums, als Lateinisch und Griechisch; man hat es geleugnet. Wird man es auch fernerhin noch nicht einsehen?

Man hat es für unrecht gehalten, dem künftigen Bürger keine Gelegenheit zu verschaffen, die Gesetze, denen er Folge leisten soll, und nach denen er gerichtet wird, kennen zu lernen.

Hat man etwa darin unrecht gehabt? Man macht den Knaben in den Volksschulen mit den Einrichtungen des Judentums vor Tausenden von Jahren bekannt, ohne ihm das Auge für die Gegenwart, in der er zu leben bestimmt ist, zu öffnen. Ist das Bildung fürs Leben?

Man trägt ihm nicht nur die christliche Glaubenslehre, was notwendig ist, vor, sondern prägt auch fast noch allgemein seinem Gedächtnis mancherlei zum wenigsten unfruchtbaren Lehrkraut ein. Ist das Menschenbildung?

Man entläßt den unreifen Knaben als zwölfjähriges Kind und als vierzehn- oder fünfzehnjährigen Anfänger der Lebenskenntnis in das Leben hinein, ohne die Jahre der Verstandes- und Vernunftreise zu benutzen und ohne die später erwachenden Leidenschaften durch ethische Gedanken und Ideen und religiöse Grundsätze zu zügeln. Ist das, was geschieht, hinreichend, ist es zu rechtfertigen, zu entschuldigen?

Sprechet, Zeitgenossen! Ich frage euch. Muß man sich bei so ungeheueren Mängeln und Gebrechen nicht darüber wundern, daß es im Leben noch so geht, wie es geht? Ist es ein Wunder, daß jene in jeder Beziehung und unter allen Umständen unge-

nügenden Leistungen nicht mehr zureichen wollen in einer bewegten Zeit? Kann man auch Trauben lesen von den Dornen und Feigen von den Disteln? —

Der Elementarunterricht und, ihm inbegriffen, der allgemeine konfessionelle Religionsunterricht kann nur die Anfänge der Entwicklung und Bildung bringen. Mag man die Methoden verbessern, wie man will, es geht nicht über den Kinderunterricht hinaus. Bis zum zwölften, fünfzehnten Jahre ist und bleibt der Mensch ein Kind an Verstand, wie an Jahren. Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen, Katechismus und einige Bruchstücke sogenannter gemeinnütziger Kenntnisse — voilà tout, und wenn noch hundert Pestalozzi auftreten. Es ist Kinderwerk und wird es, vergeßet dies nur nicht! ewig bleiben. Es ist ein notwendiges, herrliches, heiliges Werk, wo es gut gegeben wird, aber es ist ein Anfang, es ist ein Grund der Bildung, aber die Bildung selbst nicht. Unerläßlich muß dieser Grund der Bildung, eben weil er das Fundament ist, gelegt werden. Aber die eigentliche Bildung, das Verständnis, die Einsicht, die Überzeugung, die Lebensbildung, ist das Werk der Jahre der Bildung, fällt also über die Jahre der Elementarbildung hinaus. Nur unreifen, unzeitigen Menschenkindern und Treibhauspflanzen kommt der Verstand vor den Jahren. Und der Verstand ist der Meister im Leben. Stoßen wir uns nicht an Schulausdrücke! Ich verstehe unter Verstand und Verstandesreife den Grad der Bildung der Erkenntniskräfte, wo von selbständiger Überzeugung die Rede sein kann, einer Überzeugungsweise, die den Willen beherrscht. Diese Entwicklung fällt in die Jahre nach dem Konfirmationsalter und nach den Schuljahren der Elementarbildung, in welchen wir die künftigen Bürger des Volkes dem Zufall preisgeben.

In diesen Jahren, vom fünfzehnten bis zum vierundzwanzigsten etwa, gedeiht und reift die eigentliche Zeit der Bildung für das Leben. Was heißt Bildung fürs Leben?

1) Kenntnis der ewigen Gesetze der Religion, der Vernunft, wie Bibel und Ethik sie aufstellen.

Glaubet nur nicht, daß es mit euerm Lernen des Katechismus genug sei! Was lehrt denn die Erfahrung? — Den Jüngling,

den besten, d. h. den thatkräftigen Jüngling begeistern sittliche Hochgedanken von Tugend und Pflicht. Diese gebet ihm, diese entwickelt aus ihm heraus, diese zeichnet unauslöschlich in seine Überzeugung hinein! Aber denket nicht an Bordocieren, Heftdiktieren und Buchstabenfram! Vergesset allen Schulpedantismus, den des reisenden Menschen unwürdigen Glaubenszwang, die Fesselung der Vernunft! Gebet euren Jünglingen geistbelebte Lehrer, die nicht aus Büchern, sondern aus sich lehren, und die leben für das, was sie lehren! Ihr würdet Wunderdinge schauen.

2) Kenntniss der Rechte des Menschen und des Bürgers.

Wohl redet ihr mitunter ein Langes und Breites von den Pflichten für ein Alter, dem das alles meist sehr fern liegt, aber ihr seid darin zugleich sehr einseitig, indem ihr dem Menschen die Kenntniss seiner Rechte als Mensch* vorenthaltet. Und das fordert doch die gemeinste Unparteilichkeit, daß man die Korrelate, Pflicht und Recht, nicht voneinander trennt. Wem man Rechte einräumt, den gewinnt man für die Annahme und Ausübung seiner Pflichten. Wer andere zur Gerechtigkeit anleiten will, muß zuerst gerecht gegen diese selbst sein. —

Und wie soll sich der künftige Bürger benehmen, wie wollt ihr Reife fürs Leben von ihm erwarten, wenn ihr ihm die Kenntniss des bürgerlichen Gesetzbuches vorenthalten habt? Kennt ihr das auch Gerechtigkeit, wenn ihr ihn nachher für Vergehen mit Strafen belegt, die er vollständig und genau kennen zu lernen keine Gelegenheit gehabt hat? Ach, ihr seid sehr verkehrt, und ihr handelt den einfachsten Anforderungen der Gerechtigkeit und Klugheit zuwider.

3) Kenntniss des Organismus des Staates, des Verfassungs-, des Verwaltungs-, Gesetzgebungs- und des ganzen öffentlichen Wesens. Gewiß zum großen Nachteil der Entwicklung und Bildung

* Der Menschenrechte! — Erschrecket nicht, Zeitgenossen! Der Ausdruck erinnert an böse Zeiten der Geschichte. Aber die Sache selbst ist unschuldig an dieser fatalen Ideen-Association. Sie verliert dadurch in den Augen solcher, die zu unterscheiden wissen, ihre Größe und Erhabenheit nicht.

und auch nicht zum Vorteil der Industrie und der materiellen Güter überhaupt hat die große Mehrzahl der Menschen in den verflossenen Jahrhunderten über die eben genannten Gegenstände nicht nachgedacht. Aber nun haben sie angefangen, darüber nachzudenken, ja sogar dafür zu handeln. Wie diese Handlungsweise ausfallen muß, läßt sich bei so mangelhafter Kenntniß und Einsicht unschwer begreifen. Und wer es nicht a priori einsehen kann, hat Gelegenheit, es in der Wirklichkeit zu schauen, vielleicht auch dereinst zu fühlen. Sollen wir darum nach, solange es noch Zeit dazu ist! — Gegenstände, für die der Mensch handeln soll, für die ihm Opfer zugemutet werden, die ihn überall im Leben berühren und ihn umfassen, solche Gegenstände, wozu die obengenannten gehören, soll der Mensch auch in ihrer Natur und in ihrem Wesen begreifen.

Wenn nach Chateaubriand eine Zeit kommen wird, in der man die oben besprochene Unverhältnismäßigkeit nicht mehr begreifen wird, so dürfen wir in Vergleich so manches Bestehenden mit dem, wie es sein sollte, diese Ansicht steigern und verallgemeinern: Es wird vielleicht eine Zeit kommen, in der man unsere ganze Zeit nicht mehr ganz begreifen wird. Man wird manches für unmöglich halten, und selbst dem jetzt lebenden betrachtenden Menschen muß es doch zuweilen wunderbar zu Mut werden. Zu was für Zwecken vereinigen sich nicht heutzutage die Menschen, und was wird nicht alles angestrebt! Und zwar erstrebt, wie es recht ist, durch Vereinigung der Kräfte der Einzelnen zu gesellschaftlicher Thätigkeit; von dem untersten Zwecke bis zu den höheren Bestrebungen, von der Trinkgesellschaft bis zu wissenschaftlichen und religiösen Vereinen hinauf! Aber wem käme das nicht merkwürdig vor, daß gerade die aller notwendigste Gesellschaft fehlt, weil alle anderen Zwecke eher noch vom Einzelnen in isolierter Stellung erreicht werden können, als der Zweck dieser Gesellschaft? Trinken kann man für sich, Musik kann man allein treiben, wissenschaftliches Streben gedeiht in der Einsamkeit oft vortrefflich, und die Religiosität gehört, als Geheimniß des Herzens, in die stille Kammer; aber wie soll der Mensch die rechte Aufklärung gewinnen über die

Zwecke des gemeinsamen gesellschaftlichen Lebens und über die Formen desselben ohne eine Vereinigung mit anderen, welche die Belehrung aller über diesen Gegenstand und die Fortbildung des öffentlichen Lebens zum Zweck hat?! Man hält ja sonst nicht viel von der Theorie; aber nun soll die Kenntnis des Praktischsten von allem, des Lebens selbst, wie es scheint, einzig der theoretischen Betrachtung des einzelnen überlassen bleiben, oder man will ihn ganz darüber im Unklaren lassen. Wir glauben gezeigt zu haben, daß es ohne Gefahr für alles Bestehende nicht so fortgehen darf. Auch dürfte die Frage nicht zu umgehen sein, ob es zu verantworten sei, den einzelnen Menschen, der für sein Teil die Zwecke des Lebens soll mit erstreben helfen, über diesen großen Gegenstand ganz im Unklaren zu lassen? Stimmt das überein mit den Anforderungen, welche der Humanismus und die theoretisch weit geförderten Unterrichtsmethoden an die Zeitgenossen machen? — Wahrlich, die Nachwelt wird einige Mühe haben, unsere Zeit zu begreifen, es zu begreifen, daß ganze Gesellschaften und Vereine, ja die gebildetsten, wissenschaftlichsten Männer für alles andere oft mehr Sinn haben, als für die Gestaltung des öffentlichen Lebens. Macht den Versuch! Wählt euch die kenntnisreichsten, durch den Geist des Altertums aufgenährten, wissenschaftlichen Männer, seht und hört, welche Anerkennung, welcher Lohn euch erwartet, wenn ihr eine historische oder antiquarische Dunkelheit der alten Welt mit Scharfsinn ans Licht zieht, und erlebt es darauf, was euch dagegen wird, wenn ihr über ebensowenig begriffene, dunkel gebliebene Verhältnisse des gegenwärtigen gesellschaftlichen Lebens sprechen wollt!!! Vor fünf Jahrzehnten war es in Deutschland überall so. Es hat sich in mancher Beziehung, an manchen Orten geändert. Aber noch nicht überall. Diese Erscheinung giebt dem Beobachter der Zeit, der sie begreifen will, etwas zu denken. Die Nachwelt aber wird es wohl rein unbegreiflich finden, nämlich unbegreiflich für Herz und Gemüt. Ihrem Verstand wird es durchsichtig sein, daß das, was wurde, so werden mußte, als es geworden ist, weil man es danach anfang; aber dadurch werden noch nicht immer die Zweifel des Gefühls gelöst, wie es doch Menschen, die sich doch

sonst nicht überall von Gott verlassen gezeigt hätten, habe möglich (Menschen möglich) sein können! Möglich, daß es Staaten gab, die sich in mancher Beziehung die Kultur nicht mit Unrecht beilegten, in welchen es verboten war, oder in welchen man es verbieten mußte, daß Menschen sich versammelten, um über öffentliche Angelegenheiten zu reden!

Aber wir werden uns nicht entschließen dürfen, auf dieser Stufe stehen bleiben zu wollen. Wir müssen weiter schreiten, müssen die Mittel ergreifen, die dem Menschen die nötige Aufklärung über die öffentlichen Verhältnisse bringen. — Welches sind diese Mittel?

Indem ich zur Angabe derjenigen, die ich kenne, übergehen will, fühle ich nur zu lebhaft, wie weit die Ausführung in der Regel hinter dem Zwecke, den man anstrebt, zurückbleibt, und wie viel leichter es selbst ist, im allgemeinen zu sagen, was geschehen sollte, als dieses Geschehensollen zu realisieren*. Aber dieses Gefühl soll mich nicht entmutigen; nur muß ich den Leser bitten, falls er, mit dem Vorigen einverstanden, die Mittel nicht ausreichend finden sollte, alsdann genüendere, zweckmäßigere in Vorschlag zu bringen.

Das einzige Mittel, das ich kenne, um die bezeichneten Zwecke zu erreichen, ist die Steigerung der Intelligenz des Volkes durch fortgesetzten Unterricht über die Gegenstände, die oben genannt worden sind; über die Konfirmationszeit ausgedehnten, den jungen Menschen ins praktische Leben begleitenden, etwa bis zum 24. Lebensjahre fortgesetzten Unterricht.

Den möglichen Einwurf, daß dem Lehrling, dem angehenden Tagelöhner, dem Gesellen dazu die Zeit fehle, beseitige ich durch die Bemerkung, daß es gehen muß, falls obige Schilderung Wahrheit enthält, weil wir ohne Anwendung dieser Mittel in den Zustand der Anarchie und der Revolution zu geraten Gefahr laufen.

* „Dieses Gefühl ist sehr traurig, daß die eigentlich sichersten Hilfen auch die langsamsten sind. — Wenn, und je länger man so bei sich nachsinnt, was wohl helfen, gründlich helfen möge, so kommt man meist auf solche Maßregeln, deren heilsame Früchte erst einmal künftigen Generationen zu gute kommen können.“
Pölich.

Es ist noch viel anderes gegangen; es wird auch das gehen. Wären wir nicht daran gewöhnt, daß alle jungen Männer in dem blühendsten Alter, wenn sie eben anfangen, ihrer Eltern Stütze zu sein, drei oder sechs Jahre ihrem Berufe entzogen und in die Kasernen gerufen werden, die Welt würde glauben, falls man diese Einrichtung in Vorschlag brächte, daß bei deren Ausführung die Äcker unbestellt bleiben und die Werkstätten veröden würden. Aber das hat gute Wege. Alles geht seinen guten, geregelten Gang. Weit weniger aber greifen die Vorschläge, die ich zu thun habe, ins bürgerliche Leben, ohne deswegen von geringeren Folgen begleitet zu sein. Auch läßt sich der Mangel tauglicher Lehrer für den einzuführenden Unterricht leicht heben.

Ich verlange, daß der Unterricht der Knaben und Jünglinge nicht mit dem vierzehnten oder fünfzehnten Jahre aufhöre, sondern fort dauere, nach der Regel, daß die Zahl der wöchentlich zu erteilenden Lehrstunden mit steigendem Alter abnehme, bis die Anzahl derselben mit dem fünfundzwanzigsten Lebensjahre = 0 wird. Die höchste Zahl der für das sechzehnte Jahr wöchentlich festzusetzenden Lektionen möge sich auf sechs belaufen. In dieser Zeit läßt sich in dem langen Zeitraume von ungefähr acht ganzen Jahren Außerordentliches leisten, nicht nur für den Zweck, den wir zunächst erstreben, sondern auch für damit zu verbindenden Unterricht in der Technologie und andern Lebenskenntnissen.

Die großen, wichtigen Resultate dieses Lebensunterrichts ergeben sich von selbst, sind auch in dem Vorhergehenden zum Teil schon geschildert worden. Wir erziehen durch ihn in unsern Knaben und Jünglingen Bürger, welche nicht nur mit Gott und ihren Pflichten, sondern auch mit ihren Rechten als Menschen und Bürger, und mit den Einrichtungen des Staates, dessen Formen und Gesetzen bekannt sind. Solche gesteigerte Einsicht sichert den Staat allein für immer gegen die Macht wild gärender Leidenschaften und fanatischer Einflüsse exaltierter Brauseköpfe. Durch diese Lebensbildung rücken die mittleren und unteren Stände auf eine Stufe der Kultur, welche, wenigstens in diesem Zweige, sogar den höheren Ständen zum Teil abgeht, und, was man populace oder Pöbel nennt, verschwindet aus der mensch-

lichen Gesellschaft. Zu allen Zeiten haben die Revolutionsmänner sich an die untersten Stände gewandt und durch diese ihre fluchwürdigen Zwecke zu realisieren gesucht. Der begüterte Mittelstand hat zu keiner Zeit zu Emeuten und Neuerungen, die alles aufs Spiel setzen, Lust. Solange es daher nicht gelingt, die unteren Stände mit in die Bewegung zu ziehen, solange bleibt die Revolution auf dem Papier oder in den Köpfen ihrer Urheber. Ist daher durch Annahme unserer Vorschläge der Pöbel vertilgt; hat dessen Armut und Dürftigkeit, seine Unwissenheit und Roheit, seine Sittenlosigkeit und rohe Leidenschaftlichkeit aufgehört; ist er von den großen Gütern der Herrschaft des Gesetzes, der Ordnung und des Friedens einmal fest überzeugt, und weiß er, daß das Wohl Aller und jedes Einzelnen von dem Gehorsam der Bürger gegen das Gesetz abhängt: alsdann finden revolutionsfüchtige Menschen keinen Boden mehr, in dem ihre böse Saat Wurzel schlagen und emporchießen könnte*. Unsere Vorschläge ändern die Zeit und ihre Bewegungen nicht plötzlich und auf einmal, was auch kein Machtbefehl vermag; sie vernichten nicht das Gute und Hoffnungsreiche, das in dem Leben der neueren Zeit liegt; aber ihre Wirkung ist tief eingreifend, nachhaltig, dauernd, und führt die Menschheit unausbleiblich auf eine höhere Stufe der Kultur. Es ist kein Palliativ, es ist ein Radikalmittel. Es wirkt langsam, aber sicher; es entspricht dem tiefen, langsamen Gang der Entwicklung des deutschen Charakters.

* Wahre Aufklärung über die öffentlichen Verhältnisse des Lebens ist nach meinem Ermessen ein wahres Gegengift gegen alle revolutionären Gesinnungen. Wie die Unwissenheit wirkt, davon liefert Spanien ein Beispiel, selbst nach dem darüber ausgestellten merkwürdigen Zeugnisse der spanischen Königin selbst: „Aus der Unwissenheit sind alle die Hauptmängel entstanden, welche die Reiche zerstören und die zweckmäßigsten, klügsten, wohlthätigsten und dauerndsten Einrichtungen vernichten, und von all diesem rühren alle Spaltungen, Parteiungen, ruchlose Anschuldigungen, die Schwachhaftigkeit her, durch welche die schändlichsten Laster als Tugend erscheinen, und die Leidenschaften, welche dem öffentlichen Wohl am meisten schaden und ihm nachtheilig sind, sich unter der Hülle desselben verbergen — von der Unwissenheit, die, wie eine Pest, sich auf eine so wunderbare Art durch alle Klassen des Staates verbreitet hat, daß beinahe niemand davon frei geblieben ist.“

Derjelbe läßt ſich nicht in einem Jahr fünf umbilden; ſolches geſchieht nur im Laufe von Jahrzehnten und Jahrhunderten. Glaube man daher auch nur nicht an das Hirngeſpinnſt, daß die jezigen Bewegungen in zwei Jahren, durch Frankreich oder einige exaltierte Köpfe erregt, entſtanden ſeien, daher auch noch leicht, durch bloß äußere Anordnungen, Eindämmungen, Unterdrückungs- oder Präventivmaßregeln, welche ja nur eine reine Negative enthalten, beſeitigt oder gar vernichtet werden könnten. Die ganze Zeit ſeit 1789 iſt die Mutter dieſes Geiſtes. Verſuchet dieſen Strom der Zeit zu ſeiner Quelle zurückzuleiten! Ehe euch dies gelungen iſt, hat er euch ſelbſt in dem Abgrunde begraben. Es giebt nur ein Zwiefaches: entweder mit fortſchreiten, oder untergehen. Ein gänzliches Stillſtehen oder Einlenken in das alte, ausgefahrene Geleiſe früherer Jahrhunderte, es iſt ein Unding. Darum iſt es die Aufgabe der Staatenlenker und aller einflußreichen Menſchen, die Bewegung in allmählich fortſchreitender, umbildender, reformierender Thätigkeit feſtzuhalten, alles wilde Umreißen und jegliches Unrecht abzuwehren, aber auch dem geſtaltenden Geiſt der Zeit keine Feſſeln anzulegen. Fortſchreiten zu höherem Ziele auf der Bahn ſtetiger Entwicklung — traun, eine große, göttliche Aufgabe für den Herrſcher, der dieſer Aufgabe Meiſter zu werden weiß! Sind die Herren der Welt je beneidenswert geweſen, um der Aufgabe willen, die ihnen geworden iſt, wahrlich, ſo möchte man ſich jetzt zu blaſſem Neide verleiten laſſen können. Denn welche Beſtimmung kann größer ſein, als die, von der Vorſehung auſerſehen werden zum Führer der Menſchheit in Europa und auf Erden in einer gärenden Zeit zu einer höheren Stufe der Befähigung und Entwicklung! Daß dieſe unſere Zeit in ihrem Urſprunge und Weſen, in ihren Beſtrebungen und Bedürfniffen, in den Reſultaten und Produkten, die ſich aus ihrem Verlaufe ergeben müſſen, nur recht begriffen werde, iſt für unſer aller Schickſal und für die ganze Zukunft von der umfaſſendſten Wichtigkeit. In welcher Weiſe der Geiſt der Zeitgenoſſen von 1817—1830, in dreizehn Jahren, in welchen nichts Ungewöhnliches und Außerordentliches vorfiel, fortgeſchritten iſt, kann man aus ganz wenigen, vergleichenden Sätzen erkennen.

1817 waren einige Studenten von den liberalen Ideen erregt; 1830 sind ganze Provinzen Deutschlands von dem Liberalismus ergriffen. 1819 fiel ein Kogebue durch Mörderhand, und ein halbwahnsinniger Mensch zuckte den Dolch auf einen Minister; 1830 bekämpfte man Fürsten und verjagte sie. 1817 verbrannten junge Leute, Studenten, einige Bücher, die ihnen nicht gefielen; 1830 legten die Bevölkerungen ganzer Städte die Brandfackel an die Schlösser ihrer Fürsten. Lasset noch ein Jahr fünf oder drei Jahr fünf also verstreichen, und ihr könnt das mögliche Endresultat erraten. Die Zeit mit ihren Ereignissen bildet eine Progression, deren Charakter durch den Exponenten bezeichnet wird. Zwei aufeinander folgende Glieder reichen zur Bestimmung desselben hin. Ich habe dieselben nach meinem besten Bewußtsein genannt. Irre ich nicht, so geht mein höchster Wunsch dahin, daß man danach handele, ehe es zu spät dazu werden könnte.

XI.

Die Lebensfrage der Bivivilisation.

II.

Soll der Tumult am 3. August (1835) uns nichts lehren?

Werden wir nichts von ihm lernen? nichts, gar nichts? Hat er etwa nicht deutlich zu uns gesprochen? Oder liegt es an uns, so daß wir uns auf solche Sprache nicht verstehen? Sind wir etwa blind, obgleich wir sehen; taub, obgleich wir hören? Das wäre sehr schlimm.

Eine kurze Frist (1 Monat) ist seit jenem Tage erst verstrichen. „Und du giebst schon die Hoffnung auf, daß andere den Beweis liefern, daß jener Tag für sie ein lehrreicher gewesen?“ Das nicht unbedingt, aber, offen zu bekennen, ich erwarte nicht viel mehr, oder eigentlich gar nichts. Ich glaube meine Zeitgenossen zu kennen. Was ist bis jetzt geschehen?

1) Das Gesetz über Tumulte &c. ist erneuert und geschärft worden. Solches war löblich, heilsam. Den Schlechten muß man Furcht einjagen vor dem Gesetz und seinen Strafen.

2) Der Magistrat hat die guten Bürger dieser Stadt angeredet und sie ermuntert, ihren Gefellen und Lehrburschen die Niederträchtigkeit des Tumultuierens vorzuhalten und sie zu warnen.

Das wird jedermann nur billigen. Dabei hat der Magistrat daran erinnert, daß die Haupt- und Residenzstadt des Staates auch ihre Ehre darin suchen müsse, in Gesittung, Bildung und Betragen die erste der Monarchie zu sein. Ein gewichtiges, inhaltsvolles, schweres Wort!

Aber, fragen wir, was ist weiter noch geschehen? Oder ist das Besagte schon alles? — Es ist alles. Zwar werden die eingezogenen Gassenbuben und ähnliche Leute in den Arresthäusern die „ungebrannte Asche“ kennen gelernt haben, und hoffentlich zeitlebens daran denken; auch wird es nicht an strenger Untersuchung, nicht an diesem und jenem gefehlt haben; darum meine ich, wenn ich sage, daß Obiges alles sei, damit nur das, was jedem zu Ohren gekommen, was öffentlich geworden.

Daß man durch verschärfte Gesetze und gesteigerte Strafen die Menschen nicht umändert, weiß jeder. Der Gesetzgeber ist daran unschuldig. Es ist unmöglich. Daß eine einmalige Ermahnung wohl einem einzelnen Erzech vorbeugen, aber die Gesinnung einer Masse Volks nicht umgestalten könne, bedarf keines Beweises. Das aber wäre nach meinem Bedünken die Hauptsache. Darauf müßte man ausgehen. Das ist's, was, wenigstens in den Anfängen, wenigstens in den Veranstaltungen hätte erwartet werden können, oder wenigstens jetzt erwartet werden müßte. Soviel ich weiß, ist keine Stimme darüber laut geworden. Der Tumult ist gedämpft, die Schuldigen sind eingezogen und bestraft worden, oder harren ihrer Strafe, alles ist in das gewohnte ruhige Geleise zurückgekehrt, und wir wandern, nach wie vor, ruhig unseres Weges, ein jeder des seinigen.

Verhält es sich also, dann, sage ich, hat uns der letzte 3. August nichts gelehrt, wir haben nichts von ihm gelernt. Nach meinem Bedünken wäre das sehr betrübend.

Ich habe es erwartet, daß alsbald sich mancherlei Stimmen vernehmen lassen würden über dieses Thema. Es ist nicht geschehen. Vielleicht arbeitet man im stillen an einem großen Plane. Es ist möglich, Gott gebe es! Aber diese Möglichkeit ist keine Wahrscheinlichkeit.

Ich will darüber hinweggehen, von wem solches mit Recht zuerst zu erwarten gewesen oder noch zu erwarten wäre. Diese Untersuchung fruchtet nichts. Aber ich meine, es betrifft jeden. Da ein Tumult des Volkes jeden bedroht, und der Unschuldige dabei sein Vermögen, sein Leben einbüßen kann, so giebt dies einem jeden das Recht, zu sagen, was er darüber

denkt. Und für den, welcher darüber ein gutes Wort sagen zu können meint, für den ist es Pflicht.

Diesen Gedanken halte ich mir vor; ja er verfolgt mich. Ich habe mich bemüht, ihn mir aus dem Sinne zu schlagen; vergebens. Ich habe zu mir gesagt: Was geht es dich an? Aber mein Inneres hat Einspruch dagegen gethan. Ich muß mich von den treibenden Gedanken befreien, dadurch, daß ich rede. Ich kann nicht anders. Vielleicht sind es unnütze Gedanken, überflüssige — möglich, daß ich die Sache von schiefer Seite, durchs Vergrößerungsglas ansehe. Vielleicht! Aber womit beschäftigen sich Menschen nicht! Wieviel Zeit, Geld, Papier, Kraft wird verschwendet! Darum wird es auch mir erlaubt sein, ein paar Stunden — zu verschwenden. Es wäre möglich. Denn wer vermag mit Sicherheit zu bestimmen, daß aus seinem Beginnen mit Notwendigkeit Gutes entstehen werde? Das vermag keiner. Nur für seine Absicht, die Tendenz und den Zweck seines Strebens kann der Mensch einstehen. Dieser Gedanke giebt mir Zuversicht und Kraft, und ich schlage mir störende Nebengedanken aus dem Sinne, namentlich den lähmenden, man werde mir, wenn ich Zustände tadle, die niedrige Absicht zutrauen, einzelne Personen angreifen oder gar schmähen, sie mit Vorwürfen belasten zu wollen. Davor schützt mich schon meine Überzeugung, daß die Mängel unseres Lebens in der bisherigen Entwicklung liegen, nicht in den Personen. Wohlan!

Ich frage zuerst:

Was hat der 3. August dieses Jahres uns zugerufen?

„Sehet da, ihr Bürger dieser Stadt, das Volk, das unter euch wohnt! Ich zeige euch seine Natur, seine Eigenschaften, seine Leidenschaft. Vielleicht kanntet ihr es nicht! Das Volk, oder vielmehr der Pöbel, er pflegt nicht zusammen aufzutreten. Ich habe ihn versammelt. Ihr habt ihn gesehen, habt ihn handeln sehen. Die Thaten charakterisieren die Menschen. Der Pöbel hat gewüthet; er hat sich nicht nur an Fensterscheiben, sondern an Menschen vergriffen. Mit Pflastersteinen hat er geredet. Ist solche Sprache nicht deutlich genug?“

So und in ähnlicher Weise könnte der 3. August zu uns reden. Er hat uns eine Lektion gegeben. Er hat sie zweimal wiederholt, damit wir dieselbe begreifen möchten. Er hat die Straßen mit Blut besleckt, Angst und Schrecken unter den ruhigen Bürgern verbreitet, mehr als einen unter die Erde, mehr als Hundert in die Gefängnisse gebracht, und noch nach vielen Tagen werden die Zuchthäuser davon zu reden wissen. Laßt es uns überlegen, was wir daraus hätten lernen können: Zählen wir die wesentlichsten Punkte auf!

1) Es wohnt eine ungeschlachte, rohe Masse von Volk unter uns; sie wird von Leidenschaften regiert; sie kennt nicht Vernunft, nicht Ehrfurcht vor dem Gesetz.

2) Dieser Zustand ist gefährlich für die Ruhe und Sicherheit der Stadt. Die Leidenschaften sind da. Es bedarf nur der Gelegenheitsursache, sie zu wecken. Dieser Zustand ist bleibend. Es ist möglich, daß morgen oder übermorgen ein Funke den vorhandenen Brennstoff entzündet.

3) Dieser Zustand stimmt nicht mit der gepriesenen Intelligenz und Bildung dieser Zeit. Oder sollten wir uns darin verthan haben?

4) Es begründet für diejenigen, welche Bildung, Macht und Gelegenheit haben, diesen Mißstand zu heben und diesen Krebschaden zu heilen, einen gerechten Vorwurf, wenn sie es nicht thun. Denn er widerspricht der Humanität, die uns eigen sein, der Religion, die uns beseelen soll. Was spricht diese?

„Du sollst deinen Nächsten lieben, wie dich selbst!“

Thun wir dieses, lieben wir den Nächsten wie uns selbst? Nein! Wenn wir es behaupten, so lügen wir daran. Die That spricht gegen uns. Und doch hat unsere göttliche Religion solches schon achtzehn Jahrhunderte von dem Menschengeschlechte verlangt. Die Religion ist keine Wahrheit geworden.

Was folgt daraus?

Antwort: Auf dem bisherigen Wege geht es nicht, ist es nicht gegangen, wird es nicht gehen. Soll es ewig so bleiben? Das wolle Gott verhüten!

Wir haben es gewollt, aber nicht mit den rechten Mitteln gewollt. Die gegen das Übel angewandten Mittel haben sich als unzureichend erwiesen.

Die Schule hat es gewollt; sie hat es nicht vermocht. Die Kirche hat es gewollt; sie hat es nicht vermocht. Der Staat hat es gewollt; er hat es nicht vermocht.

Der Staat an und für sich konnte es nicht. Er bediente sich der Schule und der Kirche. Aber warum beschwichtigen diese das Übel nicht?

Die Schule. Tausende von Kindern gehen in gar keine Schule, andere Tausende gehen so gut wie in gar keine, und wenn alle regelmäßig vom 6. bis zum 14. Jahre die Schule besuchten, es ginge doch nicht. Denn

1) die Schule hat es hauptsächlich und ganz mit dem Unterricht zu thun, und außerdem und teilweise auch mit der Erziehung durch Gewöhnung und Zucht. Aber keine Schule bewirkt die ganze Erziehung; das elterliche Haus, das Leben und alle anderen Momente haben auf die Erziehung einen größeren Einfluß als die Schule. Wo diese mächtigen Faktoren mit dem Streben der Schule nicht übereinstimmen, wenn sie nicht anders wirken, als bisher, so kann die Schule die Aufgabe nicht lösen. Daraus folgt schon, daß man sich auch an die Erwachsenen machen, nicht bloß Kinder erziehen und auf Kinder einwirken, sondern auch das Volk bearbeiten müsse.

2) Der Lehrstand steht zu tief, ist zu gedrückt. Es fehlt ihm an der Tiefe der Bildung, an der Kraft der Gesinnung, nämlich an der Kraft, die zur Lösung einer solchen Aufgabe vorausgesetzt werden muß. Denket nur an die vielen jungen, unerfahrenen Leute, die im Schulwesen thätig sind, an ihre tiefe, gedrückte Stellung im öffentlichen Leben! Solange man als Tagelöhner so viel, solange ein Pferd oder ein Ochse mehr verdient, als ein öffentlicher Lehrer und Erzieher, solange muß man sprechen: Kann man auch Trauben lesen von den Dornen und Feigen von den Disteln? Lehrer, die das Volk erziehen sollen, müssen die gereiftesten, thatkräftigsten, tüchtigsten Männer der ganzen Nation sein. Dieses sind unsere Lehrer nicht, können es nicht sein.

Die Kirche. Daß sie nicht alles vermag, weiß jeder. Die meisten Erwachsenen entziehen sich ihrem Einfluß; an den Kindern wirkt sie nur kurze Zeit und nur durchs Wort; sie beschränkt sich größtenteils aufs Predigen; die Predigten sind Kunstwerke, das Volk aber hat für Kunstwerke keinen Sinn. Wie wäre so Großes, als hier verlangt wird, eine Lebensumgestaltung von ihr zu erwarten? Die Erfahrung lehrt es, daß sie solches nicht vermag. — —

Und doch muß es geschehen. Wann soll es geschehen? Etwa in tausend und tausend Jahren? Das wollten wir zugeben? Wir wollen leben und sterben, ehe wir mit Sicherheit sagen können, wir haben das Unrige gethan, wir haben den festen Grund dazu gelegt? Die von unsern Vorfahren ungelöste Aufgabe wollen auch wir ungelöst lassen? Wir wollen ihre Lösung nicht einmal versuchen?

Das Christentum, zu dem wir uns bekennen, verlangt: Ihr sollt Eure Nächsten lieben, wie Euch selbst. Und wir ertragen die allgemeine Schmach, die darin liegt, daß wir uns offen ins Angesicht sagen, offen bekennen: Wir thun es nicht, wir wollen es nicht?

Wohl, der einzelne kann es thun, ich z. B. kann es, oder du, Leser, wer du sein magst. Es kommt nur auf deinen oder meinen festen Entschluß an. Aber wird das helfen? Ist das Übel ein einzelnes, oder ein allgemeines? Reichen die Kräfte des einzelnen hin, so Außerordentliches zu leisten? — Ich kann mein Geringes zum Besten der Armen hingeben; aber wird dadurch mehr als einem einzigen bleibend geholfen? und versetze ich dadurch nicht meine eigenen Kinder in die Lage, in Armut zu versinken, so daß ich dadurch das Übel nur ärger mache? Das gemeinschaftliche Übel muß durch gemeinsames Wirken beseitigt werden. Alle, namentlich die gemeinsamen Korporationen, unsere Magistrate, die, denen Gott Macht, Ansehen, Einfluß, Vermögen gegeben, sie müssen erklären: Wir wollen es, wir wollen den Nächsten lieben, wie uns selbst, und zwar von heute an, wir wollen solches gleich durch die That beweisen. Dieses ist das einzige Radikalmittel.

Überlegen wir die Zustände des Pöbels und die Quellen, aus welchen diese Zustände entstehen! Es sind folgende:

a. Die Armut. Der Hunger thut weh, und solange des Leibes Bedürfnisse nicht befriedigt sind, denkt der Mensch nur an sie. Er kann nicht anders. Die Armut erdrückt auch den mit edlen Anlagen ausgestatteten, aufstrebenden Menschen. Sie erniedrigt ihn, zwingt ihn zur Gemeinheit hinab. Soll es besser werden, so müssen wir die Armut verscheuchen! Solange dieses Ziel ein ungelöstes Problem bleibt, solange wird die Sittlichkeit auch kein allgemeiner Charakterzug der Menschheit werden. Mangel am Unentbehrlichsten und — Sittlichkeit sind Gegensätze, die sich in der Regel ausschließen.

b. Die Arbeitscheu, die Faulheit, der Hang zur Bettelei. Diese großen Übel und Laster, sie entspringen teils aus der Armut, teils aus der Schwierigkeit, sich und die Seinigen zu ernähren, und diese teils aus dem Mangel fruchtbaren Bodens und dem ungeheuren Preis desselben, teils aus dem fast über allen Begriff und unter aller Verhältnismäßigkeit niedrigen Preise der Handarbeit, teils aus dem Mangel der sittlichen Kraft.

c. Der Mangel der sittlichen Kraft, hervorgehend aus schlechter Erziehung, namentlich der Macht schlechten Beispiels, aus dem Mangel des Ehrgefühls und des Gemeingeistes.

d. Die herrschende Gottvergeessenheit, das ruchlose Leben, das furchtbare Branntweinsaufen, die Genußsucht und die Liebe zum Luxus.

Mehr Quellen der Rohheit und Gemeinheit der unteren Schicht der Gesellschaft brauchen wir nicht aufzuzählen. Sie erklären alles, und durch sie wissen wir, was wir zu bekämpfen haben. Anderes bezeichnen wir nachher noch, wenn wir die Heilmittel in nähere Erwägung ziehen. Diese fließen aus der einen christlichen Wurzel: Nächstenliebe. Zuerst müssen wir uns besinnen, ob wir uns dazu entschließen können und wollen. Wenn nicht, nun so lassen wir es gehen, wie es bisher gegangen, damit es so fortgehe, solange Gott will. Jeder sorgt dann, wie bisher, für sich selbst. Wenn ja, so laßt uns weiter darüber nachdenken! Denn dann geht es, so gewiß unsere gött-

liche Religion die Wahrheit verkündigt. Aber ohne sie geht es nun und nimmer. Also zuerst beantworten wir die Frage nach der praktischen Nächstenliebe mit Ja oder Nein. Nur in jenem Falle ist das Folgende mehr als leerer Wortschwall.

Nun nenne ich die Mittel zur radikalen Vernichtung des Böbels.

1. Organisiert die Masse!

Unsere Zeit ist in Wahrheit die Zeit der Negation, der Auflösung, Zerstörung und Vernichtung, auch in sozialem und realem Sinne des Wortes, gewesen. Die Herren Gesetzgeber haben es verstanden, alte Institutionen aufzulösen; aber sie haben es nicht verstanden, Positives, Reales an die Stelle zu pflanzen. Sie haben alles rasiert.

Wie glücklich waren die Bürger in jenen Zeiten, als jeder wußte, wem er angehörte, wer ihm angehörte, als noch jeder ein lebendiges Glied einer organisierten Korporation oder Association war, sei es einer Innung, einer Zunft, einer Gilde! Schon als Lehrling gehörte er ihr an, als Geselle nahm er Teil an ihren Beratungen, er hatte nicht bloß Pflichten, sondern Rechte, als Meister übte er Einfluß auf die Genossen, er verteidigte die Rechte seiner Gesellschaft, sein Wort und sein Beispiel stifteten des Guten viel, der Begriff der Bürgerehre entwickelte sich in seinem Herzen und die jährlich wiederkehrenden Feste waren die Glanzpunkte seines emsigen Lebens. Was habt ihr an die Stelle dieser löblichen, notwendigen Einrichtungen gesetzt? — alles rasiert!

Und doch fühlt sich kein Mann auf Erden, der in der Gesellschaft lebt, befriedigt durch das System der Isolierung und des Separatismus. Er will wenigstens ein Rädchen sein in der großen Maschine, getrieben werden und treiben, nicht als atomistischer, sondern als organischer Teil eines gegliederten Ganzen. Ohne solche Gliederung und Zusammenscharung gleichartiger Kräfte, welche dieselbe Tendenz haben, existiert für den vom Gemeingeist noch belebten Mann kein Heil und kein Segen, es

fehlt diesem Geiste das Organ und der Leib, er irrt in der Wüste umher, brütet Nachtgedanken und Hirngespinnste, oder er verzehrt sich in den Gefühlen der Verzweiflung. Ohne sie verschwindet der Rest von Gemeingeist von ehemals aus der Welt; denn wo man nicht mehr wirken, wofür man nicht mehr thätig sein kann, dafür verliert man den Sinn. Der flachste Egoismus, der hohlste Kosmopolitismus tritt an die Stelle des Bürger sinns, der Bürgerehre und des Gemeingeistes. Und wie will man auf eine Bürgerschaft wirken, die nirgends in Organen und Gliedern erscheint?

Darum Organisation der Masse, Organisation des ganzen Volks, verständig und zeitgemäß. Ich nenne die Grundgedanken.

Jeder Bürger, hinab bis zum Tagelöhner, ihn mit eingeschlossen, muß einem kleinen geschlossenen Ganzen, einer Gesellschaft, einer Korporation — man nenne sie wie man wolle! — angehören. Man vereinige z. B. die Standesgenossen nach größeren und kleineren Kreisen, je nach dem Umfange und der Teilung der Städte. Hier hat jedes rechtschaffene Glied der Gesellschaft Sitz und Stimme. Sie beraten die Rechte ihres Vereins, denken an die Vervollkommnung ihres Gewerbes und stehen einander bei in Rat und That. Ihre Beamten wählen sie unter sich nach freier Wahl und deputieren einen oder einige derselben in die Versammlung der Deputierten der einzelnen Versammlungen, damit sie ihren Stand vertreten. Wie in jedem Organismus giebt es auch im gesellschaftlichen oder socialen Organismus größere und kleinere, breitere und engere, tiefere und höhere Lebenskreise, Organe. —

Mit dieser Andeutung ist es genug. Alles andere findet sich von selbst. Aber nicht bloß die Handwerkerstände seien verbunden, sondern ebensogut die Ärzte, die Lehrer, die Juristen, die Geistlichen &c.

Eine der wichtigsten Sorgen jedes Standes ist die, daß keines ihrer Mitglieder verarme. Darum ist es ein Verein zu Rat und That. Sie bauen vor, sie heben und helfen einander. Wo ihre Kasse nicht ausreicht, da schießt die allgemeinere Kasse

zu, und von dieser bis zur allgemeinsten. Allgemein angenommener, allgemein durchgeführter Grundsatz: kein Mensch soll des Notwendigsten entbehren: Nahrung, Kleidung, Wohnung, Krankenkost. Wer so viel, als zum menschlichen Leben gehört, für sich und die Seinigen nicht erwirbt, dem wird so viel gegeben, als er haben muß, damit er ein Mensch bleibe und kein Tier werde. Arbeiten soll der Mensch, und jeder soll sein eigen Brot essen, aber keiner soll durch die Last der Arbeit zu Grunde gehen und vertieren. Wer den ganzen Tag, jahraus jahrein, auf dem Webstuhl sitzt, er vertiert*. Das soll keiner, und es ist eine Schmach für die Gesellschaft, wenn sie den einzelnen durch unglückliche Lage, die sehr oft eine Folge veränderter Gesetzgebung oder Welteinrichtung ist, dahin kommen läßt. Die Nächstenliebe verlangt noch viel mehr, als ich hier verlange; aber es sei mit der gestellten Forderung fürs erste genug: keiner

* Eine Stelle von F. H. Raymond folge zur Vergleichung:

„Der Mensch muß arbeiten, antworten wohlbesoldete Leute, die sich selbst nicht überarbeiten. Allerdings muß der Mensch arbeiten; das war das erste Strafurteil, das über sein verhängnisvolles Geschlecht gefällt wurde. Es hieß aber nicht, daß er nicht zugleich leben sollte. Er soll nicht leben bloß zum übermäßigen Arbeiten, sondern er soll nur arbeiten, damit er fromm und froh leben könne. Die Arbeit muß nicht das ganze Leben füllen; denn Arbeit ist nicht ohne Mühe, und sich abmühen heißt nicht leben. Arbeiten ist leben, wenn es gemäßigt ist, weil das wohlthuende Gefühl der Kraft die Arbeit überwiegt. Aber anhaltende, immerwährende, keine Ruhe gestattende Arbeit wird rein zur Qual.“

„Will jemand mehr arbeiten, als er zum eigenen Leben und zum Leben der Seinigen bedarf, so mag ihm das frei stehen. Er muß es sogar thun, um seine und ihre Zukunft zu sichern. Der Gedanke, daß er eine edle Pflicht erfüllt, die Aussicht einer ruhigen Zukunft trocknet ihm den Schweiß. Wenn er aber, ohne diese Hoffnungen, erfolglos und nur deshalb, weil die äußeren Umstände ihn dazu zwingen, sich erschöpfen muß, so ist ihm der Schweiß nur sauer; der Mensch wird abgestumpft, sein Leben ist nichts mehr als ein ängstlicher, peinlicher Traum, aus dem er nur durch den vor der Zeit herbeigeführten Tod erwacht.“

„Soll die Menge zur Religion zurückkehren, so muß sie der Sorge und der Arbeit nicht erliegen, sondern sie muß die gehörige Zeit zur Ruhe finden, damit sie die Gedanken auf etwas anderes, als auf die Kartoffeln für den heutigen Tag richten könne.“

leide Mangel an den zu einem menschlichen Leben unentbehrlichsten Bedürfnissen! Die Pflicht der Hilfe haben zunächst die Standesgenossen, und demnächst alle andern. Kein Armer wird geduldet! Von der, jede Gesellschaft entehrenden Bettelei kann gar keine Rede sein.

Aber da denkt ihr an die Taugenichtse unter uns und die Arbeitscheuen und Ehrlosen! Wie diese sich durch die philanthropisch-schwache und überschwengliche Gutmütigkeit der übrigen werden füttern lassen u. s. w.! — Freilich ist es ein schlimmes Ding mit ihnen. Aber auch jetzt ernähren wir sie, wir müssen sie ja doch erhalten, und wir besitzen die Mittel, ihre Zahl zu vermindern, sie gänzlich auszurotten!

Wir durchdringen durch unsere Organisation alle Korporationen mit dem Prinzip des Gemeingeistes und der Ehre; jedem preßt sich das Gefühl der Beschämung ein, wenn er sich nicht nach Kräften bemüht, eigenes Brot zu essen, wir treffen danach unsere Anstalten. Diese finden sich von selbst; denn wir sind im Besitze der besten Gedanken und Vorschläge, wenn nur der Leib geschaffen wird, in dessen organischer Gliederung der Geist ein passendes Organ findet. Mit dieser Organisation findet sich alles, was etwa noch Not thun möchte: Sittenpolizei, Ehrengerichte, Unterstützungskassen, Fortbildungsanstalten in technischer Hinsicht, Gelegenheit zur Mitteilung und Beratung über allgemeine Lebensinteressen u. s. w. Man gebe nur dem Grundgedanken die Ausdehnung, die ihm gebührt, und ziehe die aus ihm entspringenden notwendigen Folgen! Ich skizziere nur, gehe darum weiter.

2. Vollkommene Schulbildung: Unterricht und Erziehung.

Wie es mit unserem öffentlichen Volksschulunterricht aussieht, deutete ich oben schon an. Was läßt sich von einem Schulwesen erwarten, das nicht viel mehr ist, als ein Heck-, Klipp- und Winkelschulwesen? von einer Schulerziehung in den Händen von Privatunternehmern, denen es Sorge genug macht, sich und die Andern von ihrem Schulerwerb anständig dürftig zu er-

nähren? Von einem Schulunterricht, der sich für Tausende von Kindern, die des Unterrichts am meisten bedürfen, weil das Leben ihnen nichts Ähnliches mehr bietet, beschränkt auf die kümmerlich erlernten Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und des Katechismus? Von Schullehrern, deren Bildung oft so mangelhaft geblieben und deren Dienste geringer belohnt werden, als der Dienst eines Schreibers, eines Lakaien, eines Pferdes? — Widerlege diese Behauptungen, wer es vermag! Und zeige einer, daß diese Bildung ausreicht für das ungeheure Bedürfnis und die notwendige Erziehung der Kinder der Bürger der niederen Stände! Hier muß alles anders werden. Was man gethan hat, ist dankenswert; aber es befriedigt auch die mäßigsten Anforderungen nicht. O, ich kenne sie, die da sprechen: für den Pöbel und seine Kinder ist solches genug! der braucht nicht gebildet zu werden, sonst wird er übermütig — dagegen muß man die Knute häufiger in Anwendung setzen! Aber von solchen und zu solchen spreche ich nicht; denn ich hasse sie.

Wollt ihr den Zweck, müßt ihr die Mittel wollen? Eins dieser Mittel, eins der wichtigsten, ist Anbildung der zu einem nützlichen und thätigen Leben unentbehrlichen Kenntnisse — Entwicklung der Selbstthätigkeit und der Kraft von Jugend auf durch geistbildenden, erregenden, kräftigenden Unterricht — Gewöhnung an Zucht, Ordnung, Fleiß, Gehorsam, Pietät — Einflößung des Abscheus vor Faulheit, Bettelerei, Gemeinheit — Erziehung zu einem menschenwürdigen, ehrenhaften, selbständigen Leben. Diese großen, unmeßbar wichtigen Zwecke verfolgt die öffentliche Schule durch Unterricht und Zucht. Sollen sie erreicht werden,

a. so dürfen nur erfahrene, einsichtsvolle und kenntnisreiche, pädagogisch gebildete, thatkräftige Männer, welchen der Gedanke der Volks- und Menschenbildung zu einem Eigentum des Charakters geworden, zu Erziehern des Volkes bestellt werden, und man muß sie nach ihrem großen Verdienste und ihrem mühseligsten aller Geschäfte auf dem weiten Erdenrunde belohnen. Denke man sich die Größe und Schwierigkeit ihrer Aufgabe! Wer das, weil die Erfahrung ihm abgeht, nicht kann, der mache

von der Schwierigkeit, die er bei der Erziehung eines oder einiger eigenen Kinder, in dem Besitze aller Mittel, erlebt hat, einen Schluß auf die Aufgabe, welche die Volksschullehrer zu lösen haben: 50, 100 und mehr Kinder aus den gemeinsten Lebenskreisen zu erziehen und zu bilden — zu Menschen, Bürgern, Christen!

b. Alle Kinder, ohne irgend welche Ausnahme, müssen eine vollständige Schulbildung genießen, also vom 6. bis zum vollendeten 14. oder 15. Jahre unausgesetzt die öffentliche Schule besuchen, bei hellem lichten Tage, nicht bei Nacht und Nebel, nicht in einzelnen Stunden. Diese Zeit von 8 Jahren muß ausschließlich zur Bildung der Kinder verwandt werden. Kein Kind darf in dieser Zeit der Schule entzogen werden, keines darf in Fabriken arbeiten, keines ans Spinnrad gestellt werden.

Es geschieht um der Kinder willen, die Menschen sind und Menschen werden sollen, es geschieht um des öffentlichen Lebens willen, für das sie erzogen werden.

Wer kein Schulgeld bezahlen kann, bezahlt keines. Wer die Lehrmittel nicht anschaffen kann, dem werden sie gegeben. Wer seine Kinder zum Broterwerb benutzen will, weil er es muß, dem wird der traurige Lohn, den Kinderhände verdienen können, reichlich ersetzt. Einem Kinde die frohe, freie Jugend nehmen, heißt ihm das Leben nehmen, nämlich alle Bedingungen eines selbständigen, freien, tüchtigen Lebens. Das Kind gleicht einem jungen Baume. Zwingt man diesem durch allerhand Künste in einer Periode, die nur dem Wachstum und der Blüte gewidmet sein sollte, Früchte ab, es bleiben elende, jämmerliche Früchte, und das Bäumchen verkrüppelt.

c. Mit dem vollendeten 14. oder 15. Jahre darf der Schulunterricht, die öffentliche Erziehung, nicht aufhören, sondern sie muß, wenn auch in vermindelter Stundenzahl, fortgehen.

Ein 14jähriger Mensch ist ein Kind an Einsicht und Kraft, wie an Jahren. Mögen nun viele zu Handarbeiten übergehen, die Arbeit an ihren Seelen darf nicht aufhören. Denn nun

kommen die einflussreichsten, gefährlichsten Zeiten! Und gerade in ihnen wollte man den jungen Menschen sich selbst oder dem Zufall, der Gemeinheit des Lebens und der Verführung überlassen? Das wäre, gelind gesprochen, thöricht gehandelt. Das hieße anfangen, aber nicht vollenden. Darum in allmählich abnehmender Stundenzahl fortgesetzten Unterricht und weitere Übung der geistigen Kraft! Nun sind die wichtigsten Unterrichtsgegenstände: Religions- und Sittenlehre, Einprägung sittlicher Grundsätze und Charakterbildung, die Lehre von den Pflichten und Rechten der Bürger, von dem Verhältnis der Bürger zur Obrigkeit und zu dem Staate, Kenntniss der Gesetze des Landes im allgemeinen, der Strafgesetzgebung im besonderen und des öffentlichen Lebens überhaupt.

Das will mehr besagen und bedeuten als der bisherige allgemeine Schul- oder Kleinkinderunterricht, als die Fertigkeiten im mechanischen Lesen und Schreiben und im unverstandenen Lernen des Katechismus! Vor dem Mündigkeitsalter darf kein Mensch von den Anstalten der öffentlichen Erziehung und Bildung sich lösen! Mit diesem Alter tritt er als selbständiges Mitglied in jene organisierten Lebenskreise ein, diese freien, lebenslänglich fortwirkenden Bildungsinstitute! In dieser Weise ist das ganze Leben eine Schule der Bildung! Dann wird es besser, radikal. Wollt ihr den Zweck, müßt ihr die Mittel wollen!

Praktische Durchbildung des ganzen Volkes, aller Stände! Ohne dieselbe ist und bleibt die Lobpreisung unserer hochgestiegenen Kultur eine Prahlerei! Nur allgemeine Kultur schützt vor Neuerungsucht, indem sie den Sinn für Reformen erweckt. Roher Pöbel unterliegt dem Konflikte zweier Faktoren: Macht des Herkommens in Sitten, Gebräuchen und Beschäftigung und — sinnliche Wildheit. Jener fettet ihn an das Bestehende, dieser macht ihn neuerungsfüchtig. Das Betragen des Pöbels variiert je nach der Verschiedenheit des Verhältnisses dieser Einflüsse. Die Bildung oder die Reflexion schwächt beide Faktoren und macht dadurch zu weiterer Entwicklung fähig und empfänglich. Der Gebildete übt seine Kritik an dem Bestehenden; darum liebt er das Fortschreiten, die Entwicklung. Aber der Blick auf Vergangen-

heit und Zukunft, der dem rohen Menschen fehlt, schützt ihn vor der Begierde nach wilden Neuerungen und Destruktion. Darum Durchbildung der Massen durch Schul- und Lebensgemeinschaft.

3. Mitwirkung der Kirche.

Unsere göttliche Religion enthält alles. Wer sie nicht schätzt, der gehe in die Höhlen des Unglücks, wo Menschen schmachten, und frage sich, ob irdische Mächte imstande sein werden, den Sterblichen aufrecht zu erhalten. Nichts als die Religion, nichts als das Christentum. Denn daß es hier nicht mit einer Naturreligion, mit dem Stoizismus, der allenfalls auf dem Schlachtfeld oder in Bürgerkriegen, wo die Thatkraft gilt, ausreicht, daß nur die Religion des Kreuzes die geängstigten und zerشلagenen Menschenherzen tröstet und beruhigt, das liegt auf flacher Hand. Und wenn wir fragen, welche Menschen in diesem Unglück sich an diesen Anker anflammern und welche ihn verschmähen, so werden wir in der Regel die Ursachen dieser verschiedenen Erscheinungen in der Verschiedenheit der ersten häuslichen Erziehung, die ihnen zu Teil wurde, entdecken. Die Unüberwindlichkeit der ersten Eindrücke, wenn auch oft durch ein späteres wüßtes Leben unterdrückt, lernt man hier erkennen, wenn man sie an sich selbst nicht kennen gelernt hat: den ewigen Segen einer frühen, gottesfürchtigen Erziehung, die Kraft des Beispiels einer frommen Mutter. Man versuche es, Alten, denen dieses in der Jugend nicht wurde, beizukommen: in zehn Fällen gelingt es nicht einmal.

Rührend und erhebend ist es zu sehen, welche Kraft der Glaube an die Wahrheit des Evangeliums dem Christen im Unglück verleiht. Eine Frau verliert durch plötzlichen Tod ihren Mann und mit ihm den Versorger und die Stütze ihrer Familie. Der Wohlstand verschwindet und die Armut umringt sie mit ihren Schauern und Schrecken. Sie greift zu dem einzigen Mittel, das ihr übrig bleibt, sich und ihre Kinder zu ernähren: Handarbeit, die sie in früher Jugend erlernt hat. Aber der Verdienst reicht nicht hin. Was soll sie aufrecht halten, was hält sie aufrecht in den kalten Tagen und langen Nächten? Die Religion, das Psalmbuch, das Gesangbuch, die Bibel. Die un-

willkürlich herabströmenden Thränenfluten trocknet sie mit den Sprüchen des ewigen Lebens, und der Glaube an den, der gesagt hat, daß der Vater im Himmel selbst den Sperling auf dem Dache bedenke, hält sie aufrecht. Es ist eine Kraft Gottes, selig zu machen alle, die daran glauben.

Außerdem macht der einzige Grundsatz: allgemeine Nächstenliebe, die Religion zu einer göttlichen. Aber die Kirche muß praktischer wirken, als bisher. Dieses Wort ist von umfassendem Inhalte. Ich kann ihn hier nicht nach allen Seiten darstellen; aber ich kann einiges beifügen.

Der bisherige Katechumenenunterricht, wie die Mehrzahl der Volksjugend ihn empfängt, es ist Kinderwerk. Welches Kind faßt im 14.—16. Jahre den Inhalt der Religion? Wie kann der gewöhnliche Katechismusunterricht so große Dinge thun? Wer es behauptet, dem halte ich die Erfahrung, die das Gegenteil beweist, vor die Augen. Die Geistlichen müssen an der fortgesetzten Bildung der Jugend thätigen Anteil nehmen. Mit der Ablegung eines Glaubensbekenntnisses ist es nicht genug. In den Jahren der Versuchung soll die Religion dem Menschen eine feste Stütze werden; sie soll eingehen in seine Grundsätze, in sein Leben.

Die Predigten müssen praktischer werden. Oben bezeichnete ich eine ihrer Einseitigkeiten, indem ich sie Kunstwerke oder Kunstprodukte nannte. Die Geistlichen selbst machen solche Anforderungen an sich selbst, ein Teil des Publikums thut es. Aber das ist unendlich verkehrt. Wer Erbauung sucht, den stößt schon die Form des Kunstwerkes ab. Für das Volk ist ein solches ganz ungenießbar. Über die Herrlichkeit der Kirche braucht man nicht in hohen Redensarten und mit dem Prunk einer exaltierten Beredsamkeit zu deklamieren. Zeigt die Herrlichkeit der Kirche dem Volke dadurch, daß ihr es glücklich macht, indem ihr es dem Schmutz und Elend des Lebens und der Gemeinheit der Umgebung und der Gesinnung entzieht! Dann fühlt es praktisch die Erhabenheit derselben, und der Glaube an die weltumgestaltende Macht der Religion und die Erhabenheit der Gesinnung ihrer Diener wird dann wahrlich nicht ausbleiben.

Ihr müßt praktischer werden! Eure Missionsanstalten kann ich nur preisen, wenn ihr aufhört, dadurch die Aufmerksamkeit und den Sinn der Teilnehmer von unsern Zuständen abzulenken und ins unbestimmte Weite hineinzutreiben, und wenn ihr uns dadurch nicht die Mittel entzieht, auf welche zunächst die armen Menschen unter uns Ansprüche haben. Es ist meist ein ins Weite gehendes, unbestimmtes, unsicheres Treiben, das für Menschen sorgen will, die Tausende von Meilen von uns entfernt leben. Haltet euch an unsere Nähe, an das Elend unter uns, vor unseren Thüren, innerhalb unserer Stadt, prägt unseren Heiden die Grundsätze der Religion und der Tugend ein und helfet sorgen, daß sie in eine äußere Lage kommen, welche man in Wahrheit als einen für so hohe Dinge empfänglichen Boden ansehen kann! Das ist notwendiger, sicherer, praktischer. Wenn dieses geschehen ist, dann!*

* Der Unparteilichkeit wegen finde die Anmerkung, welche die evangelische Kirchenzeitung zu obigem Passus macht, hier eine Stelle. Man vergleiche und behalte das Richtige! Beide Ansichten schließen einander auch nicht aus.

„Es wird ihnen (den Missionsfreunden) der Vorwurf gemacht, daß sie durch ihre Missionsthätigkeit die heimische Wohlthätigkeit paralysieren, wenigstens schwächen. Der Vorwurf ist sehr kühn; denn man will bisher überall die Erfahrung gemacht haben, daß die Missionsfreunde am meisten für die heimischen Armen thun, und daß sich die Gegner der Missions Sache auch am wenigsten um die heimische Not kümmern. Und wenn dann die Missionsfreunde jedenfalls in Reihe und Glied stehen mit den Gegnern ihrer Sache, was heimische Wohlthätigkeit anlangt, so bleibt es immer sehr niedrig von den letzteren, daß sie sich anmaßen, über die freien und höheren Liebeswerke der ersteren eine neidische Kontrolle zu führen. Was immer ein höherer Schwung und Blick christlicher Liebe dem Herrn opfert, davon heißt es immer: dies Geld hätte besser mögen den Armen gegeben werden! — Er (ich) ist immer der Meinung (?), erst müßten alle unsere einheimischen Heiden bekehrt werden, bevor man an die Bekehrung der auswärtigen denken dürfe. Nun, das wäre doch kläglich, wenn die Edlen unter den Heiden, die Menschen der Sehnsucht, die ein weißes Erntefeld sind für die Predigt des Evangeliums, alle vergebens warten sollten auf das Evangelium, weil es vielen in der alten Christenwelt nicht gefällt, sich zu bekehren. Dann könnten diese mit ihrem Unglauben, mit ihrem ewigen Widerstreben wider die Wahrheit den heilsbedürftigen oder empfänglichen Heiden seelen den Trost und das

4. Mitwirkung des Staates.

Von Armenianstalten (im gewöhnlichen Sinne des Wortes) spreche ich nicht. Sie hören auf, sie müssen aufhören. Sie stehen auf dem Grundsatz der Wohlthätigkeit. Dieser Begriff wird nicht mehr existieren. Denn fortan gebe der, der hat, nicht aus Barmherzigkeit, sondern um der Gerechtigkeit willen! Wir errichten Hilfskassen, deren Einnahme sich nach dem Bedürfnis, nicht nach unsern Launen richtet. Die Staatskasse macht es auch so. So und soviel muß ich haben, spricht sie, damit alles ordentlich bestehe. Derselbe Grundsatz gilt für alle Kassen, die für das menschenwürdige Leben aller sorgen. Das Prinzip der Besteuerung der zu leistenden Beiträge wird sich schon finden. Man muß nur erst den Grundsatz selbst festhalten: Alle sollen leben wie Menschen. Daraus folgt die Mitwirkung des Staates, d. h. aller Glieder desselben von selbst. Es ist eine Thorheit und ein Beweis unserer jämmerlichkeit, alles der Regierung aufbürden wollen. Wir sind auch Staat, wir sind auch Volk. Es ist eine Angelegenheit aller.

Aber doch können die Obrigkeit, die Magistrate, die Stadtverordneten unendlich viel zur Realisierung der Umgestaltung unseres Lebens beitragen. Ja von ihnen ist die Aufnahme einer

Licht des Himmelreiches für immer entziehen. — Wer nur nicht mit einem besonderen Aberglauben auf die wunderbare Zivilisationskraft des Geldes rechnet, wer nur nicht meint, den Armen das Evangelium predigen, wie weiland Christus that, sei vergeblich; erst müsse das Volk in eine bequeme äußere Lage gebracht werden, um für so hohe Dinge empfänglich zu werden — wer nur nicht allzu materialistisch denkt über die Bedingungen der Menschenbildung, der wird einsehen, daß durch alle Opfer für die christliche Missionsfache unsern heimischen Bedürfnissen nicht das mindeste entzogen wird.“

Desto besser! Und nur dann, wenn dieses im strengen Sinn des Wortes wahr ist, ist die Mahnung überflüssig, zuerst mit sicheren Mitteln an der Vervollkommnung aller Verhältnisse, der äußeren wie der inneren, unserer Heiden zu arbeiten, ehe wir uns in die Weite und Breite ausdehnen. Das Sammeln der ganzen Kraft in kleinem Raum scheint auch hier die höchste Weisheit zu sein, besonders da sie bisher nicht hinreichend gewesen, den Feind total zu schlagen. Thut man das eine ganz, so möge man das andere nicht lassen!

neuen Idee zuerst zu erwarten. Denn in ihnen soll die Intelligenz, die Humanität, die Aufopferung leben: Und leider sind wir daran gewöhnt, daß von ihnen alles, von uns nichts ausgeht. Was steht ihnen zu?

a. Aufnahme des allgemeinen Grundsatzes der allgemeinen praktischen Menschenliebe und Durchführung desselben, besonders durch ihr ergreifendes Beispiel.

b. Organisation der Massen nach Stadtbezirken und Ständen oder nach anderer Teilung.

c. Entwicklung des Prinzips der Bürgerehre und des alles durchdringenden Gemeingeistes.

Schaffend und umgestaltend wirkt der Geist. Wo er waltet, da entsteht Leben, und wo Leben ist, da ruft es neuen Geist hervor. Lebendiger Geist und geistvolles Leben! Darum Gemeingeist! Gelingt es uns, ihn wieder aufzuwecken, der durch die Atomistik der Korporationsverhältnisse größtenteils verschwunden ist, dann wird alles neu! Ohne ihn ist nichts möglich! Darum ist die Aufgabe, ihn wieder ins Leben zu rufen, der Probleme der Zeit höchstes, erhebenstes! Solches ist aber unmöglich ohne unmittelbare Thätigkeit aller Bürger an der Gestaltung des Gemeinwesens in kleineren und größeren Kreisen, je nach dem Stande und den Gaben der einzelnen — unmöglich ohne freie Beratung der verschiedenen Glieder des Staatsorganismus — unmöglich ohne Veröffentlichung aller allgemeinen Angelegenheiten des städtischen, des Gemeinde- und des Staatslebens — unmöglich ohne großartige Veranstaltungen des öffentlichen Lebens in erhebenden, begeisternden Nationalfesten!!!

Was hat oder besitzt denn unser Volk, das fähig wäre, es aus der gewöhnlichen Richtung engherzigen Philistertums und sinnlicher Genußsucht herauszureißen? Nennet mir doch die großen Feste, die wir feiern, die Höhepunkte unseres Lebens im Kreislaufe des Jahres! Sind es etwa eure Motten-, Mücken-, Fliegen-, Fisch- und andere tierische Feste? Sehet, an diesem einen Beispiele könnt ihr lernen, wenn ihr es noch nicht wisset, was wir haben und was uns fehlt! So tief sind wir gesunken, daß wir auch nicht ein einziges allgemeines, von Ideen belebtes

Fest mehr haben! Und nun klagt man über den Mangel des Gemeinsinnes, als ob das Verschwinden desselben ein Wunder wäre! Wundern muß man sich nur, daß wir noch nicht tiefer gesunken sind! Denn von den Pferderennen und von der Tierchau werden wir doch wohl keine Wunderwirkungen erwarten.

Allerdings ist tadeln leichter, als besser machen, und un-
schwerer zu sagen, wo der Schuh drückt, als einen zu machen,
der nicht drückt. Auch lassen sich, wenn man einmal die Zeit
lebendiger Ideen unbenutzt hat untergehen lassen, solche Ideen nicht
leicht erfinden. Aber sie werden schon mit der Organisation der
Massen wieder auftauchen. Denn der Mensch liebt es, sich zu ihnen
zu erheben. Auch jetzt sind sie da; aber der Hebel fehlt, durch
den sie belebt oder praktisch gemacht werden könnten. — Ich
habe meine Pflicht erfüllt, wenn ich die Feier eines allgemeinen
Festes vorschlage. Ihr mögt dann die andern nennen, womöglich
bessere! Wir wollen eure Vorschläge mit Dank aufnehmen.

Feiern wir alljährlich ein Jugend- und Frühlings-
fest! Die Jugend ist die Hoffnung, der Stolz der Nation. In
ihr erblicken wir unsere Zukunft. Von ihrer Bildung, in körper-
licher wie in geistiger Hinsicht, hängt der Ruhm des Vaterlandes
ab. Überzeugen wir uns darum alljährlich von dem Gedeihen
der Jugend!

An einem schönen Maitage zieht die ganze schulpflichtige
Jugend beiderlei Geschlechts, von ihren Bildnern geführt, ins
Freie, auf einen Platz, wo fünfzigtausend Menschen Raum
haben. Gesang, Musik und Laubschmuck fehlen nicht! Alles ge-
gliedert und geordnet! Nun beginnt die Menschenschau, und
wir weiden uns an der körperlichen Schönheit, dem rüstigen
Aussehen, den funkelnden Augen der Jugend aller Stände.
Dann folgen die mannigfaltigsten körperlichen Übungen und
Spiele. Die Sieger werden bekränzt. Und so weiter!
Denket das Übrige dazu! Das ist ein Volksfest im umfassenden
Sinne des Wortes, ein Jugend- und Naturfest, ein Fest der
schönsten Hoffnungen; denn es verbürgt uns eine heitere Zukunft,
dem Vaterlande eine ewige Blüte.

Von der wirklichen Feier eines solchen Festes giebt die „Beschreibung des am 1. Weinmonat zu Burgdorf gefeierten Turnfestes für Knaben und Mädchen nebst der zur Eröffnung desselben gehaltenen Rede. Bern 1836“ eine erfreuliche Kunde. „Warum,“ sagte der Festredner, „ist ein solches (Kinder- und Jugend-) Fest uns so hoch und wert? Die hohen Güter des Lebens, die wir errungen, was Tiefes wir gefühlt, was Hohes wir gedacht, welche Erfahrungen, oft schwer erkaufte, wir im Leben gemacht haben: alles suchen wir wie ein Samenkorn in das Leben unserer Kinder einzusenken, daß es mit verjüngter Kraft in ihnen keime, sprosse und wachse. Ja, die Jugend hat den Beruf, das, wofür unser Herz erglühte, fortzubilden, dem Ziele der Vollendung näher entgegenzuführen. Darum, in der Jugend haben wir unsere lebendige Unsterblichkeit hier auf dieser unserer Erde. Und darum ist auch uns Erwachsenen ein Jugendfest so hoch und wert.“

Hier breche ich ab. Was kann es fruchten, den dargelegten Grundgedanken noch weiter zu entwickeln, so lange die Gewißheit nicht vorliegt, daß er zur Realität gelangen werde? Auch weiß ich sehr wohl, daß es noch mehrere untergeordnete, aber gleichwohl sehr wichtige Mittel, z. B. Kolonisationsversuche im großen in unbewohnten Erdstrichen, giebt, die untere Schicht der menschlichen Gesellschaft zu lichten und zu heben; aber die Betrachtung derselben gehört nicht hierher, stellt sich auch mit Notwendigkeit von selbst ein, sobald wir das oben empfohlene Lebensprinzip annehmen. Deshalb habe ich im allgemeinen für jetzt nichts weiter zu sagen, als:

„Keine Eiche fällt von einem Streiche“.

Aber dennoch mußte — soll sie fallen — sicherlich der erste Hieb geschehen.

XII.

Über den Unterricht in der Zahlenlehre.

Noch sind wir bekanntlich nicht so weit gekommen, daß wir für die Pädagogik, Didaktik und Methodik allgemein anerkannte Prinzipien aufzustellen vermöchten. Den Beweis für diesen Satz liefert die pädagogische Litteratur. Es ist darum auch von uns hier, wo es sich von der Methodik eines einzelnen Unterrichtsgegenstandes handelt, nicht zu fordern, einen vollgültigen obersten Grundsatz für alle Erziehung und jedweden Unterricht namhaft zu machen. Aber in beschränkterem Kreise, für alle rationellen Gegenstände, zu welchen unbestritten der Unterricht in der Zahlenlehre gehört, glauben wir ein oberstes Prinzip aufstellen zu können. Wir entdecken es, wenn wir den Zustand des Kindes, aus dem ein Mann werden soll, mit der Beschaffenheit des vollendeten Mannes vergleichen. Der Unterschied beider muß uns das zu erreichende Ziel und das zu befolgende Prinzip nennen. Nun finden wir in dem Kinde die Empfänglichkeit (die Receptivität), in dem ausgebildeten Manne die Selbstthätigkeit (die Spontaneität) vorherrschen. Folglich soll jene zu dieser umgebildet werden, und unser Prinzip für die Methodik, wenigstens der rationellen Unterrichtsgegenstände heißt: Unterrichte so, daß überall die Selbstthätigkeit des Schülers möglichst ausgebildet werde! Gleich dem Kantischen obersten Grundsatz der Moral ist dasselbe ein formales Prinzip. Es stellt nicht nur die Norm oder die Richtschnur für jede entwickelnde Unterrichtsthätigkeit, sondern auch einen Maßstab für Beurteilung

jedes Buches und jedes Lehrers auf, welche dem Endziele formaler Bildung, der Selbstthätigkeit dienen sollen und wollen.

Das Gegentheil dieses Zieles ist die reine Empfänglichkeit oder das leidende Verhalten (die Passivität) des Schülers, und die diesem Extrem dienende Methode (wenn anders dieser Ehrenname hier noch anwendbar ist) heißt Mechanismus, der seine Zwecke durch Vor- und Nachsprechen, durch unverstandenes Regelwerk und damit verwandte, den Geist fesselnde Mittel erreicht. Ist daher jenes Prinzip richtig und wahr, und soll es in der That das Panier sein, unter dem sich alle Lehrer, die zur Entfesselung des jugendlichen Geistes beitragen wollen, versammeln sollen; so bedarf es nicht weiterhin noch eines besonderen Anlaufes zur Bekämpfung und endlichen Erlegung des alten Riesen, Mechanismus genannt, und er ist dann ein für alle Mal in der Überzeugung der Denkenden, wenn auch nicht eben so schnell in der Wirklichkeit, d. h. in der Praxis des Privat- und des öffentlichen Unterrichts erlegt und getötet.

Wie daher in allen rationellen Unterrichtsgegenständen (ja in allen ohne Ausnahme!) die Selbstthätigkeit und dadurch die der einstige Selbständigkeit des Zöglings angestrebt werden soll, also auch durch den Unterricht in der Zahlenlehre zc. Darum dringen wir überall auf vollkommene Einsicht und Erkenntnis des Gegenstandes und betreten den Weg, welcher ausschließlich und allein zu diesem Ziele führen kann. Auf diesem Wege geht man überall von dem Einzelnen, Anschaulichen, Konkreten aus, um von ihm aus zu dem Allgemeinen und Abstrakten aufzusteigen.

Nach diesen allgemeinen Bemerkungen gehen wir zu einzelnen in dem Unterrichte in der Zahlenlehre über:

1. Es giebt im wesentlichen nur ein Rechnen, nicht zweierlei der Art nach, etwa wie Kopf- und Tafelrechnen, sondern alles Rechnen ist der Art nach dasselbe. Es beruht auf einer verständigen Beurteilung der in einer Aufgabe enthaltenen Sach- und Zahlverhältnisse, woraus sich die Art der Abhängigkeit der gesuchten Zahlen von den gegebenen ergibt, und woraus erkannt wird, durch welche Operationen an und mit den gegebenen Zahlen die gesuchten gefunden werden. Ohne diese besonnene Beurteilung

ist gar kein bildendes Rechnen möglich. Sie macht die Hauptsache beim Rechnen aus, muß jeder anzustellenden Operation vorhergehen und diese als notwendiges Resultat erzeugen. Um die Art der Ausrechnung muß man sich daher zu Anfang gar nicht bekümmern, sondern nur nüchtern und ruhig die gegebenen Verhältnisse betrachten. Schlecht unterrichtete Schüler und Erwachsene fragen immer gleich mit Unruhe und Ängstlichkeit danach, wie man eine Aufgabe ausrechnet. Das findet sich aber ganz von selbst, sobald man eine Aufgabe versteht. Versteht man sie nicht, so liegt das entweder an der Nichtkenntnis der Sache oder an dem Mangel der Erkenntnis der Zahlenverhältnisse. Die Kenntnis der Sache ist meist historischen (empirischen), die Erkenntnis der Zahlenverhältnisse rationellen Ursprungs. Ist daher ein Schüler unfähig, eine Aufgabe aufzulösen, so muß der Lehrer untersuchen, worin dieses Unvermögen seinen Grund hat, ob in dem einen oder andern, oder in beiden, um die Hindernisse aus dem Wege zu schaffen. Die anschauliche Durchsichtigkeit der Aufgabe und Lösung derselben muß aber stets der Ausrechnung vorhergehen, weil sich jenes zu diesem wie Grund und Folge, Ursache und Wirkung verhält.

2. Das richtige Rechnen muß man daher abhängig machen vom richtigen Erkennen und vollkommener mündlicher Darstellung, nicht von Übereinstimmung des gefundenen Resultates mit dem angegebenen Fazit, nicht von dem Bestehen einer sogenannten Probe.

Dem Grundsatz: der Schüler darf nicht zum Ausrechnen zugelassen werden, bis er die Aufgabe durchschaut hat (einem nicht durch falschen Unterricht verleiteten Menschen fällt so was gar nicht ein; aber in Schulen kommt solches nur zu häufig vor), muß man den zweiten beifügen: Der Ausrechnung muß auch eine in jeder Beziehung genügende mündliche Darstellung vorhergehen. Wie will man sonst erfahren, daß der Schüler richtig gedacht hat, und auf welche andere Weise will man den Schüler nötigen, richtig zu denken? — Erst dann, wenn er die darin liegende Anforderung befriedigt hat, läßt man ihn

an die Ausrechnung gehen. Hat man in dieser Beziehung verbildete Schüler vor sich, die überall nach dem Fazit haschen, so läßt man sie, um sie aus dieser falschen Richtung herauszuziehen, viele Aufgaben beurteilen und lösen, ohne die Ausrechnung beizufügen. Dadurch ergreifen sie thatächlich das Wesen der Sache, welches nicht in der Ausrechnung, sondern in der rationellen Beurteilung liegt. In ihr ruht das Bildende des Zahlenunterrichts und das Vergnügen an der Beschäftigung mit demselben. — Was richtig gedacht ist, trägt die Gewißheit in sich selbst. Es bedarf dann keines äußeren Probierens, welches immer auf Mechanismus hinausläuft. Allenfalls ist es zur Bewahrheitung der Fehlerlosigkeit einer Ausrechnung zuweilen zuzulassen.

3. Fertigkeit in der Behandlung der Zahlen ist notwendig ein Ausgangspunkt bei dem Unterricht in der Zahlenlehre, aber man beschränke die Forderung derselben auf das gehörige Maß.

Treibt man in ursprünglich pestalozzischer Weise in der Schule fast nichts als Zahlen-, Formen- und Sprachlehre, d. h. vernachlässigt man in unverantwortlicher Weise andere, höchst wichtige Gegenstände des allgemeinen Schulunterrichts, so kann man ohne besondere Intelligenz und ohne ausgezeichnetes *donum didacticum* (wie die Alten sich ausdrückten = Lehrgabe) den Schülern eine oft bewunderte, aber eitle Fertigkeit aneignen. Aber wozu? Das Leben verlangt sie nicht, und von wem es sie verlangt, der wird sie durch Übung schon gewinnen, ist nur in der Schule ein solides Fundament gelegt; die allgemeine Menschenbildung verlangt sie auch nicht; darum nochmals: wozu? — Eine mäßige, mit den übrigen gerechten Anforderungen an wohl unterrichtete Schüler übereinstimmende Fertigkeit, mit steter Berücksichtigung des ganzen Standpunktes und des künftigen Berufes des Schülers ist durchweg hinreichend. In einer allgemeinen Volksschule soll man es in keinem Stücke auf ausgezeichnete, vereinzelt hervorstechende Leistungen anlegen. Denn solche lassen sich nur mit Hintanzetzung anderer wichtigen Dinge oder mit gleich tadelnswerter Berücksichtigung einzelner einseitigen Talente erzielen. Das gewöhnliche Leben fordert von dem Menschen nicht die Lösung

ungewöhnlicher Aufgaben, nicht die Schlichtung sehr zusammengefügter, verwickelter Verhältnisse, nicht enorme Fertigkeiten. Die allgemeine Volksschule hat die allgemeinen, nicht die besonderen Bedürfnisse zu berücksichtigen, jenen aber in vollem Maße zu genügen.

4. Da es nur ein Rechnen, nämlich ein Rechnen mit Verstand giebt, so ist alles Rechnen Kopfrechnen oder Kopf= nicht Handarbeit. Von einem Gegensatz zwischen Kopf= und Tafel=, mündlichem und schriftlichem, Gedanken= und Zifferrechnen kann daher nicht die Rede sein. Diesen vermeintlichen, leider noch nicht ganz veralteten Gegensatz muß man erst im Bewußtsein ganz vernichten, ehe man das richtige Verhältnis aufzufassen im Stande ist.

Man rechnet überall mit Zahlen, d. h. Vorstellungen von Zahlen oder Mengen von Einheiten. Diese Zahlenvorstellungen sind von äußeren Zeichen ganz unabhängig, wenn man sie auch zu Anfang durch Äußeres veranschaulicht und sich späterhin, z. B. bei verwickelteren Rechnungen, der allgemeinen üblichen Zahlzeichen d. h. der Ziffern bedient. Das eigentliche Rechnen geschieht daher stets ohne die Vorstellung irgend eines Zeichens. Es besteht in der Erkenntnis der gegenseitigen Abhängigkeit der Zahlenvorstellungen und in der Vollziehung dieser Abhängigkeit oder in der Entwicklung der einen Zahl aus der andern. Solches Rechnen hat man willkürlich Kopfrechnen genannt, und von Tafelrechnen spricht man, wenn man sich der Ziffern bedient. Beides setzt jederzeit in derselben Weise den Gebrauch des Verstandes voraus; beides ist also in gleicher Art Kopfarbeit. Deshalb stelle man beides in dem Unterricht auch gar nicht einander gegenüber. Sonst gelangt man zu einem gar nicht in der Sache liegenden, also unwahren, in seinen Folgen nachteiligen Gegensatz. — Man untersucht überall die Zahlenverhältnisse, übt sich in der Erkennung und Anwendung derselben mit lauterem Verständnis und bedient sich entweder gar keiner, oder willkürlich gewählter, auch der herkömmlichen Zeichen in der einmal allgemein giltigen, darum zu lernenden Darstellungsweise.

5. Der Unterschied zwischen dem sogenannten

Kopf- und Tafelrechnen besteht also nicht darin, daß man bei jenem den Kopf, bei diesem nur Hand und Auge gebraucht, sondern

a. darin, daß man beim Kopfrechnen an gar keine Zeichen, also auch an keine Ziffer denkt, bei dem schriftlichen Rechnen dagegen die Zahlvorstellungen und die Operationen, die man mit ihnen vollzieht, sichtbar darstellt;

b. darin, daß man leichtere Aufgaben mit nicht allzugroßen Zahlen frisch und rasch weg, ohne Griffel und Feder, schwere dagegen mit großen Zahlen, die nicht leicht zu behalten sind, der größeren Sicherheit wegen schriftlich ausrechnet. (In der Beurteilung, d. h. in der Erkenntnis der Abhängigkeit einer Zahl von einer andern, kommt — wie schon bemerkt — gar kein Unterschied vor. Deshalb kann auch eine sogenannte Probe nie die Falschheit der Beurteilung, sondern nur sogenannte Rechnungsfehler herausbringen.) Dieselben Aufgaben, die daher von stärkeren Schülern ohne äußere Erleichterungs- und Hilfsmittel gelöst werden, werden von schwächeren ganz oder teilweise durch Mitgebrauch der Ziffern behandelt. Der Unterschied zwischen Kopf- und Tafelrechnen ist darum kein objektiver, sondern ein subjektiver;

c. darin, daß man sich beim Nichtgebrauch der Ziffern, d. h. beim Kopfrechnen, viel freier bewegt als beim Zifferrechnen.

Das Rechnen mit Ziffern geschieht, weil schriftlich, oft oder meist um anderer willen, welchen man vollzogene Rechnungen vorlegen will. Um des allgemeinen Verständnisses willen ist man darum über bestimmte Darstellungsweisen übereingekommen, von welchen man sich auch schon deswegen nicht zu entfernen hat, weil sie in der Regel in scharfsinniger Weise einen möglichst kurzen und leicht zu übersehenden Weg einschlagen. In dieser Beziehung herrscht hier die Gebundenheit. Beim Kopfrechnen herrscht dagegen viel mehr Freiheit, welche eigene Bewegung, Auswahl und Belieben zuläßt. Darum lieben geistig bewegliche Kinder so sehr das Kopfrechnen. Es gefällt ihnen, eine Aufgabe in mannigfaltiger Art, auf ihre Weise zu behandeln. Auch trägt diese Seite des Kopfrechnens viel zu seinem bildenden Einfluß bei. Denn dadurch wird es

möglich, eine Aufgabe von mancherlei Seiten zu betrachten. Der Scharfsinn kann sich an den Aufgaben üben. Wer ihn besitzt, spürt an denselben, besonders wenn sie verwickelt sind, die verborgenen Seiten, von welchen sie angreifbar sind, das versteckte Ende auf, mit dem sie an Bekanntes angereicht und entwickelt werden können. Darum strebe man ja an den Kopfrechenaufgaben durch möglichst mannigfaltige Auflösungsweisen die Entfesselung und Befreiung des jugendlichen Geistes an. Wenn es daher auch in den meisten Fällen geraten ist, die Größen der Zahlen, mit welchen man operiert, nach den dekadischen Einheiten, die sie enthalten, zu betrachten, weil dadurch gewöhnlich leichte Auflösungsweisen entstehen, so ist dies doch keineswegs immer der Fall, wie beim schriftlichen Rechnen; vielmehr führt häufig eine andere Zerlegungsweise leichter zum Ziele. Soll z. B. mit 125 multipliziert werden, so werde ich diese Zahl nicht in 1 Hunderter, 2 Zehner und 5 Einer zerlegen, sondern als $1\frac{1}{4}$ Hundert betrachten; und soll der 12. Teil von 150 genommen werden, so paßt die Zerlegung in 100 und 50 nicht, sondern in 96 und 54, oder in 144 und 6 u. s. w.

6. Nun stellen wir einige allgemeine Regeln, die sich beim Kopfrechnen bewähren, zusammen. Wir fangen mit negativen an:

a. Gehe beim Kopfrechnen ganz von den Vorstellungen beim Zifferrechnen ab, stelle dir die Zahlen nicht als Ziffern oder durch Ziffern dargestellt vor!

Es giebt zwar Menschen, die beim nichtschriftlichen Rechnen alle Zahlen in Ziffern vor sich sehen, die einzelnen Stellen nach ihrem dekadischen Wert behandeln, also in der Regel sehr viel einzelnes zu behalten haben, und dennoch mit Fertigkeit und Sicherheit rechnen, aber dies sind seltene Fälle, und es ist ein solches Rechnen kein eigentliches Kopfrechnen. Die eigentlichen Vorteile des Kopfrechnens gehen dadurch verloren. Schlecht geleitete Schüler, deren Zahlvorstellungen immer an Ziffern gebunden werden, rechnen auch im Kopfe mit Ziffern, und es hält dann außerordentlich schwer, solche falsche Gewöhnung wieder zu ver-

tilgen. Darum beuge man dieser verkehrten Richtung durch den ganzen Gang des Unterrichts sorgfältig vor!

b. Man übe den Schülern solche Operationen und Resultate, welche sehr häufig vorkommen, ganz fest ein!

Der Lehrer ist es ihnen schuldig, daß er ihnen das Lernen erleichtere. Nicht zum Spielen sind sie in der Schule, und es giebt keine bildende, sondern nur eine verflachende Spielmethode: aber alles hat sein Maß. Unsere Schüler müssen viel lernen, und sie sollen Schweres lernen; darum erleichtere man ihnen das, was jedem schwer wird! Dadurch entsteht die Lust am Unterricht. Unverzeihlich und wahrhaft unverantwortlich ist es daher, wenn man die armen Jungen, die einen großen Teil ihrer schönen Jugendzeit innerhalb der oft ganz nackten, traurigen Schulwände zubringen müssen, Dinge auswendig lernen läßt, ohne auf wiederholende Übungen zu denken, welche den Zweck haben, daß sie das mühsam und vielleicht unter Thränen gelernte nie wieder vergessen. Der wohlmeinende, den Fortschritt des Unterrichts und die Bedürfnisse des Lebens kennende Lehrer übt ihnen das, was sie auf den folgenden Stufen und im Leben brauchen, so fest ein, daß sie es nie wieder vergessen. Er macht es ihnen mundrecht, daß sie nach Belieben, gleichsam im Schlafe, damit nach Belieben schalten und walten können. Merken sie solche schöne Eigenschaften und so edle Bemühungen des Lehrers, dann schätzen und lieben sie seine Treue, seine Unermüdlichkeit, sein Dringen auf Genauigkeit, Festigkeit und Sicherheit. Die Materialien, aus welchen man ein Gebäude bauen soll, müssen zuvor behauen und zugerichtet sein, bequem zur Handhabung. Sonst verschwindet dem Baumeister der Plan des Ganzen aus den Gedanken. So erfordern die höheren Übungen die Fertigkeit in allen niederen. Wer z. B. mit größeren Zahlen im Kopfe multiplizieren soll, muß das kleine und große Einmaleins fertig auswendig wissen. Der niedere Gedankenlauf muß sich dieser großen Erleichterungsmittel bemächtigt haben, damit der höhere in seinen Schlüssen nicht gestört werde. — Diese Bemerkungen würdige man, wie im Zahlunterricht, so im Allgemeinen, nach ihrer ganzen Wichtigkeit.

e. Man suche eine Mehrheit von Operationen auf möglichst wenige, eine Reihe von Zahlen auf eine kleinere Anzahl, große auf kleine zurückzuführen!

Hat man z. B. eine Reihe Summanden zu behalten, so bringe man sie in eine Summe, weil es leichter ist, eine Zahl zu behalten, als mehrere. Hat man mit großen Zahlen zu operieren, so thue man dieses nicht immer unmittelbar, sondern suche dieselben in kleinere zu zerlegen und aus der großen Aufgabe mehrere kleine zu machen, um eine nach der andern aufzulösen, das Resultat sich im Gedächtnis zurechtzulegen, nachher mit dem zweiten zu verbinden u. s. w. Freilich kommt es auf die Natur der Aufgabe an, ob dadurch wirklich eine Erleichterung entsteht, oder das Gegenteil. Jedenfalls aber trachte man danach, daß man im Verlauf der Aufgabe, wo möglich, immer nur eine Zahl als Resultat des bisherigen Ganges zu behalten hat. Sonst entsteht leicht Verwirrung oder Verwechslung.

d. Man schließe die Reihenfolge der vorzunehmenden Operationen genau an den sprachlichen Ausdruck an und komme dem Gedächtnis durch mündliche Wiederholung der bereits gewonnenen Resultate zu Hilfe!

Soll man z. B. eine komplexe oder Kollektivzahl, etwa 5 Ztr. 58 Pfd. 7 Lot, mit einer Zahl, z. B. mit 8, multiplizieren, so beginnt man die Multiplikation mit den Zentnern, schreitet dann zu den Pfunden fort u., weil wir die Gewichte in dieser Ordnung, von den höheren zu den niederen Einheiten zu nennen gewöhnt sind. Und hätte man zu 5 Ztr. 58 Pfd. 7 Lot noch 10 Ztr. 12 Pfd. 2 Lot hinzuzufügen, so spreche man nicht 10 Ztr. zu 5 Ztr. = 15 Ztr., sondern: 10 Ztr. zu 5 Ztr. 58 Pfd. 7 Lot = 15 Ztr. 58 Pfd. 7 Lot; dazu noch 12 Pfd. giebt 15 Ztr. 70 Pfd. 7 Lot; dazu noch 2 Lot giebt 15 Ztr. 70 Pfd. 9 Lot. Der wiederholte Ausdruck hindert das Vergessen oder Verwechseln.

e. Man nenne jede Aufgabe nur einmal, betone aber die wichtigeren Wörter scharf und deutlich!

Wissen die Schüler, daß man eine Aufgabe mehr als einmal nennt, so ist ihre Aufmerksamkeit nicht gespannt genug, und es

ist keine Grenze mehr vorhanden, wo man aufhören soll. Denn nenne ich eine Aufgabe um eines Schülers willen zweimal, warum soll ich sie nicht um eines noch weniger aufmerksamen Schülers willen dreimal nennen u. s. w. Darum stehe die aufgestellte Regel fest (die natürlich, nach der Natur der Aufgaben, Ausnahmen zuläßt); aber nun spreche man auch alles Wichtige, die Zahlwörter besonders, mit scharfem Accente! Dadurch erleichtert man den Schülern die Sache außerordentlich und man gewöhnt sie dadurch von selbst zu charakteristischem Sprechen!

f. Man mache sie auf einzelne Kunstgriffe und sogenannte Vorteile, die sich im Fortschritt des Rechnens von selbst ergeben, aufmerksam!

Man wählt statt einer Zahl eine bequemere, runde und verbessert nachher den Fehler. 3. B., statt 98 zu addieren oder mit ihr zu multiplizieren, nimmt man $98 = 100 - 2$; statt 148 von 312 abzuziehen, zieht man 148 von 300 ab und fügt dem Reste 12 hinzu zc. —

Man verwechsle bei der Multiplikation die Faktoren mit einander, wenn dadurch eine Erleichterung entsteht; 3. B. statt 52×19 Wochen setze man 19×52 Wochen = 19×1 Jahr = 19 Jahre.

Auf solche Vorteile und Kunstgriffe kommen die Schüler von selbst. Auf ihrer Handhabung beruht zu großem Teile die Festigkeit im Kopfrechnen.

g. Man gewöhne die Schüler an Ruhe und Besonnenheit.

Schnelligkeit und Raschheit im Fragen und Antworten bezeichnen den eifrigen Lehrer und die ihm ähnlich gewordenen Schüler. Aber die Besonnenheit und die Ruhe des Geistes dürfen, zumal beim Kopfrechnen, nicht fehlen. Verhaspelt sich ein Schüler (dem sanguinischen begegnet dies am ersten), so lasse man ihn ruhig die Entwicklung wieder von vorn anfangen, und man setze seiner Unruhe feste männliche Haltung entgegen. Das wirkt wie magnetischer Einfluß.

XIII.

Über Verstimmungen.

Die Selbstbekenntnisse der größten Menschen sprechen von Zeiten der Abspannung und der Lähmung. In solchen Fällen muß man die Ursachen zu entdecken suchen, um sie wegzuräumen. Denn an der Erreichung des Zweckes unseres Lebens, der aber durch die Anlagen indiziert wird, ist alles gelegen, und das Bewußtsein, mit dem wir einst vom Leben scheiden, hängt von dem Grade des erreichten Lebenszweckes ab. Der vernünftige Mensch kann durch gewonnene Erkenntnis, durch Sachgründe und Vorstellungen sehr viel dazu beitragen, daß er die ihm verleidete Richtung mit Lust und Eifer wieder betrete. In dieser Beziehung möchte ich meinen Mitlehrern mit einigen Ratschlägen, die mir oft Dienste geleistet haben, an die Hand gehen. Denn auch bei Lehrern ist die Verstimmung nicht selten, ja sie kehrt oft in dem Grade, als man von einem Ideale oder dem Streben nach demselben erfüllt ist, bei uns ein, wie Lichtenberg, wenn ich nicht irre, die feine Bemerkung machte, daß ein für eine Sache gerade hochbegabtes Gemüt am ersten durch Störungen verletzt werde. Nicht jedermann ist es z. B. gegeben, mitten unter einer Schar wilder Knaben seine Meditationen zu verfolgen, was sich indessen auch bis zu einem gewissen Grade lernen läßt.

Sehr viele Verstimmungen rühren von körperlichem Unwohlsein her, wenn wir auch nicht gerade bestimmte Schmerzen empfinden. Wenn nicht die Abhängigkeit des Geistes vom Körper, so ist doch der Einfluß dieses auf jenen sehr groß. In solchen

Fällen suche man sich zu stärken, körperlich zu beleben, die Sinne zu erfrischen, die Funktionen zu erhöhen.

Darum ist des Lehrers Lage und Erziehung zu preisen, der die rechten Mittel wählen kann.

1. Obenan steht das Leben in der freien Natur. Dieses ist ohnedies für keinen Menschen entbehrlich, am wenigsten für den Lehrer. In ihr, der ewigen, wunderbaren Schöpfung gewinnt der Körper und die Seele am ersten die verlorene Harmonie wieder; die Dinge erscheinen uns wieder in ihren natürlichen Verhältnissen, wir erkennen die Verzerrungen des menschlichen Lebens und der sozialen Zustände als solche, und wir lernen sie meiden, verringern wenigstens ihre Macht auf uns, erheben uns wenigstens in Gedanken über sie.

Darum klebt an dem Land- und Gartenbau, der Obstbaum-, Bienen- und Seidenraupenzucht für den Lehrer ein wunderbarer Segen; darum treten wir aus einem Bade im frischen Wasser wie neugeboren heraus; darum allein schon hat Harnisch recht, den Lehrern besonders das Trinken des frischen Wassers und das tägliche Waschen mit demselben zu empfehlen. Alle künstliche Reizungen durch geistige Getränke und ähnliches wirken höchstens augenblicklich und vermehren das Übel. Was man in so künstlich aufgeregtem Zustande thut, gelingt nicht in rechtem Maße.

2. Ein zweites großes Mittel gegen Verstimmungen ist die Beschäftigung mit der Musik, wenn sie natürlich, einfach, großartig ist und das Gefühl unmittelbar anspricht. Ich preise die Lehrer glücklich, daß die Anwendung desselben meist in ihre Hand gegeben. Ein kräftiger, die religiösen Gefühle weckender Choral, wenn auch nur gespielt, ein Gesang von Männerstimmen u. giebt dem Geiste die verlorene Harmonie zurück. Selbst auf die verstimmte Kindermasse wirkt ein Gesang in der wohlthätigsten Weise.

3. Ein drittes Mittel gewährt das Lesen vertrauter Bücher. Was hat nicht allein in dieser Beziehung die heilige Schrift, besonders die Evangelien, genützt! Wie viel tausend Lehrerherzen sind durch inhaltsvolle, kräftige Lieder des Gesangbuches gestärkt worden! Aber auch pädagogische Schriften wirken auf den

Pädagogen in der vorzüglichsten Art, wenn sie danach sind, d. h. wenn sie vom pädagogischen Geist und Leben ausgingen, was man an der Wirkung, die sie auf uns üben, erkennt. Erscheint uns durch sie das Lehramt in erhöhter Schöne; werden wir für das einfach Wahre und Gute ergriffen; fühlen wir uns von neuem ermutigt, auf der schwierigen Bahn fortzuschreiten: dann sind solche Schriften die rechten, wir müssen sie zu unsern vertrauten Freunden wählen. Was haben in dieser Beziehung nicht die Schriften begeisterter Männer, wie Salzmann und Dinter waren, gewirkt! Es ist gar nicht zu ermessen.

4. Das Hauptmittel, die rechte Lehrerstimme wieder zu gewinnen, ist und bleibt aber der Mensch, der in edlen Richtungen lebt, mit dem uns Gemeinschaft verbindet. Ein belehrend-erheiterndes Gespräch mit einem erleuchteten, uns wohlwollenden Manne, der Umgang mit geistesverwandten Lehrerfreunden, der Zusammentritt mit ihnen zu einem Lehrerverein, in welchem die Kraft des Strebens, des Lichtes, des Geistes und der Wärme des Gemütes lebt, traum, das sind des Lehrers Seligkeiten auf Erden, das sind Beruhigungsmittel auch für den tiefsten Erden-schmerz, das sind Heilmittel für das kränkste Gemüt! Amen.

XIV.

Die wahren und die falschen Erwartungen von der Volkschule.

(Ein Vortrag.)

In dem letzten Drittel des vorigen Jahrhunderts hegte man in unserm Vaterlande Deutschland allgemein eine sehr hohe Meinung von der Wirksamkeit der Volksschulen, wenn auch nicht überall von ihren wirklichen, bereits vorhandenen Leistungen, so doch von der Möglichkeit, ja Notwendigkeit derselben, wenn man die Schulen nur danach einrichte. Man vergegenwärtigte sich nur die Ansichten, Hoffnungen und Versicherungen, welche von Basedow und v. Rochow ausgingen und jetzt noch in dem Revisionswerke von Campe und seinen Mitarbeitern vorliegen. Man erwartete von einer zeitgemäßen Umgestaltung und Ausstattung der Schulen eine gänzliche Reform, nicht bloß des öffentlichen Erziehungs- und Unterrichtswesens, sondern der Zivilisation, der Bildung und der ganzen Kultur des Volkes.

Diese großartigen Erwartungen und Hoffnungen wirken begreiflicherweise auf die Hebung des Volksschulwesens auf das günstigste ein. Die Geschichte desselben giebt davon lautes Zeugnis. Die Art der Entstehung des Dessauer Philanthropins und die allgemeine Teilnahme an dem Campe'schen Revisionswerke sind davon ein Beweis. Fürsten und Volksgenossen wetteiferten in lebendiger, patriotischer Teilnahme miteinander und brachten für die schöne Sache ermutigende Opfer. Unter den Subskribenten des genannten Werkes finden sich Männer aus allen Klassen der

Gesellschaft. Die deutsche Nation blickte mit freudiger Erwartung auf die neuen Bestrebungen ihrer Pädagogen hin, und man hielt die Gegenwart für eine neue Ära auf der Bahn zur allgemeinen Erziehung und Bildung der Nation. Diese, die Männer des Faches, entsprachen in würdiger Weise so mächtigen Antrieben; mit Scharfsinn untersuchten sie die äußere und innere Gestaltung des Schulwesens, drangen ein in psychologische Tiefen, verwarfen, was in betreff der Methodik und Disziplin einer naturgemäßen Entfaltung nicht gemäß schien, erfanden neue Arten und Weisen des Unterrichts und der Erziehung und bearbeiteten für alle Fächer neue Lehrmittel. Die Thätigkeit für die gute Sache war allgemein. Nicht in die Grenzen Deutschlands blieb sie eingeschlossen. Die sprach- und geistverwandte Schweiz wurde in die Bewegung mit hineingezogen, ja sie wurde der eigentliche Centralpunkt, in dem sich alle Radien des neuen Lichtes vereinigten und von da aus, man kann fast sagen, über die zivilisierte Welt verbreiteten. Der aufgegangene Stern hieß Pestalozzi. Wie dieser Mann wirkte, was er leistete, was er verhieß, wie groß die Erwartungen waren, die man sich davon für die fortschreitende Kultur versprach, die Bejahrteren unter uns haben es erlebt, und sie gedenken dessen in nachhaltiger freudiger Erinnerung und Belebung. Das Ziel war: Erziehung des ganzen Volkes, allseitige Entwicklung aller Glieder desselben, Humanisierung der ganzen Welt.

Inzwischen wurde die Aufmerksamkeit der Zeitgenossen von der inneren Entwicklung der Menschen und Dinge auf die äußeren Verhältnisse hingelenkt durch den schmähhlichen Druck, den beinahe ganz Europa durch den neuen Kaiser der Franzosen erlitt. Alle Klassen der Gesellschaft fanden das ihnen aufgebürdete Joch unerträglich. Mit jedem Jahre stieg die Not, die Bedrängnis; mit dem Drucke wuchs zugleich die Kraft des Widerstandes; die innere Entrüstung vereinigte endlich die geängstigten Völker zu allgemeinem Aufstande, der Dränger wurde bekämpft, dann besiegt und die Freiheit wieder erobert. Nach Jahren der härtesten Schmach erfreute man sich der Wiederkehr des beglückenden Friedens, und eine Epoche des Fortschrittes und der Entwicklung trat ein, deren Früchte wir jetzt noch genießen.

Natürlicher Weise richtete man nun von neuem die Aufmerksamkeit auf die inneren Faktoren der Entwicklung, und man spann den Faden wieder fort, von dessen Vollendung äußere Hemmnisse abgehalten hatten. Die Schulen wurden abermals der Gegenstand der Betrachtung. Von ihnen erwartete man auch jetzt noch vieles, wenn auch weniger schnell und in die Augen fallend; mehr und mehreres aber noch von den andern Mächten der Entwicklung und Bildung. Man hoffte den Eintritt einer ganz neuen Zeit.

Ob die Erwartungen zu groß gewesen, ob die Entwicklung, deren wir uns erfreuen, allen billigen Wünschen und Hoffnungen entsprochen haben oder nicht, kann hier unerörtert bleiben, genug, es erwachte bald nach Wiederherstellung des Friedens eine vielseitige Untersuchung der deutschen Zustände, eine Zeit der Kritik, in deren Mitte wir jetzt noch stehen. Allenthalben stellte man Fragen auf über die Verhältnisse und Zustände der Nation und that, wo man dieselben ungenügend fand, Vorschläge der mannigfaltigsten Art. Man fragte nach den Kräften, von denen ein energischerer Fortschritt mit Sicherheit zu erwarten stehe, und da man sich der Versicherungen, die von der Schule ausgegangen, erinnerte — man hatte sie ja erlebt —, so kam auch die Schule wieder an die Reihe. Und, siehe da! man glaubte zu finden, daß man von ihr zu viel erwartet habe, daß sie nicht leiste, was sie versprochen. Man ging deshalb, nach der Natur einer bewegten Zeit, zu der entgegengesetzten Meinung hinüber und sprach von den falschen Erwartungen in betreff der Volksschule. Dieses Thema ist in der neueren Zeit mehrfach behandelt worden. Ich erinnere nur an die Schrift, welche der Superintendent Fischer in Sangerhausen darüber geschrieben hat. Mit ihm stellen viele heutzutage die Wirkungen und Leistungen der Schulen, nicht nur wie sie sind, sondern wie sie sein können, sehr tief; für wahre Bildung und Gesittung erwarten sie von ihr und der gesamten Thätigkeit aller Volksschullehrer wenig oder nichts. Von den großen Hoffnungen des vorigen Jahrhunderts scheint daher ein Teil der Männer, deren Urteil von Einfluß ist, zurückgekommen zu sein. Für uns, unser Wirken, unsere Bestrebungen, unsere Hoffnungen ist solches eine Lebensfrage. Ist die Ansicht F i s c h e r s

und seinesgleichen die richtige, so sind wir, die wir bisher, wenigstens teilweise, das Gegenteil gemeint haben, im Irrtum befangen, und wir müssen der, wenn auch schmerzlichen Wahrheit — denn über Wahrheit geht nichts auf Erden — die Ehre geben und ihr huldigen. Die Resultate, welche die Überzeugung, wenn sie allgemein werden sollte, in betreff der bisher vom Staate für das Volksschulwesen gebrachten Opfer, und in bezug auf die Anstrengung, die wir uns in ermutigendem Glauben an die Fruchtbarkeit unseres Wirkens zumuteten, herbeiführen würde, brauche ich nicht zu schildern. Verminderung, wo nicht Schwächung und Lähmung aller für die Volksschule wirksamen Kräfte würde die unausbleibliche Folge davon sein. Es scheint mir daher erlaubt, Ihre Aufmerksamkeit noch einige Augenblicke mit der vorliegenden Frage nach der Wirksamkeit der Volksschule zu beschäftigen. Ich werde mich kurz fassen.

Unmittelbar von der Thätigkeit der Volksschullehrer und den Leistungen der Volksschule die Abstellung gesellschaftlicher Übel und Gebrechen, sozialer Verrentungen, schiefer Stellungen erwarten — es ist Chimäre, ist Wahn. Politische Zustände, die man für ungenügend hält, durch die Schullehrer umändern wollen, ihnen solches als Aufgabe hinstellen, von ihnen erwarten oder fordern — ist mehr als oberflächlicher Irrtum, ist Verkennung des Wesens der Schule, heißt sie auf einen Boden verpflanzen, auf dem sie zu wirken nicht berufen ist, heißt sie in ein verderbliches Institut verwandeln. Fast ebensowenig als die Kirche ist die Schule ein politisches Institut. Sie ist eine Bildungsanstalt, und sie bildet nicht zunächst Männer und Frauen, sondern Knaben und Mädchen. Daß sie, wie aus Knaben Männer, aus Mädchen Frauen werden, darauf einwirkt, wie die Knaben und Mädchen dereinst als Erwachsene sein und handeln werden, es versteht sich nicht nur von selbst, sondern sie beabsichtigt auch ein bestimmtes Sein und Wirken, aber nicht in unmittelbarer Beziehung auf die bestehenden Zustände des öffentlichen Lebens.

Den Blick der nicht nur unreifen, sondern dafür an und für sich gar nicht empfänglichen Volksschule auf öffentliche Verhältnisse künstlich und mit Absicht hinrichten, heißt, sie auf ein ganz fremdes,

ihrer Einsicht unzugängliches Gebiet verpflanzen, sie zu Urteilen und Plänen veranlassen, die sie nimmer zu fassen vermag, heißt sie aus dem goldenen Frieden ihres Morgenlebens herauserschrecken, heißt, sie zu einer unreifen und unglücklichen Geburt stempeln, heißt, ihr die Zerrissenheit vieler Menschen der Gegenwart einimpfen. Ein solches Thun ist notwendig verderblich. Es ist uns fern, ist jedem fern, der nur ein Auge hat für das, was ein Kind ist, will und soll. Mit dem Eintritt in einen Kinderkreis verschwindet der Gedanke des Schullehrers an Weltverhältnisse, Weltzustände; er sieht sich bildungsfähigen und bildungsbedürftigen jungen Menschenseelen gegenüber, die den holden Traum der Jugend noch träumen, mit unbefangenen Blick in die Natur und Menschenwelt hineinschauen, und Gemüt und Geist edlen Einwirkungen offen entgegen bringen. Für sie, die Reinen, ist nur das Reine, Ungetrübte, Vollkommene eine gedeihliche Nahrung; für den Geist die Anfänge alles bleibenden, untrüglichen Wissens; für die praktischen Anlagen nützliche Fertigkeiten aller Art; für das Gemüt das Schöne und Gute. Nicht mit den unvollkommenen Seiten seiner Natur erscheint der Jugendbildner unter ihnen; was ihn, als Hausvater, Mann und Bürger stört und irrt, er vergißt es, ehe er die Schwelle der öffentlichen Schule betritt, er denkt hier nur dem nach, was seines Amtes und Berufes ist: der Veredlung der ihm anvertrauten Kinder. Heil ihm und den Seinen!

Es kann daher keine größere Verkennung des ganzen Standpunktes des Schullehrers geben, als wenn man ihn durch sein Amt für berufen hält, unmittelbar für die Verbesserung der Weltzustände zu wirken*. Nichts ist daher auch verkehrter, als von der Volksschule die Umgestaltung der Institutionen des Lebens

* Aus obigem wird hoffentlich keiner falsche Schlüsse ziehen. Wir erinnern darum an einen Ausspruch von Goethe, den Eckermann mittheilt. Es war die Frage aufgeworfen worden, ob der Dichter sich um Politik zu kümmern habe. Goethe verneint sie. Anderwärts hatte er schon gesagt: „Ein politisch Lied — ein schlechtes Lied.“ Dann sagt er bei Eckermann: „Was heißt denn sein Vaterland lieben, und was heißt denn, patriotisch wirken? Wenn ein Dichter lebenslang bemüht war, schädliche Vorurteile zu bekämpfen, engherzige Ansichten zu beseitigen, den Geist des Volkes aufzuklären, dessen Geschmac zu reinigen und dessen Gesinnungs- und Denkweise zu ver-

zu erwarten. Darin hat Herr Superintendent Fischer recht, das sind falsche Erwartungen. Aber es sind nicht solche, welche die Schullehrer erregt haben, sondern Früchte einer totalen Verkennung des Wesens der Schule. Wir weisen sie ab, wir haben sie nicht gewollt, wir fühlen uns dazu nicht berufen. Wir erkennen darin nicht unsere Ohnmacht, sondern wir wollen es gar nicht. Wir haben es, um es mit einem Worte zu sagen, nicht mit dem Generellen, sondern mit dem Individuellen zu thun. Wir wollen Menschen bilden, Individuen, die Grundlage der Menschenbildung legen. Welchem Berufe sich unsere Schulkinder dereinst widmen, wo sie den Schauplatz ihrer Thätigkeit aufschlagen werden, ob hier oder in anderen Welttheilen; in welche Verfassungen Staaten sich kleiden, deren sie dereinst angehören: das geht uns nichts an; wir bilden Menschen. Das ist unser Beruf, darin liegt unsere Stärke. Hier aber behaupten wir auch, so Gott will, unser Gebiet. Hier lassen wir uns die Gewißheit des tiefen Einflusses unserer Thätigkeit nicht rauben. In

edeln, was soll er denn Besseres thun? und wie soll er denn da patriotischer wirken?" Diese Ansicht wende der Lehrer auf sich an! Nun aber fährt Goethe fort: „An einen Dichter so ungehörige und undankbare Anforderungen zu machen, wäre ebenso (?), als wenn man von einem Regimentschef verlangen wollte, er müsse, um ein rechter Patriot zu sein, sich in politische Neuerungen verflechten und darüber seinen nächsten Beruf vernachlässigen. Das Vaterland eines Regimentschefs aber ist sein Regiment.“

Gewiß, ein Regimentschef ist kein Patriot, wenn er sein Regiment, d. h. seine ersten, nächsten Pflichten, das Notwendigste versäumt. Aber auf den Dichter findet dieser Vergleich keine Anwendung. Dieser ist Mensch und — gehört einer Nation an. In dem Nationellen entwickelt sich das Universelle. Dieses ist nicht ohne jenes. Besser als der Schluß der Ansichten von Goethe gefällt uns die schon anderwärts angezogene Rangordnung jenes Rittmeisters: „Zuerst kommen meine Husaren; dann die Pferde meiner Husaren; dann Frau und Kind; dann ich.“ Endlich der hohe Standpunkt Fenelons: „J'aime mieux ma famille que moi, ma patrie que ma famille, et l'univers que ma patrie“ — in Verbindung mit Bernardin de St. Pierres Ausspruch: Qui ne s'ordonne pas à sa patrie, sa patrie au genre humain, et le genre humain à Dieu, n'a pas plus connu les lois de la politique, que celui, qui, se faisant une physique pour lui seul et séparant ses relations personnelles d'avec les éléments, la terre et le soleil, n'aurait connu les lois de la nature.“

Bereinigung mit der Familie und späterhin mit der Kirche sind wir die Männer, denen Gott die Macht gegeben hat, des Guten viel zu wirken. Oder wäre es nicht hoch anzuschlagen, was wir durch Lehre und Beispiel an der bildungsfähigen Jugend in einem Zeitraume von acht und mehr Jahren erwirken können und in der That erwirken? Nicht hoch anzuschlagen die Gewöhnung, von der der Mensch nicht läßt, wenn er alt wird, an Ordnung und Reinlichkeit, Sittsamkeit, Verträglichkeit, Gehorsam und Treue? Nicht hoch anzuschlagen die Entwicklung der Denkkraft und des Sprachvermögens, die Befruchtung des Gemüths mit den Gefühlen und Trieben zum Edlen und Schönen? Nicht hoch anzuschlagen die Liebe zu Menschen und Gott?

Nein, meine Freunde, den Ruhm, der uns gebührt, wenn wir treu wirken, lassen wir uns nicht rauben. Er ist unsere Ehre, unser Triumph. Nicht in äußerlichem Glanze, nicht unter dem Geräusche der Welt, nicht mit Pracht und Pomp treten wir mit unserm Wirken daher; in bescheidener, zurückgezogener Stille gedeiht tief und ungesehen das Werk unsers Geistes und unserer Hände. Die Schule ist von unmeß-, unberechenbarem Einfluß auf Gesittung und Bildung der Einzelnen und der Völker. In Barbarei und Nacht würden wir zurücksinken, wenn wir keine Schulen mehr hätten. Sie sind nicht notwendige Übel, die man abzuschaffen trachten muß, und die von der steigenden Kultur allmählich verdrängt werden, wie Polizei- und Militäranstalten, die in dem Grade an Ausdehnung und Wirklichkeit verlieren, in welchem die Bildung steigt; die Wichtigkeit der Schulen hebt sich mit der wahren Bildung zur Humanität. Je mehr man diese will und hat, desto mehr bedarf man der Schulen. Dagegen verzichten wir auf den zweideutigen Ruhm, auf die Umgestaltung der äußeren Staatsorganisation eingewirkt zu haben. Zwischen dem, was wir leisten können, und den wirklichen Reformen im äußeren Leben, liegen so viele Zwischenmomente und Kräfte, daß sich zwischen beiden kein sicherer Schluß von Ursache und Wirkung machen läßt. Thun wir treu das Unsrige, Gott und die Weltgeschichte werden das Ihrige thun?

Wenn uns somit die falschen Erwartungen und zweideutigen

Hoffnungen von seiten der Volksschule in ihrem Unwert und ihrer Unwahrheit erscheinen, und wir uns auf dem Gebiete, auf dem wir einheimisch sind, befestigen: so sind wir doch weit entfernt, den mittelbar großen Einfluß der Volksschule auch auf die Gestaltung des äußeren Lebens in Abrede zu stellen. Ihn lehrt allenthalben die Geschichte. Wie die Einrichtungen und Gesetze den Geist des Volkes bestimmen helfen, so wirken Gewohnheiten, Sitten, Unterricht und Erziehung zurück auf Einrichtungen und Gesetze. Kein Volk auf Erden erträgt auf lange Zeit solche Lebensverhältnisse, welche mit seinen Grundsätzen und Strebungen im Widerspruch stehen. Leitet man nicht zu rechter Zeit Reformen ein, so entsteht früh oder spät — wer kann das Wann bestimmen — eine Umwälzung*. Fortbildung in Kenntnissen, Einsichten und Tugenden sind Reformen, stets heilsame Reformen. Die Schulen dienen ihnen. Ihr Wirken ist an das Gesetz der Stetigkeit gebunden. Wie „nicht ein einziger Tag einen Mörder macht“, so gestaltet man auch nicht in einem Tage einen Staat um. Aber wo Schulen blühen, da ist der Fortschritt gesichert, der langsame, allmähliche aber unausbleiblich. Einsichten sind Macht.

Dieser Gedanke veranlaßt mich, noch auf eins aufmerksam zu machen, was ich als Aufgabe der Lehrer, welche die Anforderungen der Gegenwart erkennen, betrachte. Es ist die Durchführung des Prinzips der Anschaulichkeit. Dieses gehört zu dem Thema, von dem ich rede.

Die Gegenwart verlangt einsichtsvolle, strebende Menschen, Tüchtigkeit von jedem einzelnen, der nicht zu Grunde gehen will. Die Konkurrenz steigt mit jedem Tage in allen Richtungen. Schon werden jährlich Tausende durch die Bedrängnis, die sie herbeiführt, über den Ocean getrieben. Andere, weniger Glückliche oder weniger Geschickte vermehren den Pauperismus, die Zahl der Armen. Da gilt es bei der Mittelklasse, besonders dem Teil, welcher der Gefahr der Verarmung preisgegeben ist, Einsicht und Besonnenheit zu besitzen. Auf der andern Seite reizt der Fortschritt der Zeit zu

* Evolution oder Revolution. Zwischen beiden hat man die Wahl — solange es Zeit ist. Will man jene nicht, so stellt sich diese von selbst ein. Dieses hat Frankreich gezeigt; jetzt zeigt es Spanien.

Unternehmungen aller Art zu gesteigerter Teilnahme. Wem es gelingen soll, der muß Verstand haben und urteilen können. Denken wir überdies noch an alle Gegensätze, die sich auf den Gebieten der Religion und des öffentlichen Lebens kreuzen, und mehr und mehr alle Klassen der Gesellschaft berühren: so erkennen wir die unerläßliche Notwendigkeit einer möglichst gründlichen Bildung der Jugend, einer solchen Grundlage, auf der sie mit Sicherheit einsichtsvoll fortschreiten kann. Diese Grundlage muß ihr durch das Wirken der Schule gewonnen werden. Aber wie? Meinen Sie, daß es noch ausreiche, wenn man die Schüler mit der Wortkenntnis des Katechismus, mit irgend einer Anzahl von Bibelsprüchen, die man in das Gedächtnis hineinlegt, versieht, wenn sie die mechanischen Fertigkeiten des Lesens und Schreibens erwerben, wenn man sie nach gegebenen Regeln rechnen lehrt? Dann wären wir hinter allen Fortschritten der Didaktik zurückgeblieben, dann erkannten wir die drängenden Forderungen der Zeit nicht. Nein, die Einsicht ist unerläßlich, das Verstehen dessen, was man thut, die Gabe der besonnenen Beurteilung und Prüfung. Ehemals glaubte man, die werde auf dem Wege des begriffmäßigen Erlernens, durch Bücher und Studien erworben. Es war ein großer, ungeheurer Irrtum, dessen Verfolgung vieles, sonst Räthselhafte der Vergangenheit und Gegenwart erklärt. Begriffmäßig wurden die Lehrer unterrichtet, begriffmäßig lehrten sie die Jugend. Leben und Schule waren zwei getrennte Dinge. Dort handelte der einzelne oft mit überraschender Einsicht, in der Schule blieb er bei dem alten Schlendrian. Die Jugend wurde in die Welt der Begriffe hinein gezwungen, trotz des Widerstandes, den ihre nach dem Konkreten begierige Natur dagegen äußerte, und die meisten kamen, einmal in die abstrakte Welt hineingenötigt und darin einheimisch geworden, im ganzen Leben nicht wieder in das frische Leben hinein. Noch jetzt giebt es Tausende von Menschen, Hunderte von Lehrern, die an dieser Dürresucht leiden. Sie wissen es nicht, sie ist ihnen zur andern Natur geworden; aber glückliche Lehrer sind es nicht. Ehemals ging es mit diesem abstrakten Dasein. Das Bestehen im Leben forderte von den wenigsten Beweglichkeit des Geistes, Selbstdenken und Selbstprüfen. In

gewohnheitsmäßig erlernten Geleisen begann jeder seine Geschäfte und setzte sie darin fort; an den Dogmen und dem religiösen Kultus wurde nicht gerüttelt, wenigstens erreichte die wissenschaftliche Bewegung den Bürger nicht. Wie ist dieses anders geworden! Welcher Handwerker, welcher Künstler oder Kaufmann steht jetzt noch fern oder außer dem Kreise der Bewegungen in Geschäften und Lebensverhältnissen? Wer nicht mit eigenen Augen sehen, wahrnehmen, überlegen und aus den Erfahrungen Schlüsse ziehen kann, ist Verloren, wo nicht der Gefahr des Schiffbruchs ausgesetzt. Und wer heutzutage nur unverstandene Religionsformeln mit aus dem Unterrichte bringt, er wird der Wahrscheinlichkeit nach eine Beute des Indifferentismus oder des Pietismus.

Darum anschauliches Verfahren!

Lange schon ist davon die Rede gewesen, und es erscheint keine Didaktik, kein methodisches Lehrbuch, in dem es nicht verlangt würde! Aber von dem Bekenntnis zu einem Grundsatz dem Wortgehalte nach, oder auch von der Billigung desselben durch den Verstand bis zu mehr als versuchsweiser, bis zu durchgeführter Anwendung ist ein weiter Weg; oft trennt eine weite Kluft jene von dieser. Das Prinzip der Anschaulichkeit ist weder in der Theorie, noch viel weniger in der Praxis ganz durchgebildet. Nirgends. In den meisten der neueren Schulen kommen Anfänge davon vor. Die wenigsten Lehrer begreifen bis zur Stunde seinen Umfang. Es ist ein in dem Elementarunterricht keine Ausnahme zulassendes Prinzip. Es ist so allgemein als die Menschennatur, die es fordert. Einige sind der Meinung, der sogenannte Anschauungsunterricht beschränke sich auf die ersten Übungen in der Erregung der Sinne und im Sprechen; andere glauben demselben Genüge geleistet zu haben, wenn sie, wie in Kleinkinderschulen, Bilderbogen an die Wand hängen und darüber mit den Kleinen ein Gespräch halten. Das ist der Schatten von dem, was unser Grundsatz verlangt, nämlich: Beginnen alles Unterrichts mit dem Einzelnen, Konkreten, von den Schülern Erfahrenen, mit Ereignissen, Thatfachen, mit dem Erlebten, und Anschließen alles anderen an dieses, damit alles äußerlich und innerlich erlebt werde. Also nicht erlernen, sondern erleben. Was erlebt worden, ist damit

gewiß auch gelernt worden. Was man aber, wie bisher, nur gelernt hat, versteht man im Leben nicht anzuwenden, man weiß nicht darnach zu leben. Es ist wahrscheinlich, daß diese Sätze nicht überall so verstanden werden, wie ich sie meine, daß sie entweder als Vergleichen, oder als Übertreibungen, oder als Paradoxien erscheinen. Aber ich nehme sie in dem Sinne, in welchem man von äußeren und inneren Erfahrungen spricht, also im eigentlichen und strengen, nicht im vergleichenden Sinne. Die Sätze und Wahrheiten, welche der Knabe in der Schule lernt, sollen in der That nach ihrem ganzen Inhalte erlebt werden, d. h. er soll denken, was dabei zu denken ist, und dieses zu Denkende selbst finden und selbstthätig aussprechen; er soll bei Sprüchen, welche ein Gefühl voraussetzen, zu diesem Gefühl bestimmt werden. Wo dieses nicht geschieht oder nicht möglich sein sollte, ist es leeres, abstraktes, unfruchtbares Lernen, höchstens für eine ganz ungewisse Zukunft. Solches Lernen hebt und erweitert nicht, es beengt und schlägt nieder. Es wird zur Geistesfessel. Dahin rechne ich alle allgemeinen Sätze und Regeln, die dem Schüler gegeben werden, ohne irgend eine Ausnahme. Es ist Ballast, Kram. Sie soll der Lehrer, der dem Jüngling eine rege, erregte Zukunft bereiten, ihn für das Leben, wie es schon ist und immer mehr wird, erziehen will, nicht gebrauchen; er hat sich ihrer, soweit es ihm, der vielleicht auch noch in leider nicht überall veralteter Methode unterrichtet worden ist, möglich wird, zu ent schlagen. Dann wird man von ihm und seinen Leistungen nicht sagen können, daß sie den Erwartungen der Gegenwart nicht entsprechen. Vielmehr wirkt er dann in dem guten Geiste der Zeit. Diese will — wovon man sich überzeugen kann, man mag in die praktischen Lebensverhältnisse, oder in die Strebungen des Mittelstandes, oder selbst auf die Bretter, die die Welt bedeuten, hinblicken — sie will statt der Reflexion Thatfachen, statt der Regeln einzelne Fälle, statt der Begriffe Empfindungen, statt des Herkommens Gründe, statt der Hemmnisse Befreiung, statt der Theorien Anschauung — welche Forderung wird begriffen unter dem einen Wort: Prinzip der Anschaulichkeit. Es setzt den Begriff der Gegenwart mit einem Schlage. Man blicke in die Wissenschaften oder in

die Religionsstreitigkeiten, in die Erscheinungen der Indifferenz oder des Pietismus, oder in soziale Wirrnisse: sie werden sich auf dieses in der europäischen Gesellschaft erwachte Prinzip, wo nicht ganz, doch zum Teil zurückführen lassen. —

Doch genug mit diesen Andeutungen. Sie zeigen, wohin die Strebungen der Zeit gehen: nach einem lebendigeren, inhaltsvolleren, selbstthätigeren Leben; sie sagen, welchen Richtungen wir auch in dem Unterricht folgen müssen, um dem Vorwurf: daß die Volksschule hinter den gerechten Erwartungen der Gegenwart zurückbleibe, zu entgehen; sie begründen, wenn wir sie befolgen, eine tiefere Bedeutung der Volksschule, eine Grundlegung solcher Geistesrichtung der Heranwachsenden, daß wir mit Sicherheit voraussagen können, sie werden, wirklich herangewachsen, den gesteigerten Erwartungen und Anforderungen der Zeit entsprechen, ohne daß wir im mindesten den Blick derselben vorzeitig und verderblich auf die Zukunft richten oder sie anleiten, die Zustände, unter denen wir leben, in unreifen Urteilen zu richten. Der Lernende braucht die Zeit nicht zu verstehen, er kann sie nicht verstehen; aber der Lehrer soll sie verstehen, damit seine Zöglinge unter seiner Leitung für die Zeit heranreifen, die sie erweckt. Darum sollen wir sie nicht anleiten, Bücher zu schreiben, sondern Thaten zu thun; nicht das Leben zu studieren, sondern zu leben; nicht sollen wir ihnen Fertiges geben, sondern sie befähigen, Fertiges zu machen. Nicht Konglomeration, sondern Evolution, Enucleation! Das Leben unserer Kinder sollen wir nicht aufopfern der abergläubischen Achtung vor einem toten Buchstaben, nicht das Leben der Zeitgenossen und der Nachkommen dem Respekt vor den Toten. Darum haben wir Lehrer auch nicht bloß das Leben zu studieren, sondern zu leben, nicht das Leben zu beurteilen nach irgend einem Schema oder einem Lehrbuche der Anthropologie, sondern die Entwicklung aller Kräfte des einzelnen und des Ganzen mit freudiger Anerkennung zu betrachten und darnach zu trachten, daß man von einem jeden unter uns sagen könne, wenn nicht: *Vir probus, bene dicendi peritus*, so doch: *Vir probus, bene agendi peritus*. (Wenn nicht ein Mann von Beredsamkeit, so doch ein Mann von Thatkraft.)

XV.

Programm der Seminarische.

Über den Elementarunterricht.

Versteht man unter Methode des Unterrichtens (Unterrichts- oder Lehrmethode) die Art und Weise, wie der Lehrer verfährt, um den Lehr- und Lernstoff an den Schüler zu bringen, so erfordert, dieser Erklärung zufolge, eine weitere Auseinandersetzung dieses Begriffs, daß man seine Aufmerksamkeit auf die beiden Gegenstände: Lehrstoff und Schüler richte; die Methode hat eine objektive und eine subjektive Seite. Welche Anforderungen in dieser doppelten Beziehung an die Methode gemacht werden, wird sich erst dann bestimmen lassen, wenn man den Zweck des Lehrens oder Unterrichtens kennt. Begreiflicherweise kann dieser sehr mannigfaltig sein; der Unterricht wird je nach der Verschiedenheit desselben immer ein anderer; ebenso die Lehrmethode. Ich beschränke mich hier auf eine Art des Unterrichts, nämlich auf den Elementarunterricht, auf eine Art der Methoden, die Elementarmethode.

Der Zweck des Elementarunterrichts liegt in der Entwicklung und Übung der Geisteskräfte des jungen Menschen, der Zweck ist der formale. Man kann zwar auch von Zwecken reden, dieselben einander nebenordnen; aber die Einheit des Wesens des Elementarunterrichts macht es ratsam, einen Gesichtspunkt aufzufassen, da jeder Verwirrung dadurch vorgebeugt wird, und die übrigen Rücksichten und Ziele sich aus demselben ableiten lassen.

Die Ansicht, daß der formale Zweck der eigentliche Endzweck des Elementarunterrichts sei, beweise ich nicht, ich setze

die Beistimmung des Lesers voraus. Ich bekümmere mich nur um die Folgen dieses Gedankens.

Ist der formale Gesichtspunkt der erste, höchste, so hat man ihn bei allen andern Fragen über das Wesentliche und Charakteristische des Elementarunterrichts im Auge zu behalten, alles Übrige nach den Anforderungen, die er stellt, anzuordnen.

Der Elementarlehrer richtet demnach seine Aufmerksamkeit überall auf das Subjekt, das er bilden will, auf den Schüler, der lernen soll, auf den bildungsfähigen und bildungsbedürftigen, unreifen jungen Menschen. In welcher Weise die Anlagen, Vermögen und Kräfte desselben sich entwickeln, in welcher Weise sie sich ausbilden und stärken: gerade also will er verfahren; mit anderen Worten: er will sich dem Gange der natürlichen Entwicklung anschließen, naturgemäß wirken. Naturgemäßheit! Es ist ein viel umfassendes, unbestimmtes, aber dennoch ein unendlich wichtiges Wort; denn es nennt dem Elementarlehrer den wichtigsten Begriff. Es verlangt von ihm Hinrichtung des Blicks auf die Beschaffenheit des zu bildenden Individuums, auf die Gesetze der Entfaltung der allgemeinen Menschennatur, die das Individuum repräsentiert, und gehorsame Befolgung der Vorschriften, die sie giebt. Die Psychologie ist die Meisterin, der er dient, die Philosophie des subjektiven Geistes; sein Standpunkt ist darum der subjektive. Das Gegenteil, der objektive, ordnet sich dem subjektiven unter, der Lehrstoff muß sich den Gesetzen der subjektiven Entwicklung bequemen. Der Schüler ist das Centrum aller Bestrebungen des Elementarlehrers; alles bezieht sich auf dasselbe: der Lehrstoff, die Auswahl und Art der Behandlung des Lehrstoffes, er selbst der Lehrer, die ganze Schule.

Für den Elementarlehrer giebt es daher keine wichtigere Frage als die: Welches ist die Art der Entwicklung des menschlichen Geistes, welches ihr inneres, genetisches Gesetz?

Diese Frage ist zu weit, zu hoch und zu tief, als daß sie hier erörtert werden könnte. Wir beschränken uns daher wegen des vorliegenden Zweckes auf die einzige Bemerkung: die Entwicklung des Geistes geht von der Anschauung aus, sie beginnt mit der Auffassung des Einzelnen, Konkreten, sie bewegt

sich von da zum Allgemeinen hin, oder ihr Verlauf geschieht, um mit Hegel zu reden, von der Anschauung aus zu der Vorstellung hin, und gelangt von jener durch diese zum Begriff. Ist dieses, woran seit Locke und Kant — Rousseau und Pestalozzi nicht mehr zu zweifeln, eine ausgemachte, wenn auch noch weder allgemein bekannte, noch weniger allgemein befolgte Wahrheit; so muß der Elementarunterricht, der formal wirken will, anschaulich verfahren. Dieses ist eine notwendige Folge von jenem. Formal und darum anschaulich! Und zwar auf dem ganzen Gebiete des Elementarunterrichts, dessen Grenzen wir hier nicht abstecken. Das Gegenteil des anschaulichen Unterrichts ist der wissenschaftliche. Er beginnt mit dem Allgemeinen und schreitet von da zum Besonderen fort; er stellt den Begriff an die Spitze, erläutert ihn durch Vorstellungen und wendet ihn auf sie an; er hat es mit der systematischen Gliederung, konsequenten Ableitung des Besonderen aus dem Allgemeinen zu thun. Der Elementarunterricht nicht also; er verfährt also nicht wissenschaftlich, sondern anschaulich, elementarisch.

Doch hier stoßen wir auf einen Streitpunkt, an dessen Erledigung die Gegenwart arbeitet. Nicht um dieses, sondern um der Sache willen müssen wir einen Augenblick darauf eingehen. Es ist ein Mißverständnis zu beseitigen.

Wurst, als Repräsentant der Gegenpartei zu betrachten, setzt fest: die Methode muß sich nicht nach dem Subjekt richten, sondern nach dem Objekt — eine Forderung, die sich von selbst zu verstehen scheint und darum ohne weiteres angenommen werden möchte. Aber sie ist falsch und gefährlich.

Versteht man nämlich unter Methode die Art des Verfahrens des Elementarlehrers, die Art der Behandlung des Stoffs, so muß sie sich, wie oben angedeutet, der Natur der Entwicklung des Menschen anschließen, der Stoff muß ihren Anforderungen gemäß bearbeitet werden, d. h. die wahre Methode ist die subjektive, nicht die objektive.

Sollte sich die Methode zu oberst nach dem Objekte richten, so setzte dieses eine vollständige, objektiv-wahre, subjektiv-objektiv-wahre, nach Hegel begriffmäßige Darstellung des Objekts

voraus. Bekanntlich herrschen unter den Sachkundigen, den Vertretern der Wissenschaften, nicht bloß über den Inhalt, sondern auch über die Anordnung irgend eines wissenschaftlichen Systems, namentlich über die objektive Methode, die verschiedensten, oft diametral entgegengesetzten Ansichten. *Adhuc sub iudice lis est*. Wie nun? Welcher ist nun das Objekt? welche Methode hat dasselbe an und für sich? — Um auf dem Gebiete des Unterrichts zu bleiben und ein Beispiel zu nennen: ist das grammatische Objekt, die lateinische Sprache, objektiv wahr dargestellt von Ramshorn, von Otto Schulz, von Zumpt oder von anderen? Die Muttersprache von Reinbeck, von Heinzius, von Schmitthener, von Herling, von Becker? Am Ende glaubt jeder, daß er das wahre System habe; die Anforderungen an die Methode werden daher so mannigfaltig sein als die sogenannten Systeme (wären es nur immer wirkliche Systeme!), und nun und nimmermehr werden wir auf solche Weise die Lehrer zu übereinstimmendem Verfahren bewegen können. Darum sagte ich, daß jene Forderung, welche von der Methode verlangt, daß sie ihre Regel von dem Objekte hernehmen solle, gefährlich sei. Auf dem gegenwärtigen Standpunkte, selbst der Elementar-Wissenschaften, müssen wir daher den Lehrern einschärfen, daß sie den formalen Gesichtspunkt festhalten, sich auf den subjektiven Standpunkt stellen.

Aber auch das Objekt macht gerechte Anforderungen; gewiß, auch sollen sie befriedigt werden. Nur sind sie nicht das erste, sondern das zweite. Und in betreff der *Elementar-Methode* im eigentlichen Sinne des Wortes sind sie nichtig. Denn diese bewegt sich, wie gesagt, überall von dem Anschaulichen aus zum Allgemeinen hin, davon weiß das Objekt an und für sich nichts; das Subjekt aber verlangt es. Dem Objekt widerfährt sein Recht, wenn man sich in der Aufeinanderfolge der Teile des Unterrichts nach ihm richtet; d. h. es bestimmt die Gliederung oder Reihenfolge der Lehrpenja, mit einem Worte: den *Lehrgang*, aber nicht die Methode. Und dieses wiederum nur dann, wenn es den Forschern gelungen ist, den betreffenden Gegenstand so darzustellen, daß sich die Teile ihrer Natur gemäß auseinander ent-

wickeln, d. h. sobald der Gegenstand eine organische Gestaltung gewonnen hat. Die Wissenschaft verlangt organische Entfaltung, Entwicklung aus sich selbst, von innen ausgehende Explikation. Tritt sie so auf, so ist sie vollkommen, und diese vollkommene macht die Forderung an jeden Unterricht über sie, daß der Lehrer ihrem objektiven Fortschritt folge — jeder Lehrer, folglich auch der Elementarlehrer. In dieser Beziehung ist also der Elementarunterricht objektiv, d. h. organisch, nämlich, ich wiederhole es, der Lehrgang, nicht die Methode. Diese verfährt bei jedem Teile des organisch gegliederten Stoffes subjektiv, indem sie die anschauliche Seite jedes einzelnen Gliedes des Lernstoffes aufsucht, ihn von dieser Seite dem Schüler vorführt und das in ihm liegende Allgemeine aufsuchen läßt. Das Wahre in der oben angezogenen Behauptung von Wurst liegt also darin, daß die organisch-objektive Entfaltung des Lehrobjectes für den Lehrgang gesetzgebend sei. Und in dieser Beziehung ist auch der Elementarunterricht systematisch. Nochmals aber muß ich auf die große Wichtigkeit der subjektiven Anforderungen des Elementarunterrichts aufmerksam machen. Die meisten Lehrobjecte des Schulunterrichts entbehren nämlich bis zur Stunde der organischen Gliederung. Man denke nur an die herkömmlichen deutschen wie lateinischen Grammatiken! Sie stellen den Stoff nebeneinander, es ist die juxtaponierende Methode, d. h. die willkürliche, oder eigentlich gar keine Methode, da sie weder den subjektiven, noch den objektiven Anforderungen entspricht. Darum muß den Lehrern, die sich dieser weder elementarischen noch organisch-wissenschaftlichen Lehrschriften bedienen, wenigstens die Forderung recht wichtig gemacht werden, daß sie die Teile des Lehrobjectes wenigstens den Anforderungen der Methode, d. h. der subjektiven Entwicklung des Geistes gemäß zu behandeln streben. Auf diesem Standpunkte stehen wir jetzt. Erst, wenn die Lehrgegenstände, namentlich der Sprachunterricht, umfassend nach dem nicht bloß preiswürdigen, sondern beachtenswerten Vorgange von Becker eine organische Gliederung empfangen haben, ist es an der Zeit, die Wichtigkeit des objektiven Gesichtspunktes herauszuheben. Das organische Wissen hat die objektive Methode

an und in sich. Aber auch nur das organische, nicht das willkürlich jurtaponierende, darum äußerliche, schlechte Wissen und Lernen. Deshalb kann man nur von der organischen Wissenschaft (nicht von dem Wissen) sagen, daß sie selbst die Methode sei. Sonst hört man wohl auch: der Mensch ist die Methode, der einzelne Mensch, der individuelle Lehrer. Will man damit sagen, daß das Wissen der Regel den Methodiker nicht ausmache, daß man durch sie keinen zum Methodiker bilde, daß man überhaupt nicht nach Belieben jeden zum methodischen Lehrer befähigen könne: so ist dieses ganz richtig. Versteht man aber darunter dieses, daß es bei den Lehrern auf nachweisbare Regeln und Gesetze gar nicht ankomme, daß die Kenntnisse dabei die Hauptsache seien, daß man mit dem Wissen überhaupt auch zur rechten Methode gelange: so muß man erwidern, daß es keine schlechteren, d. h. unwahreren und nachteiligeren Sätze gebe als diese. Aber gewiß stempeln erst außer obigen Anforderungen in objektiver Hinsicht bestimmte Eigenschaften das Individuum zum Lehrer überhaupt und zum Elementarlehrer insbesondere.

Wir haben bisher gesehen, daß die Elementarmethode die formale, subjektive, anschauliche, organische Unterrichtsmethode sei. Welches sind ihre andern Eigenschaften?

Diese folgen ebenfalls aus dem formalen Gesichtspunkt. Wir knüpfen sie an das Organische an. Der menschliche Geist ist formell ein Organismus. Er soll es auch materiell sein, einen organisch gegliederten Inhalt haben. Im Naturleben entwickelt er sich organisch, eins nach dem andern, die folgende Stufe hat die vorhergehende zur Voraussetzung und Basis, die frühere tritt in der nachfolgenden als mitwirkende Potenz auf und erzeugt aus sich die neue Entwicklung, Funktion. Gerade also verhält es sich mit dem naturgemäßen Lernen. Der Geist erkennt nicht verschiedene Dinge getrennt für sich, sondern eins durch das andere; ihm wohnt das Streben inne, alles zu einer Einheit zu verbinden. Eben darum fühlt er sich nur durch organischen Unterricht befriedigt. Aber er bleibt dabei nicht stehen, er will sich auch des Stoffes ganz und gar bemächtigen, den Besitz in freies Eigentum verwandeln, um als freies Wesen es nach Belieben zu seinen

Zwecken zu verwenden. Dieser Drang wohnt in der Seele, wie in dem Körper. Dieser strebt als Leib nach allseitiger freier Entwicklung und Stärkung der Glieder. Er verschlingt nicht bloß Stoffe, sondern er verarbeitet, assimiliert sie. Gelingt es ihm damit nicht, indem die Stoffe entweder seiner Natur nicht zusagen, oder seine Kräfte dazu nicht hinreichen, so verdirbt der Leib und wird gelähmt, jedenfalls geschwächt. Gerade so verhält es sich mit dem Geiste. Er sucht nach passender Nahrung, faßt sie freudig auf, genießt sie, wächst durch dieselbe, stärkt sich und erstarft dadurch zu größerer Energie. Von unendlicher Wichtigkeit für den Lehrer ist die Lehre, die daraus fließt, um so mehr, weil unsere Kultur- und Zivilisationsstufe, das Herkommen, oder wie man es nennen will, uns veranlaßt oder nötigt, dem jugendlichen Geiste Nahrungsstoffe zu reichen, die nicht immer auf der Bahn natürlicher Entwicklung liegen. Unsere Kultur ist nicht bloß eine historische, darum gegebene, sondern auch, wenigstens zum Teil, eine künstliche, gemachte. Darum müssen wir mit um so größerer Sorgfalt darauf denken, daß die Schüler die Lernstoffe verarbeiten, assimilieren. Es ist nicht genug, daß wir bei ihrer Gewinnung, Auffindung, Erkennung naturgemäß verfahren; nicht genug, daß sie in organischer Gliederung auftreten: die Schüler sollen sie in freies Eigentum verwandeln, welches sie ganz beherrschen — in succum et sanguinem, nach dem alten Ausdrucke. Die objektive Wissenschaft als Selbstzweck bekümmert sich darum nicht; wir Lehrer aber müssen dem Schüler dazu verhelfen, wollen wir ihn anders formal bilden. Daraus folgt, daß die Elementarmethode einübend und anwendend verfährt, und zwar auf jeder Stufe so lange, bis der äußere Gegenstand vollständig ein innerer geworden, den der Schüler mündlich und schriftlich in jedem Augenblicke von den verschiedensten Seiten aus zu produzieren und auf allen Stufen frei zu verwenden versteht. Der wahre Elementarunterricht ist damit zugleich nicht bloß übend und anwendend, sondern vorbereitend, grundlegend, propädeutisch. Vollendend, abschließend ist nur die ganze Wissenschaft, der wissenschaftliche Unterricht; jeder andere Unterricht ist anbahnend, vermittelnd, basierend. Darum sollte

auch jeder Unterricht auf nicht streng-wissenschaftlichen Anstalten, d. h. auf allen eigentlichen Schulen ein elementarischer sein. Ja, ob er nicht auf den Universitäten selbst, insofern auf denselben ganz neue Zweige des Wissens vorkommen, für die in dem früheren Unterricht weder die elementarischen Kräfte, noch die elementarischen Anschauungen gewonnen sind, auch in dieser doppelten Beziehung wissenschaftlich und elementarisch zugleich sein sollte, will ich hier nur als eine Frage hinstellen. Gewiß ist es, daß jeder Unterricht, der über den Kräften des Individuums liegt, dieselben schwächt, anstatt sie zu stärken; gewiß ist, daß nur die Ideen fruchtbar in unser Gedanken-system eingreifen, welche unmittelbare Anschauungen, Erlebnisse, Thatsachen aufklären, die also früher vorhanden sein müssen, sowie es gewiß ist, daß gefühlvolle Worte nur das Gemüt desjenigen lebendig erregen, welcher die Gefühle früher schon empfing.

Der einübende Unterricht macht an den Lehrer die schwere Anforderung, daß er die zum Einüben erforderliche Unermüdbarkeit, Stetigkeit, Zähigkeit besitze. Hier ist der Mensch die Methode. Lehren ist leicht, das Vorfagen, Vorlezen, Diktieren am leichtesten; das Entwickeln ist angenehm, geist-erfrischend für den Lehrer, wie für den Schüler, ist Genuß; das Einüben dagegen macht das Lehrgeschäft, besonders für den geistgeweckten Lehrer, schwer, nicht selten zu einer drückenden Last. Aber es ist unerläßlich; seine unbedingte Notwendigkeit hat man nicht nur dem angehenden Lehrer in seiner ganzen Strenge vorzuhalten, sondern, wenn man Lehrer ist, täglich sich selbst, eben weil seine Erfüllung eine so schwere Pflicht ist. Weil sie sich häufig bei geistweckenden Lehrern weniger findet, als bei solchen, die diesen an Intelligenz nachstehen, so leisten letztere in dem Schulunterricht häufig mehr als jene. Bei dem Schullehrer ist die Beständigkeit eine der größten Tugenden. Hier an dieser Stelle, wo wir von den Eigenschaften des Elementarlehrers sprechen, können wir dieselben kurz angeben:

a. Er muß das nötige Wissen besitzen, es muß sein Eigentum sein. Diese Eigenschaft allein, versteht sich in weitem Umfange, konstituiert den Gelehrten im herkömmlichen, freilich schlechten, darum hoffentlich bald überwundenen Sinne.

b. Er muß das Wissen in organischem Zusammenhange haben; die Kenntnisse müssen Erkenntnisse sein. Also muß er sich in den Besitz der objektiven, logischen (dialektischen?) Methode gesetzt haben. a. und b. in Verbindung machen den tüchtigen akademischen Lehrer unserer Tage, aber gewiß nicht der Zukunft.

c. Er muß den Teilen seines Wissens, wenigstens desjenigen, den er lehrt, die anschauliche Seite abzugewinnen wissen, oder allgemeiner: das Wissen in die Ordnung und Aufeinanderfolge zu bringen verstehen, in welcher der gesunde Menschenverstand sich seiner bemächtigt. Diese Eigenschaft befähigt den Lehrer zum naturgemäß-entwickelnden Unterricht.

d. Er muß nicht nur Neigung zu seinem Berufe, sondern die Festigkeit, Standhaftigkeit, Unermüdllichkeit und Treue besitzen, welche sich selbst mit freudiger Aufopferung dem Wohl der ihm Übergebenen unterordnet.

Diese vier Eigenschaften in Verbindung machen den wahren Elementarlehrer. a. und b. kann man durch ein gründliches Examen erforschen; c. bewährt sich durch einige Probelektionen; d. tritt zwar erst im Leben hervor, doch zeigen sich dem Kenner die Spuren gewöhnlich auch schon in der schriftlichen, mündlichen und praktischen Prüfung.

Den oben aufgestellten Eigenschaften der Elementarmethode fügen wir noch einiges bei.

1. Durch den formalen Unterricht werden die Anlagen und Kräfte des Schülers entwickelt, und zwar, wenn er vollständig ist und die psychologischen Gesetze der Entwicklung des Geistes befolgt, alle Anlagen auf naturgemäße Weise. Die höchste Potenz der Anlagen ist die freie Selbstthätigkeit. Darauf also hat es der formale Unterricht besonders abgesehen. In dem ersten Stadium des Schullebens, dessen Grenze ich an das Ende des 12. Jahres verlegen möchte (weshalb ich auch wünsche, daß die Schüler, welche außer den Elementarschulen noch andere Schulen besuchen, bis zum zurückgelegten 12. Lebensjahre in den Elementarschulen bleiben, weil dann das Wesentliche des eigentlichen Elementarunterrichts geleistet sein kann), ist die Auffassungsgabe vorherrschend,

deshalb darf also die Kultur des Gedächtnisses nicht versäumt werden; nur bedarf es besonderer Gedächtnisübungen ebenso wenig, als besonderer Verstandesübungen; an den gewöhnlichen Lerngegenständen wird das Gedächtnis geübt, wie der Verstand. Wie es keinem gesunden Menschen im Leben einfällt, unbegriffenes (Begriff im weitesten Sinne des Wortes) zu lernen, so fällt es auch dem verständigen Lehrer bei seinen Schülern nicht ein. Darum erst einsehen, dann lernen, üben, anwenden. Aber überall Wissen und Können.

2. Der anschauliche Unterricht geht in den wissenschaftlichen über. Der Unterschied beider ist bekannt. Aber man wähne nicht, daß die Methode verlangt, daß die Elementarschule nur anschaulich, die höheren Schulen nur wissenschaftlich zu lehren hätten. Vielmehr sollen beide anschaulich, beide wissenschaftlich handeln; nur die eine überwiegend jenes, die andere überwiegend (?) dieses. Hat der Elementarlehrer von dem Konkreten aus das allgemeine, das theoretische Gesetz und die daraus fließende praktische Regel finden lassen, so kehrt er unmittelbar darauf den Gang der Entwicklung und Ableitung um und läßt das Besondere unter das Allgemeine subsumieren. Auf den heuristischen Weg folgt der allgemein-logische.

3. In demselben Verhältnis der Aufeinanderfolge stehen der synthetische und analytische Unterricht. Man hat vielfach die Frage aufgeworfen, ob der Elementarunterricht die synthetische oder die analytische Methode befolge, und dieselbe verschieden beantwortet. Denzel findet das Wesen des Elementarunterrichts in praktischer Verbindung beider. Diese Frage aber hat nur eine untergeordnete Bedeutung. Der Elementarunterricht ist wesentlich psychologisch; er sucht den Gang der natürlichen Entwicklung, er fragt überall danach, auf welche Weise ein gesunder Mensch sich des jedesmal vorliegenden Lernstoffes bemächtigt, und befolgt diesen Weg, gleichviel, ob synthetisch oder analytisch, was durch die Natur des Gegenstandes, zusammengehalten mit dem werdenden Menschen, bedingt wird. Liegt dem Schüler ein Zusammengesetztes am nächsten, so ergreift man dieses, betrachtet es und sucht die Teile auf, analytisch: ist das Nächstliegende

ein einfaches, so ist dieses das erste und man schreitet zu Verbindungen fort, synthetisch. Jedenfalls aber kehrt man nachher den Gang um; der synthetische geht in den analytischen über, und umgekehrt.

Dieses wird deutlicher durch einen Blick auf Sprache und Mathematik, was uns noch zu einigen Bemerkungen Gelegenheit geben wird. In der Muttersprache ist das Nächstliegende ein Ganzes, der Satz oder eine Anzahl von zusammenhängenden Sätzen, eine Erzählung, ein Aufsatz. Der Unterricht in derselben ist daher vorherrschend analytisch. Von einer fremden Sprache kennt der Schüler zunächst gar nichts, weder einen Teil, noch ein Ganzes. Weil aber der Teil so wenig für sich verstanden werden kann, wie an und für sich Blatt und Blüte, oder Wurzel und Wurzelfasern an einem Gewächs, so beginnt der naturgemäße Unterricht auch hier mit einem kleinen geschlossenen Ganzen, d. h. mit dem Satze, in dessen Organismus jeder Teil eine Funktion verrichtet. Von da aus schreitet der Unterricht nach zwei Seiten fort: erstens nach der isolierten Betrachtung der einzelnen Teile, zweitens nach der weiteren organischen Explikation des Satzes. Nimmermehr kann daher der Methodiker die alte grammatische, juxtaponierende Methode gut heißen. Sie ist die schwerere für den Schüler, die leichtere für den Lehrer, ein Umstand, der vieles erklärt. Ja sie ist eigentlich eine unmögliche für den Schüler, und nie hat ein Schüler durch das Auswendiglernen einer Grammatik eine fremde Sprache gelernt. Wenn er sie gelernt, so hat er sie entweder durch die praktische Tüchtigkeit eines Lehrers, oder durch die Klaffiker gelernt, trotz der Grammatik. (Nicht *parceque*, sondern *quoique*! muß man sagen, wenn man an das noch vorkommende paragraphenmäßige Lernen der Regeln und der Ausnahmen denkt.) Damit sage ich nicht, — wie sich von selbst versteht, aber ich will es doch aussprechen, — daß der Lateinschüler z. B. nichts auswendig lernen solle, vielmehr ist dieses zur rechten Zeit, wenn es mit Verstand geschieht, d. h. das *etymologische*, das gedankenmäßige (im Satze), das *associierende*, nicht aber das unverbundene Vokabelnernen, *unerblich*; aber dies sage ich, daß man weder mit Regeln anfangen,

noch auch im Anfange Redeteile und Partikeln für sich betrachten dürfe.

Die schlechte herkömmliche altgrammatische Methode hat, wie jedes Extrem endlich thut, einen Gegensatz, einen Rückschlag hervorgerufen, der aber in der That ein anderes Extrem ist, die Methode Jacotots und die mit ihr verwandte Interlinear- methode Hamiltons. Beide beginnen gleich mit Auffäßen, ganzen Büchern. Abgesehen von der Unzweckmäßigkeit des Telemach und der noch größeren des Evangeliums Johannis, kann es doch kein Methodiker billigen, daß der Schüler gleich zu Anfang in ein eigentliches Chaos oder auf ein Meer gestoßen wird, in dem er ohne die ewig gängelnde Hand des Lehrers entweder untergeht, oder mit Gedächtnismassen überschüttet wird. Dennoch aber ziehe ich sie, — besitzt der Lehrer nur die hier erforderliche große Geschicklichkeit, und weiß er die Schwierigkeiten zu beseitigen und mit den Schülern zu überwinden, — unbedenklich der alten unorganischen Methode vor. Schon der Umstand spricht zu Gunsten jener, daß sie dem Lehrer Schweres, das Schwerere zumutet; denn alles wahrhaft bildende Unterrichten ist sehr schwer. Nur das schlechte Lehren ist leicht. Aber auch an den Früchten erkennt man den Wert der Methoden. Nach der alten Art lernen Hunderte von Schülern zehn und mehr Jahre lang in Tausenden von Stunden Latein, und wie viele von diesen Hunderten können es am Ende wirklich? Wie viele? Es ist traurig, davon zu sprechen; aber es zu sagen, ist keine Anklage gegen Menschen — nur leider eine Wahrheit.

Ich habe es nicht zuerst gesagt; aber ich sage es auch, weil man nicht aufhören muß, das Notwendige zu fordern, sobald es möglich geworden ist. Mit „Dixi“ am Ende der Rede und „salvavi animam“ hat man nicht seine ganze Pflicht erfüllt. Die Grammatik ist gut, ist notwendig, nur nicht zu Anfang: erst zur rechten Zeit.

Eine für alle Stufen in gleich hohem Grade giltige Grammatik ist — ein Unding. Die Methode muß wechseln mit den Jahren, Fortschritten, Stufen. Der Wein ist die Milch der Alten, ein Kind würde er töten. Das Licht, notwendig zum

gedeihlichen Wachstum der Pflanzen, tötet den Pflanzenkeim. Die Grammatik gehört auf die mittleren Stufen der Gymnasien. Auf der unteren sollen die Schüler die Sprache lernen; nachher sollen sie darüber nachdenken.

Diese Bemerkungen gehören hierher, weil die Gymnasien als höhere Schulen auf die niederen, die eigentlichen Elementarschulen, zurückwirken. Will man in eine Stadt, so muß man sich mit einem bei den Behörden dieser Stadt giltigen Pässe versehen. Alle Mängel des höheren Unterrichts erzeugen daher notwendig Mängel des niederen. „Der Segen kommt von oben.“ Auch und Gottlob von unten, „wo auch noch viel zu thun ist.“ Gewiß, meine hochgeschätzten Herren! darum Offenheit, Eintracht. — Ehrlichkeit! „Ehrlich währt ja am längsten!“ der Hochmut schwinde von allen Seiten, von unten und von oben!

Die Methode Jacotots und Hamiltons kann keinen Methodiker befriedigen. Er verlangt organische Gliederung. Diese fehlt jenen. Das Rechte liegt also in der Mitte, nur nicht in einem willkürlichen Eklektizismus, sondern in dem Gange Beckers. Dieser Mann hat uns in dem Sprachunterrichte die objektive Methode vorgemacht; Pestalozzi und seine wahren Nachfolger haben die subjektive Methode. Die Durchdringung beider führt zur subjektiv-objektiven Methode. Becker, Wurst und Klump auf der einen, und die A. Grotefend, Kühner, Deinhardt auf der anderen Seite bringen uns allmählich auf den rechten Weg. Ein dreihundertjähriges Herkommen wird nicht in einem Jahrzehnt gebrochen und überwunden.

Der Mathematik erwähne ich nur ihres methodischen Gegensatzes willen mit der Sprache. Ihre Methode ist die synthetische.

Zwar gehen die Elementarlehrer auch in ihr, sowohl in der Arithmetik, als in der Geometrie von konkreten Gegenständen, in jener von zählbaren Dingen, in dieser von physischen Körpern aus, aus dem guten Grunde, weil der Schüler auf dem sinnlichen Standpunkt steht, der Mensch in seiner Entwicklung stetig fortschreitet und die geistigen Vorstellungen, inneren Anschauungen durch äußere zu erregen, zu gewinnen sind. Ein Anfang durch nahe-

liegende Abstraktion und Analyse. Sobald aber dadurch die Elemente der Objekte: Eins und Linie oder Punkt der Anschauung klar vorgelegt sind, folgt der Unterricht dem progressiven, synthetischen Gange. Fragt man hier, welche Methode der Gegenstand an und für sich habe, d. h. nach der objektiven Methode, so wird man so viele verschiedene Antworten erhalten, so viele verschiedene Systeme von Autoren aufgestellt worden sind; auch wird man an das System Euklids denken. Da zeigt sich denn von neuem das Gefährliche dieses objektiven Standpunktes für den Unterricht, und die Notwendigkeit, das zu bildende Subjekt immer im Auge zu behalten. Hat nicht die Verehrung des in seiner Art musterhaften, logischen, nur nicht pädagogischen Systems Euklids den elementarischen Schulunterricht in der Geometrie jahrhundertlang verdorben, unmöglich gemacht? Hier erkennen wir das unendliche Verdienst Pestalozzis; er hat uns auf den subjektiven Standpunkt gestellt. Der Schüler hat unter Leitung des Lehrers — damit er in wenigen Jahren den Weg zurücklege, den die Menschheit in Jahrhunderten und Jahrtausenden zurückgelegt hat — die Gegenstände der Betrachtung selbst zu finden, von neuem zu entdecken, das Nachfolgende aus dem Vorhergehenden abzuleiten. Ich habe nichts dagegen, wenn man hier auch noch die objektive Betrachtung, die organische Gliederung des Stoffes von der subjektiven Thätigkeit unterscheidet, obgleich jene durch die Natur dieser bedingt wird; nichts dagegen, wenn man sagt, daß der Unterricht in jener Beziehung genetisch, in dieser heuristisch sei, die Methode darum genetisch-heuristisch oder heuristisch-genetisch genannt werden müsse. Aber es wird dadurch nichts gewonnen. Die Hauptsache bleibt, daß der Schüler in der Mathematik nicht eine fertiggemachte, positive Wissenschaft empfängt, sondern daß sie vor und in ihm wird. Die Thätigkeiten des lernenden Geistes bestehen in Anschauen, Kombinieren, Vergleichen, Folgern.

Daß der analytische Weg oder der Regreß zu dem Prozeß hinzutritt, bedarf keiner Nachweisung. Das eigentlich-analytische Verfahren aber, welches bei der Prüfung von hypothetischen Lehrsätzen, bei der Lösung von geometrischen Aufgaben (geometrische Analysis der Alten — von den Neuern durch den Kalkül auf un-

gebührlige Weise zurückgedrängt), in der Algebra vorkommt, liegt größtenteils (sporadisch kommt es vor, aber nicht durchgreifend als Methode) über den eigentlichen Elementarunterricht hinaus, gehört zum wissenschaftlichen Unterricht. Nur gebe man sich dem Wahne nicht hin, daß die elementarische Behandlung der Mathematik nur in formal-subjektiver Hinsicht Wert habe und von den Gelehrten ignoriert werden könne. Das Gegenteil hat Steiner auf glänzende Weise gezeigt. Braucht sich auch der geniale Forscher um die Methode, weil er sie, wenn auch nur in unbewußter Weise, in sich hat, nicht zu kümmern, so gehört dieses doch zur Klarheit des philosophischen Bewußtseins, muß daher von jedem Lehrer der Mathematik gefordert werden.

So verlangen wir überall ein naturgemäßes Verfahren, objektiv organisches Wissen, subjektiv Entwicklung der Menschenkraft, Durchdringen des materialen und formalen Prinzips, aber vorzugsweise Hinstellung der Lehrer auf den subjektiven Standpunkt. In der Naturkunde sind wir in dieser Beziehung noch nicht auf dem Reinen, deshalb beachtenswert die von Lüben in betreff der Naturgeschichte, von Heussi in betreff der Physik eingeleiteten methodischen Fortschritte. Die Weltgeschichte als Pragmatismus oder Philosophie liegt über dem Gebiete des Elementarunterrichts. Die Geographie repräsentiert in ihrem gegenwärtigen Zustande die jurtaponierende Methode, deren Recht so lange anzuerkennen ist, bis es gelingt, sie in organisches Wissen zu verwandeln. Als die Mitte zwischen diesen Extremen, jenem Unverbundensein und dieser gesetzmäßigen Zusammengehörigkeit, könnte die Ansicht Herbarths betrachtet werden, nach welcher die Geographie eine associierende Doktrin ist, in welcher sich Zeit und Raum, was beide erfüllt hat und jetzt erfüllt, gegenseitig zu durchdringen haben — eine Aufgabe, die kaum als Problem aufgestellt noch weniger in ihrer Wahrheit erkannt, von der Zukunft ihre Lösung erwartet.

4. Auf die Lehrform hat der Zweck des Elementarunterrichts den entschiedensten Einfluß; versteht sich mit Berücksichtigung der Natur des Lehrstoffes und des Alters der Kinder. Die Lehrform ist bekanntlich etwas äußeres, und es giebt nur zwei reine Arten

derselben, die übrigen sind aus beiden gemischt. Der Lehrer spricht entweder allein, oder die Schüler reden mit — monologisch, dialogisch. Das Vor- und Nachsprechen, bei den kleinsten Schülern nicht überall zu verwerfen, ist kein Dialog. Wer diesen anstellt, verlangt, daß der Antwortende — denn der Schuldialog besteht aus Fragen und Antworten; leider fragt der Lehrer in der Regel allein — von dem Seinigen, seine Vorstellungen und Gedanken dazu thue. Das Innere der Intelligenz des Schülers tritt durch den Körper der Sprache in die Außenwelt; durch die Sprache, die Tochter des Geistes und ihr Ebenbild, die von dem Vater zeugt. Die Art des Sprechens charakterisiert den Sprechenden, seine Klarheit und seine Unklarheit, seine Lebhaftigkeit und seine Trägheit, seine Freudigkeit und seinen Kummer, seine Bildung und seine Roheit. Je lebendiger, rascher, mutiger, freudiger die sprechende Wechselwirkung zwischen Lehrer und Schüler: desto mehr entwickeln sich die Fittige und Schwingen des Geistes des jungen Menschen. Wie verschwindet die Lahmheit der Glieder, die krumme Haltung, die Mattheit der Augen und der Züge, die Trägheit der Zunge, wenn der lehrkräftige Lehrer die geistige Rennbahn eröffnet, und welche Befriedigung für ihn selbst, wenn alle in freudiger Thätigkeit, in belebendem Wettstreit nach dem Ziele streben! Da meinen manche, der entwickelnde Dialog bewege sich nur zwischen einzelnen; die übrigen, die Masse nehme keinen Teil daran, diese Lehrform passe daher nur in Privatverhältnisse, nicht in die öffentliche Anstalt, hier müsse der Vortrag herrschen*.

* Obige Worte deuten den Kommentar an, der zu den Worten des Rektors der Berliner Universität (Index Lectionum Berolini, 1838): „Nos quidem alia ac Socrates ratione docere coacti sumus, quod multis simul debemus utiles esse, nec cum singulis, quod(?) nuper benevolentius quam prudentius postulatum est, Socratico modo possumus sermones conserere, si excipimus eas exercitationes, quae in seminariis vel seminariorum ratione cum paucis instituuntur“, zu schreiben wäre, wenn es hierher gehörte. „Es geht nicht, wir sind gezwungen“, sprechen sie, und doch beweist die Universität Brüssel (Université libre), daß es geht. Wenigstens hat ein pädagogisches akademisches Seminar als pädagogisches Institut die Hauptaufgabe, die Zöglinge zum bildenden, d. h. entwickelnden, folglich auch sokratischen Unterricht, nicht mit einzelnen, sondern mit Massen

Sie kennen die Sache nicht. Der wahre öffentliche Lehrer beschäftigt die Massen. Die Resultate erscheinen als die Frucht der Anstrengung aller. Es ist ein Erzerzieren im Feuer. Die Doktrin ist Disziplin und zwar jede Doktrin. Es wird nicht gelernt, um das Gelernte zu wissen, sondern um den Geist zu nähren und geistig zu erstarren. Aber gewiß wird auch so am besten gelernt. Ein rein formaler Unterricht ist ein weit größeres Un-
ding als ein rein materialer. Jeder wahre Unterricht ist ein erziehender Unterricht, jede Schule schon als Schule eine Erziehungsanstalt, indem sie den Geist diszipliniert. Darum preist man mit Recht ein Land, in dem die Schulen blühen. Durch ihre Thätigkeit „pflanzet die Menschheit sich fort“. Man hat die Wissenschaften und Künste die Edelsteine der Kultur genannt. Ich preise sie auch, wenn sie in der That zur Förderung der Humanität verwandt werden, was nicht immer der Fall, nicht einmal notwendig ist. Darum stelle ich Menschenbildungsanstalten höher, den Menschen höher, als das, was er weiß; die Nation höher, als alles andere zusammen. Wissenschaften und Künste, Staat, Kirche, Schule, alles ist rein des Menschen willen da, alles soll Mittel werden zu seiner Entwicklung und Veredelung; denn er hat einen unvergänglichen Wert.

von Schülern, anzuleiten. Was wäre darüber nicht zu sagen? Wie muß einem jungen Manne zu Mute sein, wenn er von der Universität, nachdem er hier drei Jahre ausschließlich der Objektivität, oft sogar nur der unorganischen, hingegen gewesen, in eine Schule gesetzt wird, in welcher man, wie billig, die subjektive Methode und das Elektrisieren der Massen erwartet? Bleibt ihm da anderes übrig, als didaktisches Experimentieren! Und wie steht es zu erwarten, daß er, der Unerfahrene, aller Anschauung, wie aller Leitung Entbehrende sich in disziplinarischer Hinsicht behaupten werde? — — „Noch viel Verdienst ist übrig.“ Noch viel Verdienst. Thiersch erteilt in der Schlußabhandlung zu seinem, von den Anhängern der alten Methoden und Richtungen mit Recht klassisch genannten Werke über die „gelehrten Schulen“, welche von der Methode auf den Universitäten handelt, den Hauptratschlag (eigentlich das einzige, was in methodischer Hinsicht vorkommt): Der Akademiker gebe sich auch Mühe, das, was er sich eingepägt und gelernt hat, zu verstehen und zu begreifen! — Eine auf eine Regel gebrachte Berewigung der Geistes- knechtschaft!

XVI.

Schiller für immer.

Eine Rede.

Am 8. Mai dieses Jahres (1839) schlug mir das Herz. Man feierte in einer deutschen Stadt ein hehres Fest. Mit Ihnen war es mir nicht vergönnt, persönlich anwesend zu sein und mit einer unvergänglichen Erinnerung mein Leben zu bereichern. Aber im Geiste war ich anwesend in Stuttgart mit Millionen dankbarer Menschen. Wer kennete ihn nicht, den edlen Sänger und den noch größeren Menschen, dessen erhabener Geist am 9. Mai 1805 die sterbliche Hülle verließ, dessen Gedanken, Thaten und Schicksale jedes deutsche Gemüt wenigstens einmal mit Teilnahme und Begeisterung durchdrungen, weil er für Gott, Tugend, Freiheit und Vaterland gelebt, gelitten und gerungen, den Mann, in dem alle Herrlichkeiten deutscher Gemütsart, deutschen Sinnes zur schönsten Blüte sich entfaltet, unsern Schiller, dem nun nach einem Dritteljahrhundert das dankbare Vaterland eine Denksäule setzte!

Schiller ist und wird bleiben der Dichter jedes edeln deutschen Jünglings, eines jeden, der ergreifbar ist für große Gedanken und ideales Streben. Daß er darum auch der stille Freund jedes wahren Lehrers sei, versteht sich von selbst. Er lebt und erfreut uns in einsamen Stunden, seine Hochgedanken erfrischen unsern trocknen Sinn, seine Sprüche entflammen uns für ein höheres Streben.

Aber er ist zugleich noch im engeren Sinne unser Lehrer. Auch in unmittelbar pädagogischer Hinsicht lernen wir von ihm.

Seine großen Gedanken über Dasein und Bestimmung des Menschenlebens, über die ewigen Zielpunkte des höheren Strebens, über die Schönheit und Erhabenheit des individuellen und nationalen Seins, sind auch uns auf unsern Wegen Lichtpunkte und Leitsterne. Ich glaube darum nicht gegen den Zweck des Festes (Stiftungsfest des berlinischen Schullehrervereins) zu verfehlen, wenn ich Ihnen einige seiner herrlichen Sprüche vorführe und sie mit kurzen Bemerkungen begleite. An dem, was große Geister aus der Fülle ihrer gottbegabten Natur zu Tage gefördert, erwachsen uns kleineren die Schwingen. „Es wächst der Mensch mit seinen höheren Zwecken.“ Denn wir sind doch wohl alle weit entfernt von dem beschränkten Gedanken, daß wir nur von Lehrern und Schulmeistern etwas lernen könnten. Die größten Geister aller Zeiten sind auch die größten Lehrer der Lehrer, wie der ganzen Menschheit. Wie das unreife Kind an dem gereiften Manne hinaufkrankt, so wächst des gewöhnlichen Mannes Herz und Geist an denen, die wir im ungewöhnlichen, aber wahrsten Sinne des Wortes die Großen der Erde und aller Zeiten nennen. Schiller ist einer dieser Großen, einer der Größten. Weiden wir uns daher heute an einigen seiner erhabenen Sprüche! „Kenne mir,“ sprach Herder wenige Stunden vor seinem Ende zu einem der um sein Sterbelager Versammelten, „einen großen Gedanken, damit ich mich erfrische!“ So denken auch wir heute zur Feier dieses Festes, zur Nachfeier des 8. Mai.

Was soll ich wählen aus dem Vorrat unendlicher Schätze? Der vorliegende Reichtum macht auch den Kenner der Edelsteine und den Wardein der ächten Metalle nur verlegen. Dazu kommt, daß es mir im Augenblick der Gegenwart an Zeit gebricht, die Säle aller Paläste, die er aufgeführt, zu durchwandern. Nehmt darum vorlieb mit dem, was mein Gedächtnis, das wenigstens die meisten seiner Gedichte treu bewahrt, im Augenblicke mir bietet. Spreche ich ja auch zu Männern, in deren Gemütern, nicht fremd mit seinem Genius, ein vielstimmiges Echo bei dem Anschlage eines Tones laut wird.

Daß er die Liebe besungen, bedarf keiner Erwähnung — welcher Dichter erglühete nicht für die Himmlische, diese Tochter

des Himmels! Aber nimmer bedeckte er sündhaftes Gelüst mit dem Golde seiner Rede, nimmer fachte er sinnlich wilde Leidenschaften an. Seine „Laura“ war, wie Hoffmeister, sein würdiger Biograph, mein Freund nachgewiesen, nur der Name des Genius, den er verehrte. Und wie er von Frauen dachte, weiß der, der die „Glocke“ kennt und seine „Würde der Frauen“. Nur von der „Gattin, der teuren und treuen“, spricht er, und „Ehret die Frauen“ ist seine wiederholte Mahnung an die Männer, die wilden, zerstörenden.

Wer die Hochgedanken, die durch die Worte Gott, Freiheit und Unsterblichkeit bezeichnet werden, kennt, weiß es, daß Schiller „Worte des Glaubens“ gesungen. Sein ganzes Leben war ihnen geweiht. Darum, weil sie aus der Fülle seines Seins hervorquellen, machen sie auf uns so tiefen Eindruck. Er war Mensch im edelsten Sinne des Wortes, Philosoph und Dichter. Inhalt und Form durchdringen einander in den Gaben seines Genius in der harmonischsten Weise. Wenn er uns in der „Glocke“ die Geschichte des einzelnen Menschenlebens vorführt, so schildert er in dem „Euseischen Feste“ den Gang der Kulturgeschichte, und sein herrlicher, in seinem Werte nicht genug erkannter „Spaziergang“ ist nichts weniger als eine Weltgeschichte im kleinen. „Die Weltgeschichte ist das Weltgericht.“

Mit dem Großen und Herrlichen aller Völker und aller Zeiten fühlte er sich verwandt. Diese Eigenschaft teilt er mit allen universalen Geistern. In der begeisterten Liebe für Vaterland und Freiheit aber übertrifft er alle. Wer hat „deutsche Treue“ edler besungen, wer mehr gekämpft für unverlierbare Menschenrechte, für die Freiheit des Gedankens, für Wissenschaft und Kunst? Den Trieb zum Vaterlande nennt er „das teuerste der Bande“.

„Der Mensch ist frei geschaffen, ist frei,
Und würd' er in Ketten geboren.
Laßt euch nicht irren des Pöbels Geschrei,
Nicht den Mißbrauch rasender Thoren.
Vor dem Sklaven, wenn er die Kette bricht,
Vor dem freien Menschen erzittert nicht.“

Aber überall kämpft er für gesetzliche Freiheit: nicht der Umwälzung und Zerstörung redet er das Wort, mit beredter

Zunge zeichnet er ein Schreckensbild von der blinden Wut eines zügellosen Pöbels, „dem schrecklichsten der Schrecken“.

„Heil'ge Ordnung, segensreiche
Himmelstochter, die das Gleiche
Frei und leicht und freudig bindet,
Die der Städte Bau gegründet,
Die herein von den Gefilden
Rief den ungesell'gen Wilden.
Eintrat in der Menschen Hütten,
Sie gewöhnt zu sanften Sitten,
Und das teuerste der Bande
Woh, den Trieb zum Vaterlande.“

Selbst in den excentrischsten seiner Dramen, in den „Räubern“ und im „Fiesco“, zeigt er uns den Untergang derer, die durch Gesetzlosigkeit die Gesetze aufrecht erhalten oder durch frechen Aufruhr wieder herstellen, den Zweck durch die Mittel heiligen wollen. Und im „Wallenstein“ selbst, den er sonst als Mann idealisiert, eröffnet er vor unsern Blicken den Abgrund, in welchen der unrettbar hineinstürzt, der durch Ehrgeiz geleitet, Treubruch und Verrat übt an dem, dem er Treue geschworen. Sein „Boja“ dagegen donnert Worte und Gedanken gleich Feuerbränden in die Seele eines mißtrauischen Tyrannen, den Aufstand der Niederländer gegen Gewalt und Zwingherrschaft verherrlicht er durch sein wundervolles Talent, und sein „Tell“ wird, solange Menschenherzen für Vaterland und Freiheit schlagen, heilige Begeisterung wecken für diesen großen Namen.

„Nein, eine Grenze hat Tyrannenmacht.
Wenn der Gedrückte nirgends Recht kann finden,
Wenn unerträglich wird die Last, greift er
Sinauf getrostes Mutes in den Himmel,
Und holt herunter seine ew'gen Rechte,
Die droben hängen unveräußerlich
Und unzerbrechlich wie die Sterne selbst.
Der alte Urstand der Natur kehrt wieder,
Wo Mensch dem Menschen gegenüber steht,
Zum letzten Mittel, wenn kein andres mehr
Verfangen will, ist ihm das Schwert gegeben.
Der Güter höchstes dürfen wir verteid'gen.“

Durch solche Ansichten und Gedanken adelt er im voraus die Thaten unsers Volkes in den ewig denkwürdigen Tagen von 1813, die Erfolge in dem neuen Hellas, von denen wir mitfühlende Zeugen gewesen, und wo anderwärts solch' Streben nicht gelang, da wird der Erfolg unser Urtheil, wie unser Gefühl und innerstes Bewußtsein nicht alterieren. Schiller selbst konnte in Zuversicht zu seinem Genius einem deutschen Fürsten seinen Tell mit den Worten zusenden:

— — — — „wenn ein Volk,
Sich selbst genug, nicht fremden Guts begehrt,
Den Zwang abwirft, den es unwürdig leidet,
Doch selbst im Zorn die Menschlichkeit noch ehrt,
Im Glücke selbst, im Siege sich bescheidet,
Das ist unsterblich und des Liedes wert.“

Auch Schiller selbst ist unsterblich und des Liedes wert. In kleiner Stadt, in bürgerlich-engen Verhältnissen geboren, in einer Militär-Akademie nach damaliger strenger Sitte erzogen (auch ihm hing der Zopf hinten), persönlich bewacht und bedroht von einem strengen Herrn und Gebieter (man lese nur seine Jugendgeschichte bei Hoffmeister!) — aber der in ihm ruhende, urkräftige Keim wurde nicht getötet, im Stillen und dem Besitzer selbst unbewußt wuchsen dem Genius die Schwingen; was die vorgeschriebenen Arbeiten des Tages nicht erlaubten, was streng verboten war, dazu fand sich in stiller Nacht bei heimlich angesteckter Lampe eine ersehnte Stunde; und als der Herzog dem zum jungen Mann herangereiften den Druck aller nicht medizinischen Skripturen verbot und die Strenge des Dienstes ihm unerträglich wurde: da entwich er, der gefesselte Prometheus, nach dem härtesten, schwersten Kampfe heimlich. Nicht nur die zärtlichste Liebe zu seiner Mutter, auch die Dankbarkeit gegen den Herzog, der Gedanke und die Mahnung der Pflicht — alles schreckte ihn vor diesem Schritte zurück, er selbst wollte anders, er konnte es nicht. Seine ungebrochene, energisch aufstrebende, der innern Bestimmung folgende, mit einem Worte seine deutsche Natur sträubte und bäumte sich gegen die Fesseln, welche die Verhältnisse ihm anlegten, und er streifte sie ab. Daß diesem Schritte der schwerste innere Kampf vorherging, zeigt uns der Adel seiner

Gefinnung. Diese war das Produkt einer frommen Erziehung durch eine treffliche Mutter; die Urkräftigkeit seiner Natur aber verdankte er einem höheren als Menschen. Wo sie fehlt, da zeigt sich gleich die Ohnmacht der Erziehung. Ja, Freunde, auch wir vermögen etwas, nämlich da, wo der Herr den Acker bestellt hat. Sonst wollen unsere Künste eben auch nicht viel verfassen. Durch Sitte, Gewohnheit, Beispiel und Veranstaltungen mancherlei Art können wir den Knaben äußerlich und bis zu einem gewissen Grade auch innerlich (negativ) wohl erziehen, und was wir so geleistet, verdient die Anerkennung derer, die es wahrnehmen; denn es entsteht nicht ohne Arbeit, Schweiß und edeln Willen — aber das Beste muß, um mit unserm Dichter zu reden, „aus dem Himmel, aus dem Schoß der Götter fallen“. So sagt Goethe bei Eckermann, daß er es sich wohl bewußt werden könne, daß er ein größerer Dichter sei als Tieck oder Tieck, er habe sich ja nicht selbst gemacht. Wenn darum nur alle Eltern und Erzieher Respekt hätten vor der Natur, den Kindern, und den begabtesten in vorzüglichster Maße, anerkennen! Wenn sie nur nicht zu viel machen, regieren, pöbeln, dressieren, dozieren wollten! Wenn sie nur nicht die Meinung hegten, es käme alles aufs Lernen an! Aber diese Sätze sage man einem, der selbst nur Angelerntes besitzt und keine Ahnung hat von dem, was man gottbegabte Natur nennt! Es sind ihm leere, oder gar freche Redensarten. Wollte man ihm nun gar den Satz anvertrauen (anvertrauen! — nur Menschen einfacher Natürlichkeit, um nicht zu sagen, edler Wesenhaftigkeit fassen, finden ihn — „Hochmut, hu hu“), den Satz: daß Sitte, Herkommen und äußeres Gesetz nicht jedes Menschen Thun und Lassen umgrenzen dürfen, so ist man seiner Beurteilung gewiß. Lassen wir darum dieses, weisen wir auf unsern Schiller hin, von ihm könnte er lernen, was wir meinen, und dadurch von seinem Irrtum geheilt werden. Wenn sich die edle Natur eines Menschen gegen die ihr angelegten Fesseln sträubt und sie abschüttelt, um den Mahnungen des Genius zu folgen, und zu vollbringen, wozu er sie berief; wenn ein Volk, urkräftig und in seinem Herzen ungebrochen, das Joch abwirft, das seine freie Entwicklung hemmt; wenn dort eine

Lebens-, hier eine geschichtliche That geschieht: das ist ein würdiger Gegenstand der Betrachtung, „ist unsterblich und des Liedes wert“. Daß diese deutsche Natur das Erbteil unserer Kinder bleibe; daß sie ungebrochen heranwache, veredelt durch Religion, Wissenschaft und Kunst; daß die Maßregeln für Unterricht und Erziehung auch fortan nicht das Edelste unserer Nation im Keime ersticken, sondern hegen und pflegen; das ist die hohe Aufgabe aller Lenker und Leiter der Erziehung, die ihre Aufgabe begriffen; das ist auch das Ziel, das allen denen vor Augen schwebt, die nicht bloß für Disziplin des Geistes, sondern auch für die des Leibes, nicht bloß für Unterricht, sondern auch und mehr noch für Übung aller Kräfte Sorge tragen, ist die Aufgabe aller derer, die für freie Thätigkeit der Lehrer jedes Alters kämpfen und darum unter anderem auch die Beschränkung der Unterrichtsfreiheit innerhalb gesetzlicher Schranken als einen Erbfeind hassen. Nur das bringt Segen und Gedeihen, was man mit freiem Geist vollzieht; nur da ist man als Lehrer glücklich, wo man sich frei fühlt. Wie wenig haben darum die mich verstanden, die da meinten, ich wolle die studierenden Jünglinge um den Rest von Freiheit bringen, der ihnen geblieben; wie wenig die, die meinten und meinen, die wahre, entfesselnde Thätigkeit des Lehrers (wozu die entwickelnde Lehrart gehört) durch Schulzwang und Schulmeisterkünste ersetzen zu wollen (ich wollte zeigen, wie man lerne und übe das Entfesseln), sei mir in den Sinn gekommen; wie wenig die, die meinten, ich sei ein Freund des Gängelns und Monierens und wolle das Schulmeistertum über die Jahre der Männlichkeit ausdehnen.

„Was ich ohne dich wäre, ich weiß es nicht,
Aber mir grauet, seh' ich, was Tausende ohne dich sind.“

Es wird einem wahrhaft schlimm dabei. —

Schillers großes Herz schlug bis zum letzten Atemzuge für Wahrheit und Recht. Noch in den letzten Tagen seines Lebens läßt er seinen „Demetrius“ auf dem Reichstag in Krakau sprechen:

„Es ist die große Sache aller Staaten
Und Throne, daß gescheh', was Rechtens ist,
Und jedem auf der Welt das Seine werde.
Denn da, wo die Gerechtigkeit regiert,
Da freut sich jeder seines Erbes,

Und über jedem Hause, jedem Thron
Schwebt der Vertrag, wie eine Cherubswache.
— — — — Gerechtigkeit
Heißt der kunstreiche Bau des Weltgebäudes,
Wo alles Eines, Eines alles hält,
Wo mit dem Einen alles stürzt und fällt.“ — —

Das sind Erinnerungen und Mahnungen für Lehrer aller Stände. Zu ihnen gesellen sich auffordernde und tröstende Sprüche besonders für Lehrer, in heiterer Gestalt.

1. „Weil du liesest in ihr, was du selber in sie geschrieben,
Wähnst du, es fasse dein Geist ahnend die große Natur!“
2. „Ich wollte, wir übten sie (die Tugend) alle,
Und so spräche, wills Gott, ferner kein Mensch mehr davon.“
3. „Spricht die Seele, so spricht, ach! schon die Seele nicht mehr.“

Darin empfiehlt unser Mann die Demut vor der Natur und ihrer unergründlichen Weisheit, darin warnt er vor aller moralischen Salbaderei.

4. „Dir ein Bild sind sie (die Länge, Breite, Tiefe) gegeben,
Rastlos vorwärts mußt du streben,
Nie ermüdet stille stehn,
Willst du die Vollendung sehn,
Mußt ins Breite dich entfalten,
Soll sich dir die Welt gestalten,
In die Tiefe mußt du steigen,
Soll sich dir das Wesen zeigen,
Nur Beharrung führt zum Ziel,
Nur die Fülle führt zur Klarheit,
Und im Abgrund wohnt die Wahrheit.“
5. „Kannst du selber kein Ganzes sein,
Als dienendes Glied schließ' an ein Ganzes dich an!“
6. „Wer etwas Treffliches leisten will,
Hätt' gern was Großes geboren,
Er sammle still und unerschläft
Im kleinsten Punkte die höchste Kraft.“

Das sind Sätze, eigens wie für Lehrer gesprochen und Lehrervereine; für Lehrer, die, weil die Erziehung anderer die Selbsterziehung sich zur Lebensaufgabe gestellt.

Zwei große Kreise beschreiben die Thätigkeit, weil die Gesinnung jedes wahrhaften Menschen: das Vaterland und der

Stand oder Beruf, dem man sich gewidmet. Für die große Gemeinschaft aller Vaterlandsgegnossen zu wirken, ist der Hochgedanken erster. In diesem großen Zirkel ist mit eingeschlossen der kleinere, in dem die Berufsthätigkeit herrscht. Nicht jedem Lehrer ist es gegeben, unmittelbar für das Ganze zu wirken, aber durch die Energie im Kleinen wirkt er für das Große mit. Für ihn gilt die Lösung: sich an ein Ganzes anschließen und die höchste Kraft sammeln im kleinsten Punkt.

„Denn durch der Kräfte stets vereintes Streben
Gedeihet wirkend erst das wahre Leben.“

7. „Der bessere Mensch tritt in die Welt
Mit fröhlichem Vertrauen,
Er glaubt, was ihm die Seele schwellt,
Auch außer sich zu schauen,
Und weilt, von edlem Eifer warm,
Der Wahrheit seinen treuen Arm.“

Wahre Lehrer haben ein Auge für Unschuld und Reinheit des Herzens in den Gemütern der Menschen, besonders der Kinder, sie beseligt das Vertrauen zu ihrem Geschlecht, und sie dienen und, wenn es sein muß, verfechten die Wahrheit in lauterer Überzeugung. Wahrlich, ich wüßte nicht, was einer vollbringen wollte ohne Vertrauen zu seiner eigenen Natur, ohne Vertrauen zu andern*. Kann man in edleren Gefinnungen, in edlerer Weise dazu mahnen, als es in folgenden Zeilen geschieht?

8. „Hast du den Säugling geseh'n? — — —
Hast du die Mutter gesehen, wenn sie süßen Schlummer dem Liebling
Kauft mit dem eigenen Schlaf, und für das Träumende sorgt,
Mit dem eigenen Leben ernährt die zitternde Flamme,
Und mit der Sorge selbst sich für die Sorge belohnt?
Und du lästerst die große Natur, die bald Kind und bald Mutter
Jetzt empfängt, jetzt giebt, nur durch Bedürfnis besteht?
Selbst genügsam willst du dem schönen Ring dich entziehen,
Der Geschöpf an Geschöpf reiht in vertraulichem Bund;
Willst du, Armer, stehen allein und allein durch dich selber,
Wenn durch der Kräfte Tausch selbst das Unendliche steht?“

* „Vertraue dem Leben, es lehrt besser als Schule und Buch!“
(Studierzimmer, Gelehrsamkeit, Systeme u. s. w.) Ich habe es oft gesagt, wiederhole es nochmals. Der Spruch rät auch: Vertraue den Menschen des Lebens, denen, die das Leben aus Erfahrung kennen.

9. „Zum Werke, das wir ernst bereiten,
Geziemt sich wohl ein ernstes Wort,“

nach dem Introitus die ersten Worte in der unsterblichen „Glocke“.

Es charakterisiert einen der großen Züge unsers Dichters wie jedes echten Lehrers. Der Ernst ist einer seiner Grundeigenschaften. Was leistet, was ist er ohne ihn? Humor, Wit und Laune sind auch uns willkommen zur rechten Zeit, am rechten Ort. Aber die Schule, das Wirken des Lehrers ist zu ernst, nicht nur für Spott und Hohn, sondern auch für Wit und Satire. Dieses wichtige Wort sollten die pädagogischen Schriftsteller bedenken, die da meinen, der großen Sache der Erziehung und des Unterrichts durch ihre Launen und satirischen Nackenschläge etwas wirken zu können! Doch an diesen Zügen erkennen wir es: nicht um die Sache ist es solchen zu thun, nur um das Strohfeuer ihrer Launen. „Das Feuerwerk ist abgebrannt, und alles wieder in Nacht gesunken.“

Von dem Verhältnis des Begriffes zum Gefühl, von ihrem relativen Werte in der Erziehung überhaupt, wie beim Lesen der heiligen Schrift, ist viel unter uns die Rede gewesen. Ich schloß mich an die an, welche dem Herzen den Primat auch im Unterricht zuerkannten. Hören wir unsern Schiller darüber!

10. „Klar ist der Äther und doch von unermesslicher Tiefe,
Offen dem Aug', dem Verstand bleibt er doch ewig geheim.“

11. „Stimme des Ganzen ist deine Vernunft, dein Herz bist du selber,
Wohl dir, wenn die Vernunft immer im Herzen dir wohnt.“

12. „Viele sind gut und verständig, doch zählen für einen nur alle,
Denn sie regiert der Begriff, ach, nicht das liebende Herz.
Traurig herrscht der Begriff, aus tausendfach wechselnden Formen
Bringet er dürstig und leer ewig nur eine hervor.
Aber von Leben rauscht es und Lust, wo bildend die Schönheit
Herrschet, das ewige Eins wandelt sich tausendfach neu.“

Schönheit* ist ihm der Inbegriff alles groß und edel Vollbrachten, des in sich Vollendeten. Anderwärts sagt er: „Alle Aufklärung des Verstandes verdient nur insofern unsere Achtung,

* „Es giebt keinen andern Weg, den sinnlichen Menschen vernünftig zu machen, als daß man denselben zuvor ästhetisch macht.“

Schiller in 5. Briefen über ästhetische Erziehung d. Menschen.

als sie auf den Charakter zurückfließt; sie geht auch gewissermaßen von dem Charakter aus, weil der Weg zu dem Kopf durch das Herz muß geöffnet werden.“ Auch für gedrücktes Lehrergefühl finden wir tröstende Sprüche in seinen Gedichten, sei es, daß allzu starke individuelle Persönlichkeiten uns beengen, oder der Erfolg unsern Bestrebungen nicht entspricht.

In jenem Falle richten wir uns auf durch das Distichon „der Aufpasser“:

13. „Strenge wie mein Gewissen bemerkst du, wo ich gefehlet,
Darum hab' ich dich stets wie — mein Gewissen geliebt.“

Mit Recht denken und sprechen wir also da, wo, um mit unserm Dichter am Schlusse seiner herrlichen, seelenvollen Briefe über „ästhetische Erziehung des Menschen“ zu reden, es nicht möglich ist, daß „der Mensch (der Lehrer) durch die verwickeltesten Verhältnisse mit kühner Einfachheit und ruhiger Unschuld geht, und weder nötig hat, fremde Freiheit zu kränken, um die seinige zu behaupten, noch seine Würde wegzuworfen, um Anmut zu zeigen“.

Und in dem andern Falle tröstet er uns, und zugleich weist er uns zurecht (wer wäre nicht gern der Schüler solches Menschenfreundes?) durch sein Gedicht: „An die Weltverbesserer“:

„Alles opfert' ich hin, sprichst du, der Menschheit zu helfen,
Eitel war der Erfolg, Haß und Verfolgung der Lohn.“ —
„Soll ich dir sagen, Freund, wie ich mit Menschen es halte?
Traue dem Spruche! Noch nie hat mich der Führer getäuscht,
Von der Menschheit — du kannst von ihr nie groß genug denken,
Wie du im Busen sie trägst, prägst du in Thaten sie aus.
Auch dem Menschen, der dir im engen Leben begegnet,
Reich' ihm, wenn er sie mag, freundlich die helfende Hand.
Nur für Regen und Tau und fürs Wohl der Menschengeschlechter
Laß du den Himmel, Freund, sorgen wie gestern so heut.“

Anderwärts sagt er: „Lebe mit deinem Jahrhundert, aber sei nicht sein Geschöpf; leiste deinen Zeitgenossen, was sie bedürfen, nicht was sie loben; gib der Welt, auf die du wirkst, die Richtung zum Guten: so wird der ruhige Rhythmus der Zeit die Entwicklung bringen. Diese Richtung hast du ihr gegeben, wenn du, lehrend, ihre Gedanken zum Notwendigen und Ewigen er-

hebst, wenn du, handelnd oder bildend, das Notwendige und Ewige in einen Gegenstand deiner Triebe verwandelst.“

So beschwichtigt er, indem er uns erhebt und spornt, unser Gefühl, wenn das, was wir für gut halten, nicht so schnell gedeihen und reifen will, als wir es wünschen. Das Vertrauen zu der, den Sperling auf dem Dache wie das Wohl aller Menschengeschlechter weise lenkenden Vorsehung kehrt wieder bei uns ein — dieses Vertrauen-weckende, wohlthuende Wort bei dem Blicke auf vieles Unerfreuliche auch in unsern Tagen sei das letzte, dessen wir hier namentlich gedenken.

Würde es nun nach Anhörung dieser wenigen Gedanken unsers Dichters, selbst für den, der weiter nichts von ihm kenne, noch des Beweises bedürfen, daß Schiller den höheren Dingen zugewandt gewesen, noch bedürfen der Widerlegung alberner Angriffe auf seine Religiosität, seinen Glauben? Die Verkennung, die auch ihn getroffen, die Verdrehung seiner Ansichten, die Beschuldigung irreligiöser, unprotestantischer, selbst unsittlicher Richtungen, kurz das Schicksal der Verfolgung hat er mit den größten Männern aller Zeiten geteilt. Gedenkt man jetzt noch der Zeit, wo man ihm aus der Verteidigung des Katholizismus und der Herrlichkeit in St. Peters Dom in dem Munde Mortimers den Vorwurf der Hinneigung zum Papismus, aus den „Göttern Griechenlands“ und der „Resignation“ die Beschuldigung der Vorliebe zum heidnischen Olymp, aus seinem „Kampf“ die Insinuation unsittlicher Gelüste, aus dem Gedicht: „Rousseau“ überschrieben, die Feindschaft gegen das Christentum herausdrehete: so gedenkt man auch der Leidenschaft und der bitteren, beschränkt-einseitigen Kritik seiner und unserer Zeitgenossen. Aber das Grab verwischt und begräbt die einzelnen Mängel, die jedem Sterblichen ankleben, und die Nachwelt ist gerechter und dankbarer als die Mitwelt. Nicht einzelne Schwächen bringen uns um ihre Achtung, nur der Mangel an Tugenden. Jene werden vergessen, besonders wenn sie, wie in vorliegendem Falle, den Glanz der Tugenden nur um so strahlender zeigen. Auch gehört es mit zu den Fortschritten der Zeit, daß wir die Laufbahn eines erhabenen Mannes nicht nach dem engen Maßstab eines Bekenntnisses messen, und daß,

um mit einem hochgeachteten Schriftsteller der neuesten Zeit (Bulwer) zu reden, „die Frömmigkeit der Gegenwart zu aufgeklärt und mild ist, als daß sie die Litteratur, eine der besten Gaben des Himmels, aus dem Bereich der Religion verbannen wollte“. Fürwahr, es ist ein tief wohlthuendes Gefühl, daß unsere Nation sich in ihrer Hochachtung und Verehrung nicht irren läßt durch eine sophistische, beschränkte und boshafte Kritik, daß diese der Vergessenheit übergeben wird, die Liebe aber bleibt, die Liebe, des Gesetzes Erfüllung, von welcher der im schönsten Grade ergriffen sein mußte, dessen Sein der Spruch schildert: „Diesen Ruf der ganzen Welt“.

Gewiß, wir machen uns keines Gözendienstes schuldig, wenn wir ihm unsere ungeheuchelte Verehrung widmen und ihm in unsern Herzen eine Botivtafel der Dankbarkeit errichten. Fällt es uns auch, ebensowenig wie Gustav Schwab, dem Redner an dem Schillerfeste, ein, seinen Namen neben den Namen desjenigen, der über alle Namen ist und den alle Zungen preisen sollen, die im Himmel und auf Erden sind, zu reihen, so hegen wir doch mit demselben Redner die Überzeugung, daß sein Herz von ihm — dessen Wesen er so klar erkannt, wenn er auch wenig von ihm gesprochen — nicht fern gewesen, und es bleibt darum in unsern deutschen Herzen auch für ihn noch ein Plätzchen, wo seine Ehre wohnt. Darum unter allen großen Toten, die das ganze Vaterland verehrt:

Schiller für immer!

In ihm verehren wir den Genius und den, der die Genien durch sein schöpferisches „Werde!“ ins Dasein ruft.

Was und wieviel kann ein solcher Mann jedem Deutschen, auch einem deutschen Schullehrer sein! Man hat zu Zeiten geglaubt, nicht nur, wie man es im gewöhnlichen Wortsinn zu verstehen pflegt, ein großer, sondern ein wahrhaft großer Dichter könne ein unbedeutender, oder gar ein nichtswürdiger Mensch sein. Aber wie wenig kennen solche die Menschennatur! Denn dazu gehört doch wahrlich nicht viel, an sich selbst, wie klein man auch sein mag — ein jeder hat doch auch wenigstens gute Stunden — an sich selbst zu erfahren, daß nicht nur unsere besten Ent-

schlüsse, sondern unsere besten Gedanken das Gemüt und den Willen, d. h. die Substanz des Charakters, zur Grund- und Unterlage haben, daß sie nur aus diesem Boden entsprossen können. O wohl, der Bösewicht und jeder gemeine Kerl kann sich Kenntnisse, Begriffe, ja Gelehrsamkeit, stupende Gelehrsamkeit aneignen, und kann nach den schlechten Begriffen auch unserer Zeit eine Celebrität sein: aber eine wahrhafte, lebendige Gedankenwelt, schöpferische Kraft, geniale Werke sind nur das Werk gottbegabter, der Kunst, der Wissenschaft und dem Leben, wie es sein sollte, d. h. den Idealen, und dieses heißt dem wahrhaft Wesenhaften (eben jene Naturen meinen, das Reale, mit Händen greifbare sei das Wirkliche, Ideen und ideale Produkte dichterischer, phantastischer Einbildungskraft, und ein Lanzenstich z. B. gilt ihnen für den triftigsten Beweisgrund, für mehr als eine Idee) zugewandten Geister. Das hat unser Volk zu begreifen angefangen, die Gelehrten folgen nach; jowenig ist es wahr, daß sie die Welt regieren: ich wenigstens traue mehr auf das Gefühl, von dem es durchblitzt wird, als auf irgend ein, mit noch so vielen Gründen ausgestaffiertes Begriffssystem, mehr auf die Natur, wie außen so innen, als auf Bücher und ihren Inhalt, wenn sie mit jener nicht übereinstimmen. Wie muß uns z. B., mit dem Chorus am Neckar, am 8. Mai von Millionen angestimmt, verglichen, die Anklage vorkommen, die vor noch nicht 10 Jahren die sogenannte evangelische Kirchenzeitung Hengstenbergs gegen unsern ersten Nationaldichter zu erheben die Dreistigkeit, um nicht mehr zu sagen, hatte! Beschwichtigt sie den Chorus, oder hebt sie ihn? Ist es etwas anderes, als das Krächzen eines Raben gegen eine Beethovensche Musik, das Quaken eines Frosches gegen das geeinigte Konzert aller heiteren Vögel des duftenden Waldes?

Traue der Nation, mein Freund! ihrem Gefühl, ihrem Bewußtsein! Und labe deinen Geist an den Blüten und Früchten ihres Lieblings! Wieviel sage ich, kann unser Schiller auch einem Lehrer werden! Die heilige Schrift ist ein Weltbuch, wir stellen sie über jeden Vergleich; der Deutsche bedarf aber auch der Nationalschriftsteller. Wie das Menschengeschlecht, so ist auch jede Nation Gottes. Darum ist die Ausrottung einer solchen,

die Vernichtung einer Rationalität, ein so ungeheures Verbrechen, weil ein Eingriff in die Anordnung des Allerhöchsten. — Wie viel kann Schiller auch einem Schullehrer werden!

Wie mancher sitzt auf seinem Dorfe und bringt die ganze Woche ohne Stunden der Erhebung, der Belebung edlerer Gefühle zu! Und wie mancher hört auch in Deutschland allsonntäglich von nichts als von dem Menschen in seiner Jammergestalt reden, nur Bußlitaneien singen, und in ungeheurer Verirrung hat er nur gelernt, in der heiligen Schrift nur Trost im Unglück zu suchen. Ist es denn ein Wunder, daß solch ein Mann endlich wirklich zu einem Jammermenschen hinabsinkt, und das Gefühl einer gottähnlichen Natur in sich und in jedem Kinde total verleugnet, nichts in der Geschichte, nichts im Leben, nichts in sich und andern sieht als Sünde, Elend und Tod?

Diese traurige Gestalt kann keiner annehmen, der zu seinem Freunde in einsamen Stunden sich Schiller erkoren. Er kann nur groß denken vom Menschen, seiner Bestimmung und Aufgabe; er kann nur überall, im pulsierenden Punkt des Eies, wie im Sternenhimmel das Erhabene und Große erblicken, nur „verehren das göttliche Walten“. Denn das alles lernt er von ihm. Und die Erzieher werden es doch wissen, daß andere, wie wir selbst, erwachsen zum Höheren durch die Umgebung, den Umgang mit dem Höheren. Wer Schiller liebt, liebt das Erhabene, Ewige; wer ihm Freunde erwirbt, erwirbt sie dem Menschengeschlecht, den größten Gütern desselben. Denn in Schiller kommt keine Spur vor von egoistischer Absonderung, von Unfrigkeit und Cliquenmacherei. Nur das ewig Gemeine geißelt er, mit allem Menschlichen war sein Herz verwandt, er schwärmte für dasselbe*. An ihm kannst du die geschwächte Flamme deines

* Das rein Menschliche! Es ist zu groß für viele, ich weiß es auch. Es ist ihnen zu abstrakt, zu allgemein, es kommt ihnen blaß und hohl vor. Sie wollen Begrenztheit, geschlossenes Wesen, wie sie sagen, Positives, Konkretes. Man muß ihnen recht geben. Ob sie aber darin recht haben, daß sie meinen, jenem fehle der positive Inhalt? — Ihre Sehnsucht nach geselliger Gemeinschaft treibt sie in Winkelgesellschaften, Konventikel hinein. Der Grundtrieb ist gut, aber dennoch geraten sie in die Borniert-

Herzens für Menschenwohl im Dienste des Wahren, Guten, Schönen wieder entzünden; er ist reich genug, auch dir von den edelsten Gaben in Fülle mitzuteilen; du darfst ihn nur aufschlagen, und seine Stimme durchtönt auch deine einsame Kammer, veredelt dich, dein Weib und deine Kinder. Er hat fürs ganze Volk gelebt; zum Glück wird durch den Fortschritt des Buchhandels der Reichtum seines Geistes nun auch den Mammon-Armen zugänglich; denn für wenig Geld schlägt der Edelste der Deutschen seine Wohnung in deiner Behausung auf für immer.

heit und in die Reizermacherei hinein. Wir verdammen sie nicht, wie keinen. Denn derjenige, welcher die guten Grundtriebe der menschlichen Natur kennt, die, Gott sei Dank! unausrottbar sind, weiß auch die Verirrungen derselben aus dem unter uns bestehenden Mangel aller konkreten Korporationen, der Organe eines gegliederten Staatsorganismus, der Träger der konkreten, d. h. wahren Freiheit, zu erklären. Man verurteilt nur, was man nicht begreift. Das aber will ich bekennen, daß, wenn mir nur für mich und andere, die ich zu leiten hätte, die Wahl bliebe zwischen dem inhaltlosen Kosmopolitismus und einer bornierten Unfrigkeit, ich unbedenklich zu der letzteren mich schlagen würde. Denn wen befriedigte pure Zentrifugalkraft? Und was leistet ein rein zentrifugaler Mensch? Bringt er etwas hervor, so sind es Störungen. —

XVII.

Ein Wort über Lehrervereine.

In der Vereinigung liegt unsere Kraft. Isoliere dich, und du bist schwach oder du wirst es; trenne dich von deinen Standesgenossen, und du gehst der edelsten Freuden verlustig; „sondere dich ab, und du setzest dich wider alles, was gut ist!“ (Sirach.)

Folglich Vereinigung von neuem, Erhaltung und Belebung bestehender Vereine, Erneuerung derselben nach den Bedürfnissen der Zeit, des Ortes und der Persönlichkeiten, Stiftung neuer Vereine nach Grundlagen, die eine lebendige, frische, freie und frohe Thätigkeit sichern!

Uns eint die eine große Sache, wir wollen alle die Sache! In diesem Bewußtsein ruht unsere subjektive Kraft, unsere individuelle Stärke, in ihm wurzelt der Trieb nach objektiver Vereinigung. Fehlt diese, so entschwindet uns nicht nur der Mut, das zum erfolgreichen Wirken nötige Selbstvertrauen und mit ihm die Amtsfreudigkeit, sondern auch das energischste Mittel zur Weiterbildung. Lehrer der Schule können nicht viele Schriften lesen; ihr Geschäft bannt sie in einen engen Kreis; Zeit ist spärlich ihnen zugemessen, ebenso die Mittel; mit Kindern sind sie stets umgeben; Lehrermänner dursten daher nach der Unterhaltung und Belehrung mit andern Gliedern desselben schweren, wichtigen — es ist unsere Lebensaufgabe — heiligen Berufs. Es gilt der Erziehung und Bildung der Jugend des Volkes, desjenigen Theils unserer gottgesegneten Nation, in der noch die alten Tugenden

edler Vorfahren am festesten wurzeln. Diese der Nation zu erhalten, Gemüthsucht und Frivolität von ihr abzuhalten, die alten Heiligtümer der Religiosität, des Ernstes und der Thatkraft in ihren lebendigen Wurzeln zu pflegen: das ist des Schweißes edler Menschen würdig.

Es gelingt in dem Grade, als wir selbst diese heiligen Richtungen in uns erhalten, in uns gepflegt und befestigt haben. Darum Lehrervereine! Sie sind das erste, lebenslang vorhaltende, dauernde Mittel zu unserer Beredlung, zur Hebung unsers Geschäftes und unsers Standes.

1. Wochenvereine. 3, 4, 5 oder mehr Lehrer, die nahe zusammen wohnen, vereinigen sich und treten jede Woche an einem freien Nachmittag oder Abend auf einige Stunden zusammen, um die Gegenstände des Berufs gemeinschaftlich zu treiben. Solche Wochenvereine eignen sich selbstredend am ersten für jüngere Lehrer.

Denke nicht, einzelner Lehrer, deine Verhältnisse erlaubten solches nicht, oder du habest nicht das Glück, in der Nähe solcher zu wohnen, mit denen also zusammzutreten Freude und Gewinn bringe. Und wenn solches in irgend einem Grade der Fall wäre, so sei du der Edlere, der sich aufopfert! Du hast dann den größeren Gewinn! Habe die Sache im Auge, und du wirst, wenn du meinen Rat befolgst, dereinst diesen Rat segnen!

2. Monatsvereine (monatliche Konferenzen). Sie umfassen die Lehrer eines Landkreises, wenigstens eines größeren Bezirkes (nichts Uniformes, alles nach Umständen und Verhältnissen), und finden monatlich einen halben oder ganzen Tag statt. Es sollte keinen Lehrer geben, der nicht zu einem solchen Vereine gehörte und regelmäßig daran teilnahm. Gehört einer zu den Schwächeren, so hat er es um so nötiger; gehört einer zu den Stärkeren, so bedürfen andere seiner. Jeder ist schwach, mit allen andern zusammen verglichen; jeder kann lernen und soll es, nehmend und gebend. Gibt es denn etwas Schöneres, als ein Verein für dieselbe Sache ergriffener Menschen? Gibt es etwas Freudigeres, als das Zusammensein mit Amtsbrüdern? Gibt es heiterere Stunden, als die in empfangender und gebender

Thätigkeit mit Brüdern vollbrachten? Sieht man nicht mit Verlangen wochenlang auf sie hin? Kehrt man nicht gestärkt und belebt zu der Hausfrau, zum Berufe zurück?

Wo daher ein Monatsverein existiert, man trete ungesäumt bei und nehme nach Kräften lebendigen Anteil! Wo einem solchen das rechte Leben fehlt, man gebe es ihm durch Vorschläge, verbesserte Grundlage, erneuertes Statut, zeitgemäße Mittheilungen, Vorträge u. s. w.! Wo ein veralteter, rostiger, schleichender, schlechter Verein nicht zu verbessern ist, da hebe man ihn auf, oder, wenn das nicht geht, stifte neben ihm einen neuen, mit Schonung des alten, mit Berücksichtigung von Verhältnissen und Personen, mit reifer Überlegung, mit Bescheidenheit, aber auch ohne Menschenfurcht!

3. Drittens, zum dritten. — — — — —

Mich warnt Goethes Wort. Man muß immer noch etwas zu sagen haben. Ich habe noch ein drittes — und es ist nicht einmal das letzte. Aber was hilft's, fürs Dach zu sorgen, so lange die Grund- und Seitenmauern noch nicht aufgerichtet sind. Darum erst diese; dann das andere. Es folgt von selbst, und dann steht das Gebäude vollständig da. Der Schluß reiht sich an den Anfang und Fortgang von selbst. Füge ich ihn nicht bei, so thut es ein anderer. Darum nur frisch den Grund gelegt und gemauert! Das dritte und vierte werde ich seiner Zeit nennen, um sie ins Leben rufen zu helfen, nachdem das erste und zweite, die in euren Händen sind, zum Dasein gelangt. —

Mit den bisher aufgestellten Gründen für die Notwendigkeit der Entstehung von Lehrervereinen aller Orten und die Verpflichtung allgemeiner Teilnahme der Lehrer ohne irgend eine Ausnahme sei es fürs erste genug; sie reichen, nach meinem Ermessen, hin, die objektive Notwendigkeit wie die subjektive Verpflichtung einzusehen und zur Erfüllung der letzteren zu bestimmen. Hat die Angelegenheit einmal eine breitere Basis und vielfache, mannigfaltige Entwicklung gewonnen, so läßt sich leicht beifügen: 1) die Ursachen des Verfalls bestehender und bestandener Lehrervereine, unter welchen dann die Unlebendigkeit des religiösen Bewußtseins, starre Orthodorie, abstrakter Supernaturalismus und dürre Rationa-

lismus auf der einen, engherziger Pietismus auf der andern Seite als wesentlich-innere Hemmnisse der Teilnahme an gemeinsamen Angelegenheiten erkannt werden müssen — lebendige Frömmigkeit dagegen treibt zur Erweiterung des Selbstbewußtseins, zur Erfassung der Welt von allen Seiten, zur thätigen Teilnahme an allgemeinen Angelegenheiten; 2) die einzelnen Beweggründe der Teilnahme an den Vereinen und ihre Folgen nach allen Seiten. Das alles bleibe vorerst aufgehoben und hier nur in Aussicht gestellt! Wir vertrauen dem Leser, daß er im Stande und geneigt sein werde, diese Seite des Gegenstandes, um den es sich hier handelt, für sich in Betracht zu ziehen und den daraus entstehenden Annahmen Folge zu leisten. Es ist undenkbar, daß irgend ein, einer allgemeinen Angelegenheit ganz angehöriger Mann sich nicht bemühen sollte, andere mehr und mehr für sie zu gewinnen, daß es ihn nicht freuen sollte, sich von andern zu lebendigerer Energie für dieselbe bestimmen zu lassen, und so andere in sich, sich in andern zu wissen. „Der Geselligkeitstrieb — sagt ein geistvoller Mann — sofern er darauf verwandt wird, die Gegenseitigkeit des geistigen Empfangens und Gebens in der Gesamtheit der Menschen darauf zu bauen, ist ein wesentlich sittliches Element. — Es ist der Begriff der Liebe, daß sie, aus sich herausgehend, Gemeinschaft stiftet mit dem außer ihr. — Die Teilnahme an dem geselligen Verkehr der Menschen untereinander ist in sittlicher Beziehung keineswegs etwas Indifferentes oder dem einzelnen Freigelassenen, sondern eine wesentlich sittliche Handlung, ein wesentlicher Bestandteil der Lösung der sittlichen Lebensaufgabe.“ Gilt dieses vom geselligen Leben im allgemeinen, so gilt es doppelt und dreifach vom geselligen Berufsleben derer, die für eine Sache eintreten. Als Resultat langen Nachdenkens habe ich den Satz und er hat mich: Lehrervereine sind die eigentliche Lebensluft des wahren Lehrerinnens; in ihnen hat derselbe den seinem Wesen entsprechendsten Ausdruck; sie sind eine Frucht desselben, die wiederum dasselbe erzeugt, aus dem sie hervorgegangen.

XVIII.

Die drei Nägel an dem Sarge eines Lehrers.

Ich kenne drei „Nägel an dem Sarg eines Lehrers“, wie man sprichwörtlich zu sagen pflegt: Streit mit den Kollegen; Zwiespalt mit dem unmittelbaren Vorgesetzten; Uneinigkeit mit der Frau.

Unglücks genug giebt es auf dieser düstern Erde. Es ist das allgemeine Los der Sterblichen. „Noch keinen“ sagt der Dichter, „sah ich fröhlich enden, auf den mit immer vollen Händen die Götter ihre Gaben streu'n.“ Auch hat jeder Stand seinen eigenen Frieden, seine eigene Last. Lasten sind aber noch keine Qualen; die drei oben angeführten Übel sind es. Sie können zu Höllenqualen werden; auch den rechtschaffenen, strebenden Mann, und ihn zuerst, unter die Erde bringen.

Der Mann stirbt nicht so leicht; er kann schon etwas ertragen. Die Lehrer werden geprägt. Die Verhältnisse hämmern auf ihnen, als wären sie Ambosse, herum. „Hammer oder Amboss!“ Wer das eine nicht ist, ist das andere. Welche Lehrer waren Hämmer?

Streit — es ist ein kurzes, schnellgesprochenes, aber schweres Wort. Ich meine den Streit nicht mit Gegnern, welche um eine Idee oder Sache mit uns kämpfen, Überzeugung setzen gegen Überzeugung, uns in direkter Rede, gerade und offen, entschieden und wahr, uns in der Lehrerkonferenz, oder in öffentlichen Schriften widersprechen. Das schwächt den Mann nicht, es kräftigt ihn, wie frische Luft auf Bergeshöhen und an Wintertagen. Aber

Streit um Persönlichkeiten, subjektive Ansichten, die man uns aufdrängen will, individuelle Verletzungen und Kränkungen!

Erstens Streit mit den Kollegen an derselben Anstalt oder mit denen in der Nachbarschaft, persönlicher Widerpart, kleinliche Beobachtung, Spioniererei, Verdrehung und Mäkelei an Dingen, die an und für sich gleichgiltig sind, Verdächtigung, Scheelsucht und Ohrenbläselei. Es sind wahre Dämonen!

Zweitens Zwiespalt mit den Vorgesetzten, dem Schulvorstande, dem Präses desselben, dem Schulinspektor, dem Schulate. Zur gesegneten Wirksamkeit des Lehrers gehört von seiner Seite die Zuversicht im Wirken, gehört von des Vorgesetzten Seite das Zutrauen oder Vertrauen. Durch Listen, Vorschriften, Reglements, Verfügungen ist es nicht gethan; das Objektive hat zwar seinen Wert, aber nur dann, wenn es zu unserer Überzeugung, mit unserer Individualität, stimmt. In der Schulkirksamkeit ist und bleibt die subjektive Persönlichkeit des Lehrers die Hauptsache. Wenn die nun von dem Vorgesetzten nicht anerkannt, nicht geachtet wird? Es ist eine Höllenqual!

Drittens Uneinigkeit mit der Hausfrau, der Gattin, der Vertrauten. Die ertrage ein Lehrer, wenn sie längere Zeit dauert, in Grundverschiedenheit wurzelt! Sie nagt an seinem Gemüt, zerstört sein letztes Asyl, fargt ihn ein. Dem hämischen Kollegen kann man sich entziehen, in Verachtung sich von ihm wegwenden; des Vorgesetzten Mißtrauen teilweise in seinem verderblichen Einfluß auf Heiterkeit und inneren Frieden schwächen durch den tröstenden Anblick auf die unter unsern Händen gedeihende junge Saat — aber wie will man dem Einfluß der widerspenstigen Hausfrau enttrinnen?! Wäre ich Schulinspektor, ich würde Gelegenheiten benutzen, wo Lehrerfrauen beisammen sind, um ein vertraulich Wort mit ihnen zu reden. Ich würde ihnen das Wohl der Männer ans Herz legen. Wie viel ist nicht in ihrer Hand!

Mühseligkeit ist des Lehrers tägliches Los. Verschweigen kann man es nicht, soll man es nicht, nicht sich selbst, nicht ändern. Nicht-Lehrer, solche, die es nicht gewesen oder nicht mehr sind, können uns vorsagen, es verhalte sich anders, ewige

Wiederkehr desselben bringe keine Ermüdung, immer von vorn anfangen sei nicht abspannend — wir glauben es ihnen nicht, die tägliche Erfahrung widerspricht ihnen zu unserm Leidwesen. Ich habe noch keinen Mann, der etwas leistet und längere Zeit Lehrer gewesen, gekannt, der das Geschäft des Lehrers für nicht mühselig erklärt hätte. Eigene Kinder erzieht man einmal und dann — ist man fertig. Dies ist das Los der Eltern. Der Lehrer fängt lebenslang, wenigstens jedes Jahr, oft jeden Tag von unten wieder an. Und nun bedenke man: jeder Mensch hat seine Zeit. Für jeden kommt die Zeit, dem einen früher, dem andern später, aber sie kommt, wo er des Kinderlärms, der Kinderunruhe müde ist. Wie dann? Wo sind die Asyle, in die er sich zurückziehen könnte? — —

Mühseligkeit ist sein Los. Glücklicher der, der mit stahlfester Gesundheit begabt, mit Frieden im Herzen, mit Anerkennung seiner Umgebung seine Aufgabe löst! Auch diesem glücklichen Lehrer schlagen schwere Stunden. — Des Tages Arbeit und Mühe ist getragen, mit gefurchter Stirn und niedergebeugtem Gefühl kehrt er in seine Häuslichkeit zurück. Heute wollte ihm sein Werk nicht gelingen, heute hatte er einen unangenehmen Vorfall mit einem der Väter seiner Kinder, heute hat er an einem seiner besten Schüler eine schmerzliche Entdeckung gemacht — kurz er kehrt niedergeschlagen heim. Was willst du nun thun, Weib des Lehrers?

Darüber würde ich zu den Lehrerfrauen reden, wenn ich sie versammelt sähe.

In ihrer Hand ist dann seine Stimmung, sein Friede, sein Geschick. — Du weißt es, Musik erheitert sein Gemüt, du kennst seine Lieblingsstücke: lege sie ihm zurecht, bitte ihn um die Freundlichkeit, dir eins zu spielen; spiele es ihm, wenn du es vermagst, vor.

Er hat seine Lieblingslektüre, seine alten, treuen, stummen und doch so beredten Vertrauten. Säume nicht, teile seine Leiden, seine Freuden!

In der Nachbarschaft wohnt der ihm werthe Amtsbruder.

Käme der heute zum Abendbrot, der Gram würde schwinden, wenn er ihn sähe. Gieb dem Amtsbruder heimlich einen Wink!

Und was vermag nicht die sorgsame Liebe einer sanftgestimmten, treuen Seele auch über den düstern Schwermut, über die Leidenschaft des wildesten Mannes! Die Frauen haben das Geschick des Lehrers in ihrer Hand. Heil dem, dem ein glücklich Los fiel! Dreimal Heil ihm, dem, sollten auch Kollegen ihm das Leben verbittern, Vorgesetzte ihn beengen, ein treues Weib die Furchen von der Stirn glättet, das seine Kinder weise erzieht und ihm wenigstens die Häuslichkeit zu einem heiteren Asyl macht!

„Der beste Freund wohnt in dem Himmel.“ Gewiß, und der wird keinem untreu. Aber er erscheint nicht unmittelbar, sondern bald in der Gestalt eines geistverwandten, edlen Amtsbruders, bald in der eines anerkennenden, belebenden Vorgesetzten, bald in der einer edlen Weiblichkeit. Darum pflegt auch oft der „Freund in dem Himmel“ sich zurückzuziehen, wenn auf Erden nur Dämonen den Lehrer umgeben. Von Herzen wünschen wir darum, daß kein so schweres Geschick irgend einen überfalle. Ihm wäre es nicht gut, noch weniger der lieben Jugend. Wir verlangen zwar von ihm als Mann, daß er männlich streite und siege, aber der Kampf darf nicht allzu schwer sein, soll er glücklich hinausgeführt werden, und nicht vorzeitig ein Hügel über seinem gebrochenen Herzen sich auftürmen, — „Bete und arbeite!“

XIX.

Über den Unterricht in der mathematischen Geographie und populären Himmelskunde.*

Einsichtsvolle Menschen und belebte Lehrer haben zu allen Zeiten auf die mathematische Geographie große Stücke gehalten. Kann man irgend eine Wissenschaft interessant nennen, so verdient sie diesen Namen; sie ist anziehend, reizend. Worin das liegt, wollen wir hier nicht untersuchen; genug, es ist eine Thatsache.

Aber auch für Schüler ist sie ein Labfal. Durch sie werden sie auf grüne Matten, frische Auen geführt.

Gewiß, es gehört nicht viel Lehrgeschick dazu, die Geometrie dem Schüler lieb und wert zu machen. Die anschauliche Betrachtung, die sie gewährt, die strenge Richtigkeit und Genauigkeit, die sie veranlaßt, die Verbindung des Erkennens mit dem Konstruieren und Machen, diese und andere Eigenschaften erheben bei Lehrer und Schüler die Beschäftigung mit Geometrie zu einer leichten und anziehenden Thätigkeit. Aber ich glaube doch mit Sicherheit behaupten zu können, daß die Schüler sich freuen, wenn ihnen Veranlassung gegeben wird, aus der Höhe der reinen Gedanken zu praktischen Anwendungen überzugehen. Den Schüler

* Nach den in diesem Aufsatz enthaltenen Ansichten ist die Schrift gearbeitet:

Lehrbuch der mathematischen Geographie und populären Himmelskunde. Zum Schul- und Selbstunterricht. Berlin, bei Th. Enslin.

ergötzt die Verbindung der reinen, abstrakten Form mit dem konkreten Inhalt.

Man scheint dies auch stets gefühlt zu haben. Denn nur aus diesem Gefühl läßt es sich erklären, daß man in allgemeine Bildungsanstalten die Feldmestkunst einzuführen versuchte. In jeder andern Hinsicht war es ein Mißgriff. Das Feldmessen ist ein praktisches Geschäft, das in einem bestimmten Berufskreise vorkommt, gehört also nicht in die allgemeine Bildungsanstalt, in der es aus nahe liegenden Gründen auch niemals gedeihen wollte. Die Lücke, welche die praktische Geometrie ausfüllen sollte, indem man eine Anwendung der Geometrie suchte, wird wirklich erfüllt durch die mathematische Geographie und populäre Himmelskunde. Beide rechne ich zusammen, wie sie zusammengehören. Sie bieten die trefflichste Gelegenheit, Anwendungen geometrischer Wahrheiten und Gesetze zu erblicken, denn die Himmelskörper bewegen sich in geometrischen Bahnen und nach mathematischen Gesetzen. „Das Leben der Götter ist — nach Novalis — Mathematik.“

Die mathematische Geographie erscheint in anziehender, belebender, reizender Gestalt.

Aber dieses allein sichert ihr in den Augen des einsichtsvollen, ernste Zwecke überall verfolgenden Lehrers nicht den Rang, den sie unter den Disziplinen des Schulunterrichts einnimmt. Sie fördert wesentlich die allgemeine Bildung; in ihr ruht, richtig betrieben, eine formale Kraft.

Gute Lehrer der Naturkunde ergreifen mit Begierde jeden Augenblick, der zu einer Beobachtung Veranlassung geben kann. Nicht nur, weil unser Schulleben, wie leider unser ganzes Leben, sehr arm ist an diesen Gelegenheiten, sondern weil er die Wichtigkeit der Übung des Beobachtungsvermögens für die Fortschritte in Naturkenntnissen, und die Ausbildung desselben für eine wesentliche, nämlich die praktische Seite der Entwicklung erkennt. Außerdem ist es bekannt, daß die guten Deutschen schlechter sehen und hören, als andere Nationen. Wo giebt es nun Großes, Wichtiges, allgemein Wahrnehmbares zu beobachten? Wohl, in den physikalischen Stunden finden sich dazu einzelne Gelegen-

heiten, chemische Prozesse aber können nicht leicht von einer ganzen Klasse gesehen werden; die Bewegungen am Himmel dagegen, die Erscheinungen bei Tag und Nacht in allen Jahreszeiten, das, was seit Anfang der Welterschöpfung hervorgerufen wird durch „das große Licht, das den Tag regiert, wie durch das kleine, das, die Nacht regiert“, das sind Begebenheiten und Ereignisse, die jedem in die Augen fallen und auch die Aufmerksamkeit übrigens stumpfsinniger Menschen reizen. Die mathematische Geographie übt und schärft die Anlage zu Beobachtungen in der großartigsten Weise.

Daß sie den Verstand anregt und bethätigt, braucht nur berührt zu werden; es ist allgemein bekannt. Dagegen verdient der große Einfluß, den sie auf die Einbildungskraft ausübt, besonders hervorgehoben zu werden. Sie ist eine wahre Disziplin für dieses, leider häufig nur zu sehr vernachlässigte große Geschenk des gütigen Schöpfers. Was wäre der Mensch ohne sie! Ach, wir sehen es an so vielen ledernen, strohtrockenen, steifpedantischen Gefellen auch in den Räumen der Jugend, die nicht den kleinsten Teil der Schuld tragen, daß unser Leben mehr dem Fortwandern in einer Tretmühle, und in seit Jahrhunderten ausgetretenen Geleisen gleicht, als einer frischen und freien eigentümlichen Bewegung. Die Einbildungskraft trägt, nicht gezügelt und geregelt, die Keime zur Schwärmerei in sich. Darum muß sie diszipliniert werden. Die Schule duldet nur Disziplinen. Jede ihrer Doktrinen soll den Geist bilden. Die mathematische Geographie thut es; sie ist eine Disziplin der Einbildungskraft, wie des Beobachtungsvermögens und des Verstandes.

Damit sei genug gesagt, um ihr unter den Unterrichtsgegenständen der Volksbildungsanstalt einen Ehrenplatz zu sichern.

Aber wie, du erwähnst nicht des Einflusses, den die Betrachtung der Werke Gottes auf das religiöse Gefühl ausübt! Erhält nicht aller Unterricht dadurch, daß er mit der Religion in Verbindung tritt, erst seine Würde und Weihe?

Offen gestanden, ich habe eine Scheu, diese Seiten anzuschlagen. Ich gewahre, ich hoffe mit vielen andern, in vielen

Reden und Schriften durch das Herbeiziehen sogenannter religiöser, höherer Beziehungen eine Verzerrung einfach-natürlicher Ansichten und Gesichtspunkte, ein trauriges Mißtrauen in die geistbildende Kraft der Wahrheit an und für sich, eine Ostentation mit Redensarten und Bezügen,* die, wenn man sie in ihrem Wesen besieht, von dem gesundgebliebenen Gefühl für alles andere, nur nicht für wahre und ächte Religiosität erkannt werden müssen. Darum lassen wir dieses lieber, wenigstens vorerst, und vertrauen der Kraft der Wahrheit an und für sich! Liegt wirklich in der Art des Wissens, von dem wir hier reden, noch etwas Tieferes, Inneres, so werden wir mit jenem ja zugleich auch dieses theilhaftig werden. Es bedarf der absichtlichen, geschraubten, verschrobenen und verschraubenden äußerlichen Zuthaten und Verbrämungen nicht. Was nicht in der Sache liegt, wollen wir auch nicht künstlich in sie hineintragen. Was aber mit ihr gegeben ist, werden wir bei rechter Ergründung derselben auch sicherlich finden. (Das Innerlichste, Tiefste pflegt nicht auf der Oberfläche zu liegen.) Man muß daher auch mit ihm nicht beginnen. Ich komme am Schlusse darauf noch einmal zurück. Halten wir uns daher an die Sache! Lichtenbergs Bemerkung warnt uns. Er sagt, er habe die Erfahrung gemacht, daß Schriftsteller in dem Grade von der Größe der Werke des Schöpfers zu sprechen pflegten, in welchem sie sich unfähig zeigten, durch ihr Werk ihre eigene Größe darzuthun.

Die mathematische Geographie ist eine Wissenschaft, und zwar im strengen Sinne des Wortes. Ihr Inhalt gestattet systematische Aufstellung und Gliederung, Entwicklung aus einem Prinzip. Ein Gesetz beherrscht das ganze Universum, so weit wir es kennen: das von Newton entdeckte und von ihm explizierte Gesetz der Schwere. Die mathematische Geographie ist daher nicht nur einer wissenschaftlichen Behandlung fähig, sondern sie fordert sie. Strenge Wissenschaften gehören aber nicht in die

* „Es soll die Weltkunde — die ganze — christlich sein; und es sind dann keine mit Haaren herbeigezogene religiöse, durch ihre Anklebung wunderbar erscheinende Nußanwendungen nötig.“

allgemeine Volksschule, weil sie daselbst nicht gedeihen. Wissenschaftliche Erkenntnis ist die Sache der Männer von höchster Bildung. Allgemeine Kenntniss dessen, was dem Geist eines Menschen von allgemeiner Menschenbildung zugänglich gemacht werden kann, seiner, weil des Menschen, würdig ist und ihm dadurch in der Reihenfolge der intelligenten Wesen den ihm gebührenden Rang anweist, ist für jedermann. Vieles von dem Inhalt der wissenschaftlichen Darstellung müssen wir daher von dem Unterricht in der Volksschule ausschließen und zugleich auf die wissenschaftliche Form verzichten. Für die Auswahl des Inhaltes erhalten wir einen Führer an dem Grundsatz: alles das muß von dem Elementarunterricht ausgeschlossen bleiben, was dem Schüler nicht zur Anschauung gebracht werden kann. Unter Anschauung verstehe man nur nicht das unmittelbare Sehen mit dem leiblichen Auge; es giebt ja innere Anschauungen, sie sind gerade die lebendigsten und bildendsten; die Einbildungskraft ergänzt die Anschauungen, d. h. die konkreten Erkenntnisse, der Verstand hebt aus ihnen das allgemeine Gesetz hervor, dessen Aufstellung nicht nur erlaubt, sondern geboten ist, sobald der Schüler in den Anschauungen die Unterlage besitzt, und befähigt ist, es aus demselben selbstthätig zu entwickeln. Daß wir wirkliche sinnliche Anschauungen nicht ausschließen, sondern fordern, geht schon aus dem Werte, den wir der mathematischen Geographie für das Beobachtungsvermögen vindizieren, hervor. Aber wir verschmähen auch die Belehrung durch Zeichnungen, nachbildende Vorrichtungen und Modelle nicht, halten uns aber überall innerhalb der durch den mitgetheilten Grundsatz gezogenen Grenzen.

Dieses führt zu einem Wort über die Methode.

Man kann den für den Elementarunterricht in der Physik aufgestellten, neuerdings von Heussi befolgten Grundsatz, daß die sinnliche Beobachtung der verständigen Betrachtung vorhergehen, und die Ergebnisse beider selbst durch einzelne Kurse von einander getrennt werden müßten, bestreiten, wie es geschehen: die Richtigkeit dieses methodischen Prinzips für mathematische Geographie steht nach unserm Dafürhalten fest. Der einzelne Schüler muß mit dem Menschengeschlecht zuerst erfahren,

und zwar durch eigene Kraft erfahren, was für Erscheinungen sich auf dem von ihm auf seinem Standpunkte übersehbaren Teil der Erdoberfläche und über demselben ereignen, ehe man auch nur daran denken darf, ihn darauf zu leiten, ob die Erscheinungen auch wirklich so vorgehen, wie er sie sieht oder zu sehen glaubt. Hier verlangen wir von dem Lehrer Geduld, weise Zögerung, planvollen, methodischen Fortschritt. Es ist ein unseliges Treiben unter so vielen Lehrern, indem sie mit nichts an sich halten, sich nicht bezwingen können, die letzten, höchsten Resultate des Denkens und Forschens ihren unreifen Schülern nicht mitzuteilen. Dieses unzeitige Borgreifen (Schiller nennt es eine Folge des kurzen Gedärms) hängt zusammen mit der Unkenntnis des Standpunktes der Kindesnatur und ihrer Entwicklungsgeetze, zusammen mit der Angst, daß die Heilswahrheiten nicht früh genug, mit der Meinung, daß sie wenigstens niemals zu früh an die Kindesseele gebracht werden könnten, zusammen mit den Notzuständen des Lebens vieler Menschen, die eine Antizipation anraten oder gar gebieten, zusammen mit der traurigen Maulfertigkeit vieler Menschen und der noch jetzt (am meisten im Religionsunterricht) grassierenden Sprechwut und Sprechsucht vieler Lehrer. Der Lehrer der mathematischen Geographie darf sich dieser Fehler und Schullaster, wie ich sie nennen muß, nicht schuldig machen, wenn er methodisch, d. h. bildend und sachgemäß, verfahren will. Den Anfang des Unterrichts mache der Lehrer damit, daß er sich zu bestimmten Zeiten, etwa um die des Frühlings- oder Herbstäquinoktiums und der Sommer-Sonnenwende herum, mit seinen Schülern auf einen freien Horizont begeben und sie anleite, sich zu orientieren und den Lauf der Sonne zu beobachten. Alles Beobachtete — es ist dessen nicht wenig — wird gleich auf der Stelle zu bestimmten Vorstellungen und Sätzen ausgemünzt und festgelegt. Der Lehrer fragt und leitet an, die Schüler, in weitem Kreise um ihn her aufgepflanzt, antworten und betrachten. Vieles haben sie schon früher gesehen und erfahren; es wird hervorgezogen und zu klarem Bewußtsein erhoben. Erlauben die Verhältnisse eine gemeinsame Betrachtung des nächtlichen Himmels, desto besser. Was angeschaut und

erkannt worden ist, wird durch kunstlose Vorrichtungen gleich auf dem freien Horizont, nachher in der Schule an einem runden Tische, dessen Ebene den Horizont darstellt, nachgebildet. Biegsame Baumzweige, gemeine Fafreifen reichen hin, die Lage des Meridians, des Aequators, der Wendezirkel u. s. w. zu veranschaulichen. Selbst die Nachbildung der verschiedenen Lagen der Ekliptik an ein und demselben Tage, deren Kenntniss ich noch bei keinem Examinanden für die Elementarschule vorgefunden habe, und die doch zur Auffassung der ersten, elementarischen Verhältnisse für unentbehrlich erachtet werden muß, bietet keine Schwierigkeiten dar. Hierauf schreitet man zum dritten Mittel, zum Versuch nämlich, das unmittelbar erkannte, darauf im körperlichen Raume nachgebildete auf einer Ebene durch Zeichnungen darzustellen. Deren genaue Betrachtung führt unmittelbar zu neuen Ergebnissen durch einfache Schlüsse, deren Inhalt aber gleich auf die Natur überzutragen ist. Nur halte man sich innerhalb des Gebiets der Erscheinung. Was sich zeigt, was vorzugehen scheint und wie, soll erkannt werden: noch nicht, ob die Wirklichkeit mit der Erscheinung übereinstimmt. Von sogenannten Erklärungen darf auf der ersten Stufe gar nicht die Rede sein. Die Thatfachen sind festzustellen; das Erklären wird sich schon finden, wenn es Zeit ist.

Den Übergang von der Beobachtung und Aufstellung der Erscheinungen zu der objektiven Wahrheit macht eine sinnige Überlegung über die Gestalt der Erde. Sie erscheint als eine runde Scheibe. Ist sie dieses?

Die Beantwortung dieser Frage (Fragen setzen Zweifel voraus, der Zweifel verschafft uns den Schlüssel zur späteren Eröffnung des Tempels der Wahrheit) verlangt von seiten des Lehrers die Mitteilung von Erfahrungen, welche andere Menschen an andern Orten, z. B. an Seeküsten, gemacht haben. Der Schüler vernimmt sie und zieht die Schlüsse daraus. Die Kugelgestalt der Erde wird gefunden. Dieses ist die zweite Stufe des Unterrichts. Indem der Schüler diese betritt und angeleitet wird, den reichen Inhalt des erlebten Unterrichts der ersten Stufe mit der neuen Vorstellung der Erde, seines Wohn-

ortes, als einer im Universum frei schwebenden Kugel zu verbinden, eröffnet sich ihm ein neues Feld der Betrachtung. Alle Erscheinungen sind nun auf die Kugelgestalt der Erde zu beziehen, mit ihr zu verknüpfen.

Auf der dritten Stufe — ich deute diese und die vierte, die letzte, nur an — entsteht nun die Überlegung, ob die Erde, wie es scheint ruhe, oder nicht. Das Ergebnis führt zur vierten, aus welcher die Konstruktion des ganzen aus dem Mittelpunkt des Sonnensystems erfolgt. Als Nachtrag werden historische Notizen beigegeben.

Unser Gang ist, wie einleuchtet, der umgekehrte der Lehrweise in den Einleitungen geographischer Lehrbücher. Er ist, um es mit einem Worte zu sagen, der analytische, oder besser der regressiv, aufsteigend von den Wirkungen zu den Ursachen. Das Besondere ist das erste, das Allgemeine das letzte. Das Besondere wird in dem Allgemeinen, das Allgemeine im Besonderen erkannt. Das giebt vollständige Erkenntnis, gewährt Auffassung des Organismus der Welt. Von der Empirie geht man über zur Konstruktion, von der Analysis zur Synthesis. Jene allein gewährt nur eine Summe von Kenntnissen, aber keine Erkenntnis, keine Einsicht, das Prinzip fehlt und mit ihm die Einheit, der Zusammenhang und damit das höhere Interesse. Diese allein liefert leere Begriffe, Spekulation aus unbegründeten Voraussetzungen, sogenannte Wissenschaften, aber ohne Wahrheit. Will man vollständige und zugleich wissenschaftliche Erkenntnis der Natur, so müssen beide Methoden mit einander verbunden werden. Diese Rücksicht ist schon auf der Stufe des Elementarunterrichts zu nehmen; denn auch er strebt einen Cyklus vollständiger Erkenntnis an. Herrscht auch die Empirie vor, sie bleibt doch nicht ohne Konstruktion, die von der tiefsten Ursache, welche man erkannt hat, ausgeht. Die letzte physische Ursache ist die Anziehungskraft. Die Folgen ihrer Thätigkeit aufzufassen ist das schöne, göttliche Geschäft des bildenden Unterrichts. Sie ist eine Grundkraft, über die bis jetzt nicht hinausgegangen werden kann. Was sie vorwärts wirkt, lernen wir; aber was liegt hinter ihr? Hier tritt die Thätigkeit der religiösen Ahnung ein, hier lasse man sie

walten! Je nach dem Grade und der Energie des in dem Schüler auf andern Wegen belebten religiösen Gefühls wird sein Gemüt schwächer oder stärker erregt und bestimmt werden. Was hier der Lehrer noch zu thun hat, kann nicht allgemein vorgezeichnet werden; es bleibt seinem subjektiven Standpunkte überlassen. Sonst fehlt die subjektive Wahrhaftigkeit. In dem vorwärtzliegenden, von der unsichtbaren, doch energischst lebendigen Kraft aus, liegt des Wahren, Großen, Erhabenen, Objektiven die Fülle. Schon in dieser erkannten, großen, objektiven Wahrheit liegt die religiöse Wirkung. Die Wahrheit an sich ist Religion, wird Religion. Diese liegt nicht außer und neben jener, braucht nicht von fern her hinzugebracht zu werden, darf es nicht; sie liegt darin. Es giebt keine kleinlichere Auffassung, als die, daß man meint, das religiöse Leben des Menschen beschränke sich auf gewisse Erregungen des Gefühls in dem Verhältnis des Menschen zum Menschen, z. B. im Mitleiden und der daraus entspringenden Geneigtheit zum Wohlthun. Des Menschen Kopf trägt auch das Ebenbild des Schöpfers in sich. Auch in der Intelligenz soll er ihm ähnlich werden. Giebt es größere, erhabnere Gedanken, als die sind, durch welche wir die Gedanken, die der Schöpfer in seine Welt gelegt hat, nachdenken? Ist seine Offenbarung in der äußeren Welt eine geringere, als die der inneren Welt? Kann in der Art seines Wirkens von einem Höheren oder Niederen die Rede sein?

Die ganze Natur ist lauter Wahrheit, ist die Wahrheit Gottes. Sie ist vollkommen überall. Sie weiß nichts von Blendwerk und Schein. Nur der Mensch hat die unglückliche Eigenschaft, falschen Schein zu machen. Was wir von äußerem, von sogenanntem Schein, von Erscheinungen in der Natur wahrnehmen, ist lauter Wahrheit, nichts als Sein.* Sie täuscht nicht; wir täuschen uns. In der Natur ist, wie Goethe sagt, nichts Äußeres, nichts Inneres. „Nichts ist innen, nichts ist außen.“ Lerne kennen das große Werk, das er gemacht hat;

* „Wer die Art und Weise der Erscheinung eines Dinges nicht kennt, der kennt auch die Sache nicht.“
Staudenmaier.

lerne kennen die erhabenen Gedanken, die sich in den Gesetzen desselben ausdrücken, und du wirst nicht klein von ihm denken! Das Erhabene, das du in dem Wirkungskreis eines Sternes, unserer Sonne, aufgefunden hast, giebt dir eine lebendige Ahnung von dem, was außerdem noch ist, was du aber nicht mehr erkennen kannst. Und dann wirst du die Armjeligkeit derer erkennen, die da meinen, es bedürfe noch besonderer Kunstgriffe, um die Schüler religiös zu stimmen. Alles, was nicht unmittelbar in den Dingen selbst liegt, nicht unmittelbar aus ihnen hervorgeht, ist eitel Nachwerk und verderblicher Kram. Dein Zögling betrachtet mit trockenem Auge einen erhabenen Sonnenaufgang oder -untergang; laß sie in Gottes Namen ohne künstliches Thränenwasser auf- und untergehen! Zeige deine Größe durch deine That, als Lehrer durch die naturgemäße Trefflichkeit deines Unterrichts. Für den befruchtenden Regen wird Gott schon sorgen; er ist schon da, wenn du nur mit dem rechten Sinne an die Sache gehst. Die erste Bedingung dazu ist die gründliche Erforschung des Gegenstandes.

„Die reine Mathematik ist Religion“, „das höchste Leben ist Mathematik“, „der Mathematiker weiß alles.“* — Aussprüche von dem tiefsinnigen *Novalis*, denen wenigstens, wenn man sie auf der einen Seite für exaltiert erklären muß, auch Wahrheit innewohnt; und gewiß ist die angewandte Mathematik, die *Mechanik des Himmels*, auch Religion. Die mathematische Wahrheit ist Weltwahrheit, sie enthält Weltgedanken, es sind Gedanken des Schöpfers selbst. Sie offenbart sich in den Welten des Raumes, der Zeit und der Töne. Der Astronom ist ein vorwärtsgerichteter, folglich ein wahrer Prophet. In diesem Sinne sagt ebenfalls *Novalis*: „alle göttlichen Gesandten müssen Mathematiker sein.“ Nach *Schelling* sind die Formen der Mathematik Ausdrücke von Ideen. Sie sind Typen des Lebens

* Sollte der obige Satz: „der Mathematiker weiß alles“ vielleicht so gelesen werden müssen: der Mathematiker weiß alles = er hat von allem, was er kennt, ein bestimmtes, festes, sicheres, untrügliches Erkennen = Wissen, im Gegensatz mit Meinen, Vermuten und anderem schwankenden Fürwahrhalten?]

im Univerſum; in ihnen exiſtiert die wirkliche Natur. Darum fragt derſelbe Novalis: „Kann ſich Gott nicht auch in der Mathematik offenbaren, wie in jeder andern Wiſſenſchaft?“ So hat auch Kepler, ſo Newton, Leibniß, ſo Peſtalozzi die Sache genommen und gemeint. Kepler ſagt, daß er Gott ſeine Gedanken nachdenke. Die heilige Schrift meint es nicht anders, wenn ſie ſpricht, daß der Schöpfer alles nach Zahl, Maß und Geſetz beſtimmt habe. Hat Laplace wirklich geſagt, daß er lange und viel in den Sternen geforſcht, aber Gott nicht gefunden habe, was hat er damit geſagt? Doch nur dieſes, das man ihn nur rechnend und meſſend, nur mit Quantitäten beſchäftigt, nicht finde. Und das iſt denn ein ſehr ſchönes Wort, wie Schmittſhener bemerkt. Es folgt, daß der Aſtronom auch auf das Qualitative zu ſehen hat und — ſieht. „Das Quadrat (oder Dreieck),“ ſagt Peſtalozzi, und mit ihm Fichte und Herbart, „liegt nicht nur der intellektuellen, ſondern ſelbſt auch der moralischen Ordnung zu Grunde. Wer Winkel und Linien richtig anſchaut, lernt auch Wahrheit und Irrtum unverworren anſchauen, Recht und Unrecht haarſcharf unterſcheiden und kann nur das Wahre und Richtige wollen.“ Die Wahrheit macht uns frei von Wahn und Aberglauben, wie von Lug und Trug.

„Nichts iſt innen, nichts iſt außen“ ſagt Goethe. Er ſpricht von der Natur. Sie iſt nicht bloß Form, nicht bloße Quantität, ſondern auch Qualität. In ihr durchdringen ſich Form und lebendige Eigenſchaften. Was jener tiefe Geiſt von der Mathematik, der Wiſſenſchaft des Quantitativen, ausſagt, gilt darum in höherem Sinne von der lebendigen Natur, von dem einzigen wahren und wirklichen perpetuum mobile, Sonnenſystem genannt. In allem Geſchaffenen wirkt und lebt Gott, in allen Wiſſenſchaften iſt daher ein theologisches Element: eben in den großen Erſcheinungen des Weltalls iſt er am erſten zu finden.

Die Erſcheinungen der Natur ſind Symbole, Wirkungen und Offenbarungen der Gottheit. Die Weltgeſetze ſind Gedanken derſelben. Die Welt iſt nicht Gott, aber Gott iſt die Welt, in der äußeren, wie in der inneren. Er iſt nicht ferne von einem

jeden von uns, Sonne, Mond und Sterne sind nicht von ihm getrennt. Sie sind ewiger Natur, gleich ihm.

„Am Sein erhalte dich beglückt:

Das Sein ist ewig; denn Gesetze

Bewahren die lebendigen Schätze,

Aus welchen sich das All geschmückt.“

(Goethe.)

Auch im Weltall ist nicht alles begreiflich. Am Ende der rückwärts verfolgten Reihen stoßen wir auf ein Erstes, Uranfängliches, folglich Unbegreifliches, Geheimnisvolles und Wunderbares. Drei Unendlichkeiten giebt es, die des Geistes, die der Welt im unendlich Kleinen und im unendlich Großen. „Der Mensch sieht,“ sagt der jüngere Herschel (Einleitung in das Studium der Naturwissenschaft. Aus dem Englischen von Weinlig), „daß, wie sehr ihm auch das längste Leben und die größte geistige Kraft Fähigkeit zu eigenen Entdeckungen und Zeit zur Benützung fremder geben mag, dies alles nur dazu dienen kann, ihn an die wahre Grenze der Wissenschaft zu führen und ihm einen entfernten Blick in jene unermesslichen Reiche zu gestatten, wohin noch kein menschlicher Gedanke gedrungen ist, die aber, er ist es überzeugt, jenem höheren Wesen, dessen Spuren er durch die Schöpfung verfolgt, eben so bekannt sein müssen, als die auffälligsten Wahrheiten, die er selbst täglich zu den gemeinsten Zwecken verwendet. Ist es zu verwundern, wenn ein so eingerichtetes Wesen zuerst die Hoffnung und nach und nach die Überzeugung gewinnt, daß seine geistige Existenz nicht mit der Auflösung seiner körperlichen Hülle endige, sondern daß es in einem künftigen Sein, entledigt der tausend Hindernisse, welche ihm seine gegenwärtige Lage entgegenstellt, begabt mit schärferen Sinnen, höherer Fähigkeit, mit vollen Zügen aus der Quelle trinken werde, nach der es der leise auf Erden genommene Vorgeschmack mit so brennendem Verlangen erfüllt hat?“

Die größten Astronomen waren erfüllt von großen Ahnungen und Gefühlen. Wenn ein Unterschied darin ist, ob ein Eisensteher oder ein König das Schaffot betritt, so ist auch darin ein Unterschied, wenn ein Newton oder ein armseliger Mensch versichert, daß er in der Welt die Gottheit vernehme. Wenn es wahr ist, daß eine oberflächliche Kenntniß der Philosophie von

Gott ab-, eine gründliche Speculation aber zu ihm hinführt, wie Bacon meint, so gilt solches auch gewiß von jeder gründlichen Erforschung der Natur. Sie steht im unmittelbarsten Bezuge zu ihrem Schöpfer, Erhalter und Herrn. „Die Natur,“ jagt Linné, „diese Königin, ist die Tochter Gottes. Sie, die aller Dinge Lehrerin, die sich von sich selbst belehrt, waltet ohne Unterlaß, thut alles Notwendige, nichts Unnützes.“

Noch verdient eine Stelle von dem großen Chemiker Davy („Sir Humphry Davys tröstende Betrachtungen auf Reisen, oder die letzten Tage eines Naturforschers, verdeutscht von von Martius, Nürnberg“) hier mitgeteilt zu werden:

„Die Lehre der Materialisten war für mich immer auch in der Jugend eine kalte, schwere, trübe, unerträgliche Lehre, die mir notwendig auf den Atheismus hinzugehen schien. Wenn ich in den anatomischen Sälen mit Ekel das System der Physiologen entwickeln hörte, wie sich die Materie allmählich anhäufe und mit Irritabilität begabt werde, wie sie zur Sensibilität reife, durch die inhärierenden Kräfte die notwendigen Organe erhalte, und endlich zu einer intelligenten Natur sich erhöhe, — da brachte ein Gang in die grünen Fluren, in die Wälder, den Strom entlang, meine Gefühle von der Natur zu Gott zurück, ich sah in allen Kräften der Materie die Werkzeuge der Gottheit. Die Strahlen der Sonne, der Hauch des Zephyrs weckten Leben in Formen, welche durch göttliche Weisheit vorbereitet waren, es aufzunehmen. Der unempfindliche Same, das schlummernde Ei, die zum Leben erweckt werden sollten, erschienen mir, wie das neugeborene Tier, Werke des göttlichen Geistes. Abgesehen von allem gemeinen Nutzen, von allen Anwendungen für die bürgerliche Gesellschaft, — die Betrachtung der Ordnung und Harmonie in den Dingen des irdischen Systems gewährt ein eigenes Vergnügen. Gewiß ist es das reinste Vergnügen, zu wissen, wie und durch welche Prozesse diese Erde mit Grün und Leben bekleidet wird, wie die Wolken, die Nebel, der Regen sich bilden, was die Ursachen in den Veränderungen aller Dinge unseres Erdorganismus sind, und durch welche göttliche Gesetze in anscheinender Verwirrung beständige Ordnung erhalten wird. Es ist eine er-

habene Beschäftigung, die Ursachen des Sturmes, des Vulkans zu erforschen, und ihren Nutzen in der gesamten Ökonomie der Natur klar zu machen, — den Blitz aus der Wolke zu leiten und unsern Versuchen zu unterwerfen, — in dem Laboratorium der Kunst gleichsam einen Mikrokosmos zu schaffen und jene unsichtbaren Atome zu messen und zu wiegen, die durch ihre Bewegungen und Veränderungen, nach Gesetzen, welche ihnen von der göttlichen Weisheit eingeimpft worden, die Dinge um uns her ausmachen. Der wahre Chemiker sieht Gott in allen den mannigfaltigen Formen der äußeren Welt. In dem Geiste des Chemikers wird jener unerlöschbare Durst nach Wissen stets rege erhalten, der einer der herrlichsten Charaktere unserer Natur ist; denn jede Entdeckung eröffnet ein neues Feld für die Erforschung von Thatsachen, und zeigt uns zugleich die Unvollkommenheit unserer Theorieen. Der Chemiker sollte den neueren Geometern im Geiste der Ansichten und in Tiefe der Untersuchung, den alten Alchimisten aber in Fleiß und frommer Gesinnung gleich sein. In der Betrachtung der Mannigfaltigkeit und Schönheit der Welt um ihn her, und in der wissenschaftlichen Entwicklung ihrer Wunder wird er dann immer hinweisen auf jene unendliche Weisheit, deren Wohlwollen ihm vergönnt hat, sich des Wissens zu erfreuen. Indem er weiser wird, wird er stets auch besser werden, — er wird zugleich in der Stufenleiter der Intelligenz und der Sittlichkeit aufsteigen, sein gestählter Scharfsinn wird einem erhöhten Glauben dienen, und in dem Verhältnisse, als der Schleier dünner wird, durch welchen er die Ursachen der Dinge erblickt, wird er mehr und mehr den Glanz des göttlichen Lichtes bewundern, das sich ihm sichtbar gemacht hat.“

An umfassender Kenntniß hat keiner Leibniß, an Tiefe der Naturforschung keiner Newton übertroffen. Und beide stehen auch in religiöser Auffassung oben an. Von Newton erzählt man, daß er den Namen Gottes nie aussprach, ohne das Haupt zu entblößen. In seinem unsterblichen Werke: „*Philosophia naturalis*“ zeigt er, besonders am Schlusse, wie die tiefste Naturbetrachtung auf Gott hinweise und seine Eigenschaften offenbare.

Und doch fiel es ihm so wenig, wie irgend einem wahren Naturforscher, ein, die entdeckten Wahrheiten und Gesetze an Bibelstellen als Beweisstücke anzulehnen. Die Natur ist ein Werk für sich und muß aus sich selbst erklärt werden. Sie ist die andere selbstständige Offenbarung des Schöpfers, „eine beständige Göttererscheinung, die uns erquickend umgiebt“. Ihre Wunder ruhen auf mathematischer Unfehlbarkeit und gewähren eine göttliche Sicherheit. Wie an der Welt sich das Selbstbewußtsein des Menschen entwickelt, so entwickelt sich an dem Welt- und Selbstbewußtsein das Gottesbewußtsein. Die Welt zeigt uns Gott als die Quelle und den Urgrund aller Dinge, der eigene Geist ihn als Ziel und Ende aller Dinge. „In ihm leben, weben und sind wir“; aber nicht bloß das Gute empfindend und wollend, sondern auch das Wahre denkend. Gott ist in allem oder er ist in nichts. Er ist in allem; nur versinke man nicht zu der Kleinigkeitskrämerei, ihn in allem gleich nachweisen zu wollen. Aber wer erkannte ihn nicht in der Welt der Natur, in der Welt der Geschichte, besonders der Religions- und Kulturgeschichte, wie in den Schicksalen des eigenen Lebens! Alles ist eins, alles weist auf das Eine! Gott erklärt uns die Welt, die Welt erklärt uns Gott.

XX.

Bur Methode des Schulunterrichts in der Rechtschreibung.

Alles Abgeleitete muß dem Ursprünglichen, dem, woraus es abgeleitet ist, möglichst nahe gehalten werden. So verlangt es die Gründlichkeit der Bildung. Das Abgeleitete wird in der Regel in dem Grade verstanden, als es aus dem Ursprünglichen erkannt wird. Dieser Grundsatz erhält eine doppelte Wichtigkeit, wenn das Ursprüngliche auch das dem Lernenden zuerst Bekannte ist, wenn das Abgeleitete nur durch das Ursprüngliche zum vollen Verständnis gebracht werden kann, wenn jenes dieses nur unvollständig ersetzt und durch dasselbe stets ergänzt werden muß.

Dieses Verhältnis findet zwischen der gesprochenen und geschriebenen Sprache statt. Der Schüler der unteren Klasse ist bereits im Besitz jener; diese soll er erst lernen. Diese bezeichnet nur sehr mangelhaft, was jene in Fülle darbietet; die eine lebt in ihm, die andere besteht in toten Zeichen. Will er sie verstehen, so muß er sie beleben, er muß sie tönen lassen, er muß die Töne der Laute, noch mehr die Accente innerlich hören, wenn er den Sinn der geschriebenen Rede verstehen will. Die Schriftsprache darf daher, nach unserm Bedünken, nicht als eine selbständige, für sich bestehende Sache, sondern muß immer in Beziehung zur mündlichen Rede behandelt werden. Bei der Schriftsprache ist, wie bei jeder Art des Sprechens, das Verständnis die Hauptsache, nicht die Form. Die Muttersprache ist eine lebende, in dem Kinde der Nation eine lebendige Sprache. Der Schüler braucht

sie nicht mehr zu erlernen, er darf nichts in ihr lernen, wie eine fremde, ihm unbekannt, für ihn tote Sprache. In dieser mag er mit den toten Zeichen beginnen, um an sie den lebenden Laut anzuknüpfen; nicht also in der Muttersprache. Die Rechtschreibung der Wörter fremder Sprachen mag er lernen durch das Auge und das Auge allein; in der lebenden, tönenden Muttersprache ist das Hauptwerkzeug das Ohr, und in zweitem Grade das Auge. Manche gehen so weit, die Ausbildung des Gehörs der Rechtschreibung für nachtheilig zu erklären. Nach meiner Überzeugung müssen wir auf die möglichst scharfe Ausbildung des Ohres ein besonderes Gewicht legen. Das scharfe Hören, das accentuierte, charakteristische Sprechen, das Verständnis der lebendigen Rede, die Auffassung aller Feinheiten in phonetischer, deklamatorischer und musikalischer Hinsicht hängt davon ab.

Ferner müssen alle Zweige des Sprachunterrichts sich auf einander beziehen: Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben. Alle bilden ein zusammengehöriges Ganze. Kein Teil darf in isolierte Betrachtung kommen. Und bei allen muß der oberste Zweck: vollkommenes Verständnis der Rede, angestrebt werden.

Nach diesen Grundsätzen und nach der oben dargestellten Natur der Schriftsprache ist unsere Methode des Rechtschreibunterrichts folgende:

Beim Eintritt des sechsjährigen Knaben in die Schule werden Sprechübungen mit ihm angestellt, Sätze werden zerlegt bis zu den Lauten. Gleichzeitig werden Vorübungen zum Schreiben gemacht. Dann, etwa 6—8 Wochen nach dem Eintritt in die Schule, werden einzelne Silben und Wörter geschrieben, kurz — Schreiblesen.

Gegen Ende eines Jahres können die Schüler einfache Sätze verständlichen Inhaltes ohne bedeutende orthographische Fehler niederschreiben. Der Lehrer weiß, wo ein Fehler zu besorgen ist, und er sucht demselben durch Zergliederung des Wortes, durch Angabe der die Laute darstellenden Buchstaben zuvorzukommen. Im Lesen der Schreib- und Druckschrift sind die Schüler inzwischen so weit vorgerückt, daß eine Trennung beider Gegenstände eintreten kann. Das Augenmerk des Lehrers bleibe darauf

gerichtet, die Schriftsprache mit der mündlichen Rede in beständiger Verbindung zu erhalten, diese als das Wesen, jene als die Nachbildung dieser darzustellen. Diesen Gesichtspunkt darf der Unterricht in der Muttersprache niemals verlassen.

Jene Trennung des Schreiblebens in zwei der Zeit nach geschiedene Unterrichtsgegenstände, die zweite Stufe des Schreib- und Leseunterrichts, besteht daher nicht in einer Trennung der Sache, sondern in dem Verfolgen beider Thätigkeiten in verschiedenen Lehrstunden unter demselben Lehrer. Ich setze voraus, daß das Lesebuch einen nach den zu beobachtenden Momenten beim Lesen geordneten, wenn auch nicht zu weit ausgesponnenen Lesestoff enthalte. Doch kommt darauf, wenn der Lehrer eine besondere Geschicklichkeit besitzt, nicht allzu viel an. Aber auch ihm wird der Unterricht wesentlich erleichtert, wenn er weiß, worauf sein Augenmerk bei jedem Paragraphen besonders gerichtet sein muß. Für die Fertigkeit im Lesen bringt es keinen Nachteil, wenn die Lesestücke nur nach dem Inhalt ausgewählt sind, wohl aber für den Sprachunterricht, als dessen einer Hauptteil hier der Rechtschreibeunterricht erscheint. Derselbe wird an das Lesebuch angeknüpft. Das leitende Organ ist also nun das Auge. Der Schüler wird zu aufmerksamem Sehen, deutlichstem Aussprechen, Angeben der Laute und der sie darstellenden Buchstaben, zum Abschreiben der Wörter und Sätze angeleitet. Dabei fragt der Lehrer überall nach der Bedeutung der Wörter, nach den Stämmen und Veränderungen derselben. Die Wörter des Lesebuchs und andere mündlich genannten werden auswendig buchstabiert, und als häusliche Übung werden kleine Ganze sauber und nett abgeschrieben. Unbedenklich können darin Sachen vorkommen, die grammatisch nicht erörtert werden. Die wesentlichsten Punkte, die in betreff des grammatisch-orthographischen Unterrichts dem Schüler zum Bewußtsein gebracht werden, sind: Bezeichnung der Dehnung und Schärfung der Grundlaute, die Verdoppelung der Mitlautbuchstaben und der Gebrauch der großen Anfangsbuchstaben. Grammatisch lernen sie die Hauptwortarten unterscheiden.

Die sachliche Zergliederung der zu Hause abzuschreibenden

Lesestücke wird niemals unterlassen und etymologische Übungen an abgeleiteten und besonders an zusammengesetzten Wörtern zugleich angestellt, und in den Lehrstunden werden Diktierübungen vorgenommen. Die 4 dem Sprachunterricht gewidmeten Stunden werden also in dieser Weise verwandt und kurz also benannt: 2 Stunden Zergliederung der Lesestücke mit Kopfbuchstabieren, 2 Stunden Diktieren. Am Ende des zweiten Schuljahres schreiben die Schüler die ihrem Gedankenkreise angehörigen Sachen richtig, und sie haben ein Bewußtsein von dem Gesetzmäßigen in der Schriftsprache.

Als Hauptorgan für die Rechtschreibung erkenne ich das Ohr, lege daher auf die Übung desselben, besonders bei kleinen Schülern, den größten Wert. Das scharfe Hören ist die Basis der Disziplinierung der Aufmerksamkeit, von der die intellektuelle Frucht des Schulunterrichts abhängt, und des dadurch bedingten volltönigen, richtigen Sprechens (dessen Wert auch für Mädchenschulen noch lange nicht nach Gebühr gewürdigt wird).

Als zweites, untergeordnetes Organ betrachte ich das Auge. Man kann nicht alles heraushören, man muß auch sehen, folglich sehen lehren.

Einem Lehrer, der sich daher nur an das Ohr wendet, rufe ich zu: Nein, auch das Auge! Nicht Hören, sondern Sehen! Nämlich da, wo es auf das letztere ankommt.

Und einem Lehrer, der sich nur an das Auge hält, donnere ich entgegen: Nicht das Auge, sondern das Ohr! Nicht Sehen, sondern Hören!

Folglich bald so, bald so, je nach den vorliegenden Umständen! Die rechte Mitte liegt in obigem Falle nicht gerade in der Mitte, sondern im linken Zentrum, auf der Seite des Ohrs! Je geringer die Zahl der Schüler, je geweckter der Lehrer, je größer seine Energie, je geistweckender der Unterricht: desto mehr herrscht und regiert das Ohr, dieses geistigste aller Organe, der seelenvollste der Sinne.

XXI.

Hilf dir selber, so hilft dir Gott.

Daß man die Hilfe, die man sich wünscht, immer zuerst bei sich selbst suchen müsse und nur dann andere um Beistand an-gehen solle, wenn man unmöglich sich selbst helfen kann, ist zwar eine bekannte, von niemand bestrittene, aber doch in vielen Fällen nicht zur Ausführung gebrachte Lebensregel. Bei gar vielen neigt die Natur dahin, andern Forderungen zu stellen und sich selbst von der Leistung des Geforderten frei zu sprechen. Ja, die Erscheinung gehört nicht zu den seltenen, daß diejenigen, die am meisten, beharrlichsten und begehrlichsten fordern, am wenigsten leisten. Wer hätte z. B. nicht schon die Erfahrung gemacht, daß gerade diejenigen, welche über die Langweiligkeit einer versammelt gewesenen Abendgesellschaft am meisten Klage führen, zur Erheiterung der Gesellschaft am wenigsten beitragen? Wer kennt nicht Lehrer, welche sich über den Mangel an Geist ihres Lehrervereins, über ungenügende Leistungen desselben höchlich beschwerten, während sie gerade die letzten sind, wenn es darauf ankommt, den Geist zu wecken und produktiv zu erscheinen? Diese Erfahrung macht man so häufig, daß man sich versucht fühlen möchte, als Regel aufzustellen: die am meisten fordern, leisten am wenigsten; die am unzufriedensten sind, befriedigen selbst nur im geringsten Maße; die thätigsten sind die bescheidensten in Ansprüchen und Forderungen.

Die letzteren haben sich versucht und versuchen sich fortwährend; sie wissen es aus täglicher Erfahrung, was es heißt,

etwas zu leisten, was gesehen und gehört zu werden verdient, wenn es auch nicht gerade etwas Neues ist — das aber wissen die nicht, die nichts versuchen und folglich nichts leisten. Diese Wahrheit erklärt die in Rede stehende Erfahrung, man begreift sie. Ein schlagendes Beispiel ihrer Bestätigung liefern junge Leute, welche im Begriff stehen, das Lehramt anzutreten, z. B. Seminaristen. Man schickt sie in die Schule, in der sie unterrichten sollen, damit sie sich vorher durch Zuhören orientieren, den Zustand der Klasse, Lehrer und Schüler kennen lernen. Nun vernehme man ihre Urteile über den Standpunkt der Klasse, die Leistungen des Lehrers! Jener ist ein ganz ungenügender, tiefer, unwürdiger, die Leistungen des Lehrers befriedigen in keiner Weise, alles ist schlecht. So ist ihr Urteil. Und warum? Weil sie mit hohen Anforderungen — was nicht übel ist — zur Sache hinzutreten, weil sie die schwierigen Verhältnisse des Lebens und der Schule nicht kennen, weil sie sich entweder noch gar nicht, oder nicht vielseitig und gründlich genug versucht haben. Man sagt, wenn man ihre Urteile hört: „gut, Sie haben recht, es bleibt viel zu wünschen übrig — wohl, nun kommen Sie an die Reihe, ich hoffe Gutes, Besseres von Ihnen, es soll mich freuen, wenn Sie die Schule heben, meine Anerkennung soll Ihnen nicht entgehen, frisch daran!“ Ach, und wie kleinlaut zeigen sich dieselben viel fordernden Leute schon nach wenigen Monaten! Summa: Wer nichts leistet oder nichts zu leisten Lust hat, stellt die ungemessensten Forderungen und ergeht sich in übertriebenen Klagen; wer sich aber ernst versucht und wirklich etwas leistet, ist bescheiden in Forderungen und zufrieden auch mit kleinen Leistungen. Darum leugne ich nicht, daß derjenige, welcher ohne Einschränkung über die Lehrerkonferenz, deren Mitglied er ist, Klage führt, bei mir ein Vorurteil gegen sich selbst weckt. Es giebt hier Ausnahmen, wie allenthalben; ich spreche von der Regel und — die Ausnahmen sind selten. Ich appelliere an die selbsteigene Erfahrung der Leser. Und doch ist es eine wahrhaft widerwärtige Erscheinung: den Balken im eignen Auge nicht wahrnehmen, den Splitter in dem des andern dagegen für einen Balken halten und als solchen darstellen; an andere

Forderungen machen, während man selbst die mäßigsten nicht befriedigt; draußen Hilfe suchen, die man innen, in sich, finden könnte. „Draußen“ — sagt der Dichter — „sucht es der Thor; es ist in dir, du bringst es ewig hervor.“

Die bisherigen Bemerkungen sollen zur Einleitung einer ernstern Anrede dienen, die ich an meine Leser halten will, nämlich an die, die es angeht. Jeder frage sich, ob sie ihn trifft, wenn auch nicht in jeder Beziehung, doch vielleicht in der einen oder andern! Ich möchte den Lesern die Wahrheit des Spruches: „Hilf dir selber, so hilft dir Gott!“ vorhalten und sie zu einem, ihm gemäßen Verhalten veranlassen.

Hört man einen Mann Forderungen stellen, die von andern befriedigt werden sollen, so fühlt man sich unwillkürlich veranlaßt, an die eigenen Leistungen des Fordernden zu denken; man will sie sehen, man will wissen, ob sie groß genug sind, daß sie zu den Forderungen berechtigen. Denn wer nichts leistet, hat kein Recht zu Forderungen; wer nicht genug leistet, von dem fordert man, daß er selbst erst dafür Sorge, ehe er Gehör zu verlangen das Recht hat. „Selbst ist der Mann.“ Der thätige, rechte Mann sucht bei sich, ehe er andere ruft und in Anspruch nimmt. Wer es nicht thut, erregt Mißbehagen, und man weist ihn ab. Nur der, der alle seine Kräfte anstrengt, darf auf anderer Geneigtheit, ihm zu helfen, rechnen. Je größer die selbst-eigenen Leistungen sind, desto mehr Recht hat der Mann, auch von andern zu heischen, daß sie ihm helfen, wo seine Anstrengungen nicht hinreichen, objektiv das zu leisten, was nur durch gemeinschaftliche Anstrengung und Hilfe geleistet werden kann, oder wo ihm für die angestrengte Arbeit der billige Lohn nicht wird.

Wir stellen denjenigen, welche Forderungen machen an ihre Gemeinden, Schulinspektoren, Regierungen, den Staat überhaupt — Fragen.

Steht deine Schule auf dem Standpunkte, auf den sie, mit billiger Berücksichtigung aller vorhandenen, oft nicht zu beseitigenden, aber dennoch in ihren nachtheiligen Wirkungen zu bekämpfenden Schwierigkeiten und Hindernisse, mit steter Kraftanstrengung

von deiner Seite gebracht werden kann? Lernen die Schüler nicht nur das Erforderliche, sondern wird auch bleibend und fest ein sicherer Grund gelegt zu ihrer fortschreitenden menschlichen Bildung? Herrscht ein dem Bösen, Niedrigen, Gemeinen widerstehender, alle edlen Keime der Menschennatur entwickelnder, befruchtender Geist in deiner Schule?

Wie steht es mit dir selbst? Treibt dich wahre Liebe zu den Kindern, Ehrfurcht vor Gott und göttlichen Dingen, allseitig humaner Sinn in deinen Bestrebungen? Fühlst du dich allem Guten, Edlen, Geistigen innerlich verwandt und zugewandt? Ist es deines Geistes tägliche Nahrung und Speise? Hungert und dürstet dich nach dem Unvergänglichen, Ewigen? Siehst du in jedem deiner Kinder, trotz ihrer Mangelhaftigkeit vielleicht in jeder Beziehung, den ewigen Menschen?

Ist die Fortbildung dir bleibend und unausgesetzt eine Angelegenheit des Herzens? (Denn aus dem Herzen stammen die nachhaltigen, bleibenden Antriebe.) Kennst du keine höhere Freude als Zulernen, Vermehrung der Geschicklichkeit, Erweiterung des geistigen Horizontes? Benutzest du alle dir zu Gebot stehenden Mittel: Umgang mit geistweckenden Menschen, Litteratur, Lehrervereine?

Du wünschest dir ein größeres Einkommen (wer wollte dieses tadeln?), wie steht es mit deiner Teilnahme an allen das Wohl deiner Gemeinde fördernden Ereignissen, Anstalten? Darf man zum voraus darauf rechnen, du werdest mit Freuden dich zu jedem gesellen, der etwas Gutes fördern will?

Du forderst Erhöhung deiner Einnahmen, aber man bewilligt sie dir nicht, entweder weil man nicht will, oder nicht kann: kannst du denn nicht durch eigene, erhöhte Thätigkeit deinen Zweck erreichen? Kannst du dir keine Gelegenheit verschaffen zu Privatunterricht, kannst du nicht Obstbaumzucht, Bienenzucht, Seidenraupenzucht treiben? Ist dein Garten nicht zu ergiebigerem Ertrage zu kultivieren? Kannst du dir nicht durch deine Federfertigkeit ein Namhaftes verdienen? Haben es andere gekonnt, warum solltest du es nicht können? In der That, der Ort müßte ausgesucht sein, wo für einen thätigen,

umsichtigen Mann nichts zu finden sein sollte. Auch andern, die es zu etwas gebracht haben, sind die Tauben nicht gebraten in das Maul geflogen, sondern es hat ihnen Mühe und Anstrengung gekostet. Summa: Man erwarte die Hilfe nicht von andern, wo man sich selbst helfen kann. Ein erworbener Thaler ist mehr wert, als zwei geschenkte. Hat man das Glück, eine thätige oder gar geschickte Hausfrau zu besitzen, so ist man um so eher geborgen. Der Mann kann sie in löblichen Anstrengungen unterstützen. Hat man viele Kinder: man erziehe sie sorgfältigst, es dauert nicht lange, sie helfen erwerben, und — die Achtung der Welt mehrt sich. Hilf dir selber, wo und wie du kannst. Um so mehr fällt dir auch mit der Achtung die Unterstützung anderer zu. Wahrlich, das Heil des ganzen Schullehrerstandes ruht zuoberst und zumeist in ihm selbst. Lauter tüchtige Leute, die Welt wird es schon anerkennen. Hier liegt, wie man zu sagen pflegt, der Hund begraben. Es sei dir kein niederschlagender, es sei dir ein aufrichtender Gedanke! Durch dich soll die allgemeine Sache wachsen. Wenn andere nicht viel, nicht genug leisten, leiste du mehr, zeichne dich aus, es ist ein edler Sporn! Das Publikum freut sich, wenn möglichst viele Schüsse das Schwarze treffen. „Man muß nach möglichst vielem zielen, weil so wenig getroffen wird“. Mir ist kein Beispiel bekannt, daß ein tüchtiger Mann nicht weiter gekommen wäre, als er anfangs war. Darum, wer trägt die Schuld, wenn es einer zu gar nichts bringt? Gott hat die Menschen und Dinge so gestellt und geordnet, daß das Gute notwendig seine Frucht trägt. Darum auf! „Selbst ist der Mann“, und: „Hilf dir selber, so hilft dir Gott“.

XXII.

R e d e

am Tage der Feier des Gutenbergfestes.

Als Sie mich, meine Herren, mit dem Auftrage beehrten, an dem heutigen Tage der Verherrlichung Gutenbergs und seiner Erfindung einige Worte zu sprechen, geriet ich, ich kann es nicht bergen, wenn nicht in Verwirrung, doch in Verlegenheit. Sie unterhalten mit dem Technischen der Erfindung, der Ausbildung der Kunst, bei dem Äußeren stehen bleiben, das schien mir nicht in dem Sinne des Auftrags von Lehrern zu liegen, die es nicht mit dem Äußeren zu thun haben. Also auf das Innere der Sache eingehen! Aber auf welches Meer, um nicht zu sagen Chaos, fällt dann unser Blick! Thut sich nicht eine Welt vor uns auf, die Welt der Bücher, das Reich des Geistes oder der Geister, der guten und der bösen, der Himmel und die Hölle, wenigstens das Fegefeuer der Litteratur! Welche einzelne Seite soll ich herausgreifen aus diesem Ganzen, welches Atom aus dieser Schöpfung, welchen Standpunkt wählen, um Sie damit für eine halbe Stunde zu beschäftigen, würdig zu beschäftigen, wie es einer erhabenen und großen Festfeier geziemt? Ich war in Verlegenheit, ich bin es teilweise noch. Dieses Geständnis muß ich offen vor Ihnen ablegen, weil meine Lage mir gebietet, Ihre Nachsicht in besonderen Anspruch zu nehmen, wenn ich von der kurzen Bahn, die mir vorgeschrieben, nach rechts und links abweichen sollte. In einem reichen Bilderjaale haftet der Blick nicht immer auf demselben Gemälde; die Gewißheit des

nahen Reichthums unendlicher Schätze veranlaßt den Beschauer eines einzelnen Kunstwerkes, auch den andern, wenn auch nur flüchtige Blicke zuzuwenden. Ich will meinen Gegenstand nicht erschöpfen, ich will ihn nur andeuten und Töne anschlagen, die uns, selbst bei beschränktem Blicke, den Reichthum des Gegenstandes mehr ahnen, als schauen lassen. Man hat einen Abscheu vor Redensarten, die Phrase ist in Verruf gekommen; in manchen Fällen, nicht nur beim Erlernen der Gallicismen, gewiß mit Unrecht. Ich hätte Lust, mich bei dieser Gelegenheit in Redensarten zu ergehen. Aus welchem Gebiet menschlicher Thätigkeit soll ich die Bilder nehmen zu meinem Phrasenwerk, Sie dürften nur befehlen! Denn alle passen auf die Kunst und ihr Werk, die wir heute feiern. Gehörte ich dem ersten Stande der menschlichen Gesellschaft an, der den Samen der Mutter Erde anvertraut, so würde ich sagen: ein Buch ist ein Pflug, der den Boden des Geistes bereit macht, den Samen des Geistes aufzunehmen, eine Egge, die ihn von dem Unkraut der Vorurtheile reinigt, eine Säemaschine, die den Samen der Gedanken ausstreut. Wäre ich ein Seemann, so würde ich sagen: ein Buch ist ein Segel und Ruder, mit dem wir über das Meer des Aberglaubens hinwegschiffen, ein Kompaß, der uns den Hafen des ewigen Lebens zeigt, ein Steuer, mit dem wir ihn erreichen, ein Schiff mit tausend Segeln, das die herrlichsten Waren, Geistesfähige, nach allen Gegenden der Erde zugleich trägt. Wäre ich ein Arzt, so würde ich sagen: ein Buch ist eine Sonde, die den Zustand der Seele prüft, eine Geburtszange der Gedanken, Arznei für das Gemüt, ein Mittel zum Leben oder zum Tode. Kurz, nennen Sie mir einen Stand, welchen Sie wollen, alle liefern treffende Redensarten zur Bezeichnung der Kunst und ihres Fabrikats, die wir feiern. Sie ist eine Tuba, die zu Tausenden dringt, ein Pharos, der weit in das Leben hineinschaut, eine hohe Warte, nach der die Blicke der Wanderer sich richten, ein Blitz in dunkler Nacht, ein Donner, der die Schlafenden weckt und erschüttert, ein Stern des Firmaments, selbstleuchtend oder fremdes Licht zurückstrahlend, Fixstern, Planet, Trabant, Komet, Sternschnuppe, wie Sie wollen; ein Schwert in der Hand eines Kriegers, das

tiefere Wunden schlägt, als Klagen aus Damaskus, schärfer in den Geist einschneidet, als die schauervollen Szenen, Bastonaden und Foltern, deren Kunde von da zu uns Schauernden gedrungen — eine Nadel in der Hand eines Giftigen, der Hammer eines geistigen Cyklopen, ein Zepter in der Hand eines Königs, der edelste Diamant in seiner Krone, das Banner des Reichs, um das sich die Getreuen scharen, das Erkennungszeichen am heißen Tage der Schlacht — doch, wo wollt' ich enden, meine Herren, wenn ich so fortfahren wollte! Fürwahr, ich könnte allein durch Redensarten mich aus der Verlegenheit ziehen. Aber es ist Zeit, mich daran zu erinnern, daß ich ein Schullehrer bin, zu Schullehrern rede. Wir müssen als solche das Fest feiern, wenn wir es dadurch auch nicht vermeiden können, die blumigen Auen zu verlassen und ein gemeines Kornfeld zu betreten.

Als ein solcher könnte ich nun reden von der Herrlichkeit der Erfindung für Licht und Aufklärung des Volkes, könnte reden von dem Werk, das wir das Buch schlechthin nennen, weil wir seinen freien Gebrauch der Buchdruckerkunst verdanken, könnte reden von dem Einfluß derselben auf die Denk- und Gewissensfreiheit, wie nur die freie Presse diese hohen Güter ins Dasein ruft und ihren Wert sichert, könnte davon reden, — denn wer kann diesen Gedanken unterdrücken? — daß die bevormundete Presse die Gedanken der einzelnen und der Völker nicht bloß nach der Geburt, sondern vor der Geburt tötet, daß das Geschenk, welches die Vorsehung dem Menschengeschlecht durch Gutenberg gemacht hat, erst durch den freien Gebrauch seinen Wert erhält; reden von der Art, wie Bücher fabriziert werden sollen und wie nicht, oder daß sie vielmehr gar nicht fabriziert werden sollen; reden über die Frage, ob es auch dem Schullehrer gezieme, Bücher zu schreiben oder nicht, worüber und worüber nicht, reden über die Pflicht, die uns das heutige Fest nahe legt, den eigenen Geist lebenslang durch die Litteratur fortzubilden — es soll *horribile dictu*, auch in unserer Stadt Lehrer geben, welche nicht nur keine pädagogische Zeitschrift, sondern gar kein Buch lesen, gar keine Büchersammlung haben und sie ohne Schmerz entbehren — könnte reden über die

fruchtbare Art des Lesens der Bücher und über das Gegenteil, ja worüber könnte ich nicht reden, ohne mich von dem Gegenstande des Festes zu entfernen? Darum muß ich zu einer Wahl schreiten.

Wir sind Lehrer, Jugendlehrer, praktische Lehrer. Ich rede zu praktischen Lehrern der Volksgugend. Deren eine Hauptaufgabe ist es, Kinder anzuleiten, Bücher zu verstehen, Schulbücher zu verstehen, ihren Inhalt sich anzueignen. Wohlان, lassen Sie mich davon reden, wie man Schulbücher, d. h. Bücher, die für den Gebrauch in der Schule geschrieben sind, in rechter Art gebraucht. Auf den rechten Gebrauch kommt es an. Man kann ein Buch mißbrauchen. Ohne Übertreibung kann man sagen, der rechte Gebrauch ist wichtiger als der Inhalt. Woraus eine Biene den Honig sammelt, daraus saugt der Basilisk sein Gift, und für die eigentlichen Bestien sind die Blumen gar nicht da. Wir sind praktische Lehrer, praktisch, nicht in dem Sinne, in welchem das praktischste Volk der Welt das Wort mißbraucht, indem es darunter den Inbegriff der Künste versteht: to make money, sondern praktisch in dem edlen Sinne, nach welchem wir die Kinder befähigen, veranlassen, bestimmen, daß der Geist eines Buches zum Inhalt ihres Geistes werde.

Praktisch ist unser Beruf. „Er ist praktisch,“ von einem Schulmanne gesagt, ist ein epitheton ornans für ihn; mögen andere Bücher schreiben, die geistvollsten, tiefstinnigsten, edelsten — was hilft es, wenn die Menschen, die sie lesen, sie nicht verstehen; und wie sollten sie sie verstehen, wenn sie es nicht als Kinder gelernt haben, wenn sie nicht bloß als solche die, ach leider oft zu nichts führende Fertigkeit des Lesens, sondern die eigentliche Lesekunst des Verstehens in der Jugend, in den Schulen an den Schulbüchern nicht gelernt haben!

Wie oft wird auch mit ihnen ein schreiender Mißbrauch getrieben! Man erschrickt, wenn man einen Routinier, den man das Unglück gehabt hat, zum Schüler zu haben, in der Schule handwerksmäßig machen sieht, was er selbst doch nicht handwerksmäßig betreiben sah. Man erschrickt aber auch, wenn man Bücher, die in der Hand des geistigen Lehrers Geist sind, geistlos

behandeln und mißhandeln sieht. Das ist das erste, was ich Ihnen, meine Herren, zu sagen habe: ein Buch ersetzt nie den Geist des Lehrers, kein Buch, auch das Buch nicht; der Geist des Lehrers ist wichtiger als alle Schulbücher zusammen. Nur der lebendige Geist ahnt den Geist, der in den toten Buchstaben schlummert, nur er weckt ihn zu neuem Leben; der lebendige Geist ist der Dietrich, der den Schrein, in welchem die verborgenen Schätze ruhen, aufschließt, nur der lebendige Geist besitzt den Schlüssel zum inneren Heiligtum; er allein löst die Siegel, unter welchen die Geheimnisse beschloffen sind; er nimmt weg die Binde von den Augen der Nichtsehenden; er ist die Wünschelrute, mit der wir die Geisteskräfte heben. So hoch wir darum den Wert der Bücher anschlagen, treiben wir doch keinen Götzendienst mit ihnen, setzen wir sie nicht dem lebendigen Geiste gleich, der nur sich selbst gleich ist; bilden wir darum die Lehrer, daß sie Geist haben, damit sie das kostbare Geschenk der Bücher ihrem Zwecke gemäß, d. h. geistig gebrauchen. Wir schwören nicht auf den Buchstaben, auf keinen Buchstaben, wir schwören nur auf den Geist, nur dem Geist.

Von unermesslicher Wichtigkeit ist die Art, wie die Jugend ein Buch gebrauchen lernt, nicht bloß jedes Buch, sondern hauptsächlich ein Buch, das nicht nur Schulbuch, sondern Lebensbuch werden und bleiben soll. Mehr als einen mag es unter uns geben, der nur mit horror an die Art und Weise denkt, wie sein Jugendlehrer ihn mit diesem oder jenem Buche bekannt machte und ihm dasselbe vielleicht auf ewig verleidete. Wer ist stark genug, die tiefsten Jugendeindrücke zu verwinden? Um nur ein Beispiel zu nennen, wer vermag es zu bestimmen, welchen Einfluß — heilsamen oder nicht heilsamen, das bleibe hier unentschieden, denn die Vorsehung wendet oft zum Guten, was die Menschen böse gemacht, und es giebt, was vielleicht hier seine Anwendung findet, eine Ironie des Schicksals: „Selbst Feinde fördern stets, was Gott beschloffen“ — wer vermag den Einfluß zu bestimmen, den die Art, wie der unsterbliche König, dessen Andenken wir jüngst mit Begeisterung gefeiert, den wir den Philosophen auf dem Thron, den Heros seines Jahrhunderts,

den König der Aufklärung, den wir mit Recht den Einzigen nennen, wer vermag es zu bestimmen, welchen Einfluß die Art, in welcher der königliche Knabe und Jüngling mit dem Buche und mit dem Katechismus, mit Erbsünde, Gnadenwahl und Exorzismus Bekanntschaft machen mußte, auf die ganze Richtung seines Lebens gehabt hat, und wie dasselbe vielleicht anders gerichtet gewesen, wenn jene Art eine andere gewesen! Auf die Art und Weise, auf den Gebrauch kommt es also an, ob das Geschenk Gutenbergs uns zum Heil ausschlagen soll, oder sich in das Gegentheil verkehren. Ein Buch ist in des Lehrers Hand ein Werkzeug, nichts weniger, aber auch nichts mehr.

Am ersten Tage, an welchem ein Kind die Schule besucht, geben wir es ihm in die Hand. Es freut sich über dasselbe, wie über ein Spielzeug; mit strahlendem Auge nimmt es dasselbe unter den Arm. Ohne wehmütige Freude kann der Erfahrene solches nicht wahrnehmen. Was alles erwartet nicht das Kind unter der täglichen Beschäftigung mit diesem süßwillkommenen, nachher bitter süßen, oft nur bitteren Spielzeug? Denn ein Kind, ein Schulkind und ein Buch, sie sind immer beisammen, unzertrennliche Gefährten. Da liegt nun das Buch mit seinen wunderlichen Charakteren, schwarzen, toten Zeichen, regimenterweise aufgeführt, mit Gemeinen, Offizieren und Unteroffizieren, vor den Augen des glücklichen Inhabers. Würde er immer, was ihn erwartet, könnte er die Minuten der Angst, der Thränen oder die schrecklichen Stunden der Langweile — denn diese Eigenschaft der Schulen und der Lehrer, langweilig zu sein, ist ihre schrecklichste — zählen, wahrlich — — doch wozu, wir könnten wehmütig werden, wenn wir es ausmalten, ja wenn wir nur einige Züge aus dem Leben mancher Schule (ist es Leben?) uns erlaubten, wenn wir auseinander setzten, wie der Bücherdruck in manches Hand zu einem Mittel geworden, den schrecklichsten Druck auf den aufstrebenden Sinn der Kinder auszuüben. Ewig gepriesen seien die Männer, welche die Tyrannei der Lehrer verbannt, welche ihre harten Herzen erweicht, Kinderfreundlichkeit sie gelehrt und sie befähigt haben, die göttliche Heiterkeit den Kindern auch in der Beschäftigung mit

Büchern zu erhalten! Vermaledieit sollen bleiben der Orbilismus, die Pedanterie, die Schulzucht vergangener Jahrhunderte, vermaledieit das Stoccregiment, die Schullenge, die Schulqual und vor allen Dingen die Langweiligkeit des Unterrichts und des Umgangs mit den Lehrern. Jede Art ist besser, selbst die Tyrannei, als die langweilige Art, als die geistlose Art. Seht ihr sie nicht, wie sie, von einer Schar lebendiger Menschen mit klaren Augen, frischen Herzen, lebensfrohen Gemüthern umringt, ihre Nase nur in das Buch stecken, nur Augen haben für die Toten, nicht für die Lebenden, sie von den frischen Auen jugendlichen Daseins hinein nötigen in abstrakte Wüsten, — jene Mumien, die nur solange etwas sind, als sie ein Buch in der Hand haben, die durch die Bücher in eine solche Knechtschaft hineingeraten sind, daß sie ohne sie in ihrer Armjeligkeit keine Woche mit frischen Kindern, Knaben und Jünglingen zuzubringen wüßten, jene Menschen (sind es Menschen?), die den Buchstaben anbeten, den Geist knechten, statt ihn zu befreien, die Schulstuben in Kerker verwandeln und so die göttliche Erfindung des Gutenberg für die Jugend in einen Fluch umwandeln! Haben wir unrecht, ist es Übertreibung, wenn wir uns erschauern, indem wir an viele unserer Jünglinge denken, wie sie werden in den Schulen, unter der Beschäftigung mit den Büchern, indem wir uns das Bild vergegenwärtigen, das uns von mancher Schule geblieben ist? Nochmals gepriesen, ewig gesegnet seien daher die bekannnten und unbekannnten Männer, welche der Jugend das Lesen, den Gebrauch der Bücher erleichtert haben, gepriesen alle, die sie würdig gebrauchen.

Welches ist der würdige Gebrauch der Schulbücher?

Es ist ein dreifacher.

Den ersten nennt uns die alte Frage: „Verstehest du auch, was du liest?“

Ich muß daran erinnern, ich halte es für ein zeitgemäßes Wort. Der Theorie nach sind wir dem blindtoten, rein gedächtnismäßigen, wortgedächtnismäßigen Aufnehmen und Einprägen entronnen; in der Praxis spukt noch vielfach der tote, tötende Kram; ja es giebt neuere Methodiker, die sich abmühen, Gründe

zu finden, um ihn zu verteidigen. Laßt euch nicht irre machen, Kenner der Seelenlehre, Freunde des Lichts und der Aufklärung, denkt an die Mahnung, welche die Feier des Königs der Aufklärung uns, hoffentlich nachhaltig und bleibend, gebracht hat! „Den Geist dämpft nicht“, spricht der, den wir das Licht der Welt nennen! Wollt ihr ihn dämpfen, nun so verdammt eure Schüler dazu, zu lernen, was sie nicht verstehen; verteidigt euch, wenn ihr es in der Sophisterei bereits soweit gebracht habt, mit dem zur extremsten Unwahrheit verdrehten Satz, daß der Mensch doch nichts ganz verstehe; wendet den anders geltenden Satz, daß der Mensch felig sei, der nicht sehe und doch glaube, auf eure elementarischen Fertigkeiten an, und tröstet euch mit dem faulen Troste, es werde hinterher noch das nötige Licht kommen in die Dunkelheit, nicht, die ihr gelassen, sondern die ihr gemacht habt, da doch Gott der Herr am ersten Tage nicht die Nacht schuf, sondern das Licht.

Die zweite Art des würdigen Gebrauchs der Bücher ist die Veranstaltung, daß die Kinder den Inhalt der Schulbücher behalten. Wir sind nicht geschworene Feinde des Gedächtnisses, sondern geschworene Feinde des Verdummens und der Umkehr der rechten Ordnung. Der alten Lehrer erstes, zweites und drittes war Auswendiglernen — dieses Wort charakterisiert die Elementarmethode der alten Zeit vollständigst: Auswendig lernen, es war und blieb auswendig, also ein treffendes Wort, so wie „dozieren“ und „lesen“ die herrschende Universitätsmethode in prägnantester Weise definieren — unser, nämlich der Pestalozzischen — sein Name, der Name des pädagogischen Fichte, werde auch heute mit Ehren genannt — der Pestalozzischen Lehrer erstes ist Anschauen, das zweite Behalten. Nur das Angesehene, unmittelbar in seiner Wahrheit, weil Wesenheit, Aufgefaßte soll dem Gedächtnis übergeben und dann in ihm bis zum unverlierbaren befestigt werden. Also erst Verstehen, der Natur des Lernobjekts und der Natur der Kinder gemäßes Verstehen, und dann Behalten, nicht umgekehrt; aber dann auch wirkliches Behalten.

Das Dritte ist nun das Verarbeiten, das An-

wenden, das Üben. Im Geistigen, just sowie im Leiblichen; der Geist verdirbt und gedeiht, wie der Leib verdirbt und gedeiht. Was hilft diesem der edelste Nahrungstoff, wenn er nicht durch die selbsteigene Kraft des Magens verarbeitet, von der Lebenskraft assimilirt wird? Gerade so ist es mit dem Geiste, nur mit dem Unterschiede, daß dem Leibe die Verdauungskraft angeboren, daß sie dem Geiste aber erst angebildet werden muß. Folglich erwächst daraus uns Elementarlehrern die große Aufgabe, daß wir die von Gott dem Kinde gegebenen Anlagen, d. h. Möglichkeiten (*potentia non actu*), erregen, zur Thätigkeit bestimmen, dem Geiste Hunger machen und ihm die Kraft aneignen, die Nahrungstoffe, welche die Menschheit bis heute produziert hat, zu verdauen und zu Kräften umzubilden. Dieses geschieht durch das Üben. Ein Schulbuch soll ein Übungsbuch sein, jedes Schulbuch. Von dem Rechenbuche versteht es sich nachgerade von selbst, schon auf dem Titel trägt es den Namen: Übungsbuch, erstes, zweites, drittes; aber auch von dem Religionsbuche gilt es, auch vom Lesebuche. Das letztere wird oft am wenigsten verstanden. Lesebuch, folglich, meint man, soll es gelesen, nur gelesen werden. Welcher Irrtum! Kein Buch soll im umfassenderen, höheren Sinne ein Übungsbuch sein, als das Lesebuch. Freilich, wenn es nur schale Geschichten enthält, alles Ernstes der Schule, alles Bedürfnisses der kindlichen Natur, aller Bedeutung des grundlegenden Elementarunterrichts vergebend, dann ist das Buch kaum ein Lese-, sondern ein Spielbuch, also auch kein Buch zur Übung der jugendlichen Kräfte. Hier könnte ich nun die Verfertiger der Lesebücher nach Lagern und Heerhaufen verteilen und einteilen, je nach den Feldzeichen, denen sie folgen, in Formalisten und Materialisten, jene wieder in grammatische, logische, ästhetische, gemäßigte und radikale, diese in christologische, physikalische, encyclopädistische, und die Mischlinge nachweisen, welche den Formalismus mit dem Materialismus zusammenschweißen und hier, wie überall, ein unersquickliches *Juste-milieu* zu Tage fördern, ohne Einheit und Kern, eine Behausung, worin mehrere Geister zugleich ihr Wesen treiben; aber ich muß von dem Inhalt der Schullesebücher ab-

sehen, um meinen Satz zu accentuieren: das Schullesebuch soll vorzugsweise ein Übungsbuch sein. Dieses wird es:

1) dadurch, daß das Kind sich auf das aufgegebenes Pensum vorbereitet, wenn die Vorbereitung es auch nur dahin führt, daß es den Inhalt ahnt, daß es anfängt, nach den Gesetzen der Melodik, Rhythmik und Dynamik — wir lassen sie uns nicht schimpfen — folglich laut, deutlich und mit Kraft zu lesen; folglich hat der Lehrer durch Andeutungen, Fragen, Anmerkungen, Fingerzeige die Lern- und Forschlust des Kindes zu wecken;

2) dadurch, daß nun der Lesestunde ihr Recht wird, welches besteht in der Aufmerksamkeit auf den Sinn und die Bedeutung des Einzelnen und des Ganzen, d. h. in der selbstthätigen Auffindung des Sinnes von seiten der Kinder unter angestrebter Leitung des Lehrers — Lesestunden sind Stunden ermüdendster Arbeit —, in der Anstrengung der Sprechwerkzeuge, des edelsten, äußeren Apparates, den die Natur uns gegeben, dessen Ausbildung wir oft so grausam vernachlässigen — diese Mahnung haben wir deutsche Lehrer am nötigsten, weil unsere Sprache schwer zu sprechen ist — dann in der Verknüpfung des Gelesenen und Verstandenen mit dem übrigen Inhalt des Bewußtseins der Kinder, endlich in dem Übergeben des Ganzen an das Gedächtnis und die Übung desselben.

Sie verzeihen, meine Herren, daß ich mich in diese kurze Ausführung einließ. Ich glaubte, sie nicht übergehen zu dürfen, um an einem Beispiel zu veranschaulichen, was es heiße, ein jedes Schulbuch soll ein Übungsbuch sein. Jedes soll aus einem Werkzeug, welches Buchstaben und Wörter enthält, ein Compendium des Geistes, das Wort muß auch in den Schulen Fleisch, das Buch zum Leben werden.

Das ist der würdige Gebrauch der göttlichen Kunst, deren Erfindung wir heute feiern, von seiten der Schullehrer. Denken Sie sich, meine Herren, Glieder desselben Standes, Mitglieder desselben Vereins, es gelingt uns, Hunderte und Tausende von Kindern zu befähigen, in den Geist der Bücher zu dringen, die sie in Händen haben, wird das ihnen, dem Leben keinen Gewinn bringen, ist das nicht ein großes, wichtiges Geschäft, nicht eine

würdige Feier des Gutenbergfestes? Wir Schullehrer feiern es zwar tagtäglich (jedes Buch ist ein Orden auf der Brust des unsterblichen Meisters); heute erinnern wir uns dessen. Was und wie die Schulen gewesen, als es noch keine Bücher gab, nämlich keine gedruckten, kaum vermögen wir es uns zu denken. Damals galt der Geist des Lehrers alles, er soll auch jetzt noch der Meister bleiben, sein Regiment soll nicht übergehen an tote Zeichen; nicht mißbrauchen wollen wir die Bücher, nicht sie zu Mitteln der Verdummung und Geistesflaverei machen; aber bei dem rechten Gebrauch auch mit Dank gegen die Vorsehung und mit Verehrung gegen den göttlichen Mann, ein Werkzeug in seiner Hand zu einer Zeit, als die Morgenröthe der neueren Zeit dem Horizont der europäischen Menschheit sich nahte, das Fest des Jahres feiern, das uns die gedruckten Bücher, folglich für die Kinder und die Menschheit die Bücher geschaffen hat. Göttlich nennen wir das Geschenk, der ganzen Menschheit wird es zum Segen, jedem unserer Kinder wird es zur Gabe. Alles wahrhaft Menschliche ist göttlich, alles Göttliche wahrhaft menschlich; denn wir sind seines Geschlechts. Von der Menschheit, dem Menschen kann keiner groß genug denken.

Das Gutenbergfest ist auch mit Recht ein Fest der Schullehrer. Wir feiern sein Fest nicht, weil seine Kunst uns Arbeit und Brot giebt, sondern weil wir die Diener seines Geistes, seine geistigen Handlanger und Gesellen sind. Denn zum Teil ist die Wirkung und der Segen der Erfindung in die Hand der Schullehrer gelegt. Feiert die Menschheit das Fest, so feiert sie auch das rechte, würdige Thun der Lehrer. Denn diese haben den Beruf, den Geist oder die Geister, welche in den 25 Typen wohnen, so zu erregen und zu beleben, daß auch sie, wie alle guten Geister, Gott den Herrn loben. Unser Beruf erscheint uns in seiner tiefen Bedeutung als Grundlegung der menschlichen Bildung. Wir entwickeln die Keime der Menschheit, auch durch uns pflanzt die Menschheit sich fort. Den durch die ganze Vorwelt eroberten Gedankenreichtum, in der Litteratur niedergelegt, bringen wir seinen Elementen nach in die Kinderseelen, und wir befähigen sie, sich lebenslang an den Schätzen unend-

lichen Reichthums zu laben und zu erheben. Mag auch, wenn die Thaten eines Mannes dem Blicke einen Weltschauplatz eröffnen, sein Jugendlehrer in dem Hintergrund der Bücher stehen bleiben, oft war er es doch, der den Spielenden zu seinen großartigen Spielen vorbereitete, und dem er es, außer seinen eigenen Talenten und der glücklichen Fügung aller Umstände, zunächst zu verdanken hat, wenn er seine Rolle mit Anstand und Würde, Beifall und Erfolg spielt. Unser Beruf erscheint uns in seiner Größe, seiner Erhabenheit. Ein belebendes, erhebendes Gefühl schwellt unsere Brust. Dieses Gefühl ist eine der Grundbedingungen einer würdigen, d. h. tiefen und nachhaltigen Wirkung einer solchen Festfeier, wie die heutige.

Der Mann soll wissen, was er will, wie er es will und warum er es will, welche Stellung sein und seines Standes Wirken einnimmt unter den Kräften, die die Menschheit erheben und bilden, und sich freudig dankbar scharen zu der Zahl derer, die nach denselben Zielen ringen. Freuen wir uns des Jahres 1440, so freuen wir uns auch des Jahres 1840, das uns würdigt, beizutragen zum würdigen Gebrauch des kostbaren Gutes, das jenes uns verlieh. Herrlich ist das Fest, bedeutungsvoll unser Beruf. Streben wir danach, ihn immer würdiger zu erfüllen.

XXIII.

Lehrer-Verschiedenheit.

Zum Lehren — im wahren Lehren steckt der Erzieher — muß man, wie zu jedem mit Geist zu treibenden Geschäft — geboren sein. Ein solcher hat sich nur des Lehrmaterials vollkommen, durch Lernen und Üben für sich und in der Schule (*docendo discimus*), zu bemächtigen; dann ist der Meister fertig. Er hat die Regel des Lehrens in sich, braucht sich ihrer nicht klar bewußt zu werden. Er singt, wie der Vogel singt, und was er singt, ist Melodie und Harmonie.

Auf diesem natürlichen Standpunkt bleibt der zugleich denkende Lehrer nicht stehen; er erhebt sich zum Bewußtsein seiner Naturanlage, des Ganges und der Art ihrer Wirksamkeit, der Natur der Kinder und der Gesetze ihrer Bildung und Erziehung. Er wird aus einem Naturalisten ein echter Künstler, in dem sich Naturalismus und Idealismus vereinigen. Wenn der Mensch das edelste Gebilde der sichtbaren Natur ist, so giebt es keine edlere Kunst als die des Menschenbildners. Er muß sich damit begnügen, seine Kunst zu üben; eine Aufstellung seines Kunstwerkes zur bewundernden Anschauung für das Publikum ist unmöglich, er muß Resignation lernen. „Das Höchste ist ohne Dank.“ Selbst viele von denjenigen, welche seine geniale Wirksamkeit an sich erfahren haben, kommen nicht zum klaren Bewußtsein dessen, was er an ihnen gewirkt hat. Zuweilen stellt sich dieses Bewußtsein später ein, und diese nähren es dann ihr Leben lang in dankbarem Herzen. Selten kommt dieses dem

schaffenden Künstler selbst noch zu gut, denn er ist heimgegangen, oder er erfährt es nicht; aber es veredelt den Inhaber. Auch in dieser Beziehung muß sich der erziehende Künstler an resignierendes Wirken gewöhnen. Genies sind überall selten; doch giebt es ihrer auf dem Felde der Erziehung, weil die Zahl der Arbeiter, mit denen in andern Branchen menschlicher Thätigkeit verglichen, sehr groß ist, mehr, als man glaubt.

Auf die kleine Zahl genialer Lehrer folgt die größere Zahl der talentvollen. Genie verhält sich zu Talent wie organische Naturplastik zu bewußter Gestaltung der Natur. Das Genie bedarf nur eines nicht hemmenden Terrains, das Talent der Ausbildung durch anhaltenden Fleiß. Glücklich auch der, welchem zur Ausübung der schweren Kunst der Menschenerziehung das Talent nicht fehlt.

Auf die Talente in der Schulwirksamkeit folgen die, welchen man besondere Begabung zum Lehren absprechen muß, die aber doch nicht ohne Geist sind. Unter günstigen Umständen kann auch aus ihnen noch etwas werden. Sie bilden die Mehrzahl des Lehrpersonal, das Gros der Schullehrer-Armee. Bei ihnen thut die Gewöhnung des Lehrens, das Aufwachsen in erziehender Umgebung, das Beispiel und vor allem die Treue der Pflichtgesinnung das meiste. Ohne Erhebung des Gemüths, ohne innige Menschenliebe und Religiosität leisten sie nichts, und sie ermüden unter der Bürde. Wo sie aber durch Treue ersetzen, was ihnen an Begabung fehlt, leisten sie auf dem Gebiete der Elementarerziehung mehr als die Nr. 2 ohne Treue. Sie ist daher die Bedingung, an welche ihre Brauchbarkeit geknüpft ist. Ein Jüngling, der sie nicht bewährt, muß von der Schulwirksamkeit ausgeschlossen werden. Er wird unausbleiblich auch ein unglücklicher Mensch.

Zuletzt kommen die geistlosen, die Maschinen. Sie lehren, was sie haben: Worte, nichts als Worte. Im besten Falle disziplinieren sie äußerlich die Kinder, machen aber jedem begabten Kinde die Schule zu einem Ort der Qual. Denn ein solches trägt ein höheres Bedürfnis in sich, das durch äußere Fertigkeiten, mechanisch aufzunehmenden Lehrstoff nicht befriedigt werden

kann. Gerade solche Lehrer halten von ihrem Wirken in der Regel am meisten. Denn sie können alles, was sie geleistet haben, vorzeigen. Daß es damit nicht viel ist, wissen sie nicht; wer dieses weiß, giebt nicht viel darauf. Ein inneres Glück giebt es für sie nicht; aber auch kein inneres Unglück.

Mangelnde Talente kann man sich nicht geben; aber in der Treue kann jeder wachsen. Wenn einer trotzdem nicht viel leistet, wir bedauern es; aber unsere Achtung bleibt ihm. Nur den h o h l e n , eitlen und aufgeblasenen Menschen (h o h l !) können wir mit Verachtung betrachten, aber auch nur mit Verachtung.

XXIV.

Goethe als Vorbild für Lehrer.

Ein Vortrag.

Ich war gesonnen, in dem Vortrage, zu dem ich mir eine kurze Zeit ausgebeten hatte, Goethe als emanzipierten Menschen darzustellen, d. h. nachzuweisen, in was für Beziehungen er sich von Vorurteilen und Fesseln zu befreien gewußt. Aber ich sah bald ein, daß ich ihn dann nicht nach einigen, sondern fast nach allen, wenigstens so vielen Richtungen darzustellen haben würde, daß dazu meine Zeit und meine Kraft wohl nicht hinreichen möchten. Ich gab daher diesen Voratz auf; um den Gedanken aber nicht ganz fahren zu lassen, fiel es mir ein, ihn von der Seite seiner Selbst-, folglich wahren Emanzipation* aufzufassen, in welcher er als Vorbild für Schullehrer in ihrer amtlichen Thätigkeit als Erzieher der Intelligenz der Jugend angesehen werden könne. Möchte diese spezielle Betrachtung seiner und dieser Stunde nicht unwürdig erscheinen! Ich rechne auf Ihre gütige Nachsicht, um so mehr, als ich dabei doktrinell zu verfahren habe und von poetischer Darstellung nicht die Rede sein kann.

Wenn auch in Goethes Werken, wie es nicht anders sein kann, eine Menge von Gedanken und Ansichten vorkommt, welche dem Pädagogen reichen Stoff zum Nachdenken darbieten, so hat er

* Man wird nicht emanzipiert, sondern man emanzipiert sich selbst, nämlich innerlich im Geist, welcher Befreiung die äußerliche folgt. Diese ist erfolglos ohne jene. „Emanzipieren“ ist ein Aktivum es befreit vom Manzipieren, Manzipiert=werden.

sich doch auch einmal, nämlich in Wilhelm Meisters Wanderjahren, ausführlich über Erziehungsangelegenheiten ausgelassen, wie Sie wissen, in der Darstellung der pädagogischen Provinz, in welcher als höchste, alles umfassende Tugend die Ehrfurcht waltet. Allein diese theoretischen Ansichten sind nicht der Gegenstand, auf den ich Ihre Aufmerksamkeit hinlenken wollte, sondern er selbst ist es, die Richtung seines Geistes, die Art, wie er die Dinge aufzufassen, wie er sich selbst zu bilden pflegte, weniger aus erdachter Reflexion, als vermöge seiner ihm anerschaffenen Natur. In dieser Beziehung kann man ihn, wie ich glaube, als Vorbild intellektueller Bildung, als Muster für Studierende und für Lehrende ansehen, und wir werden wohl daran thun, bewußt das zu vollziehen, was er bewußt und unbewußt ausführte. Ich meine nämlich, er selbst repräsentiert in lebendigem Beispiel das oberste Prinzip alles bildenden und wahren Selbst- und Jugendunterrichts, das Prinzip der Veranschaulichung der Unterrichtsstoffe. Wer es nicht kennete, könnte es durch Betrachtung seines Lebenslaufes kennen lernen, und sie kann dazu beitragen, es in seiner Wichtigkeit und Wesenheit aufzufassen. Dies ist der Gedanke, den ich kurz auszuführen gesonnen bin. Die Ausführung würde am natürlichsten in der Art erscheinen, wenn ich aus der Betrachtung seines Lebens das Prinzip selbst und seinen Inhalt vor Ihren Augen entwickelte. Aber dies würde zu viel Zeit kosten. Kürzer komme ich zum Ziele, wenn ich den umgekehrten Weg einschlage, Ihrer Aufmerksamkeit kurz den Inhalt des Prinzips der Veranschaulichung der Unterrichtsstoffe vorführe, und dann nachweise, daß Goethe in seinem Leben, in seiner Entwicklung ihm gehuldigt. Dieser synthetische Gang ist bekanntlich der gewöhnliche unserer wissenschaftlichen Lehrer, statt des natürlicheren, analytischen, die Selbstthätigkeit des Hörenden mehr in Anspruch nehmenden. Um der Kürze willen sei es mir vergönnt, ihn zu wandern, um so mehr, als Goethe nicht der Entdecker des zu besprechenden Prinzips gewesen.

Der Inhalt des Veranschaulichungsprinzips im Unterricht expliziert sich wesentlich in vier Momenten:

1. Gebrauch der eigenen Sinne;
2. Fortschritt vom Ganzen zum Einzelnen;
3. Entwicklung des Abstrakten aus dem Konkreten;
4. Beziehung der Ideen auf anschauliche Vorstellungen.

In diesem Vierfachen, also in allem, ist G o e t h e unser Vorbild.

E r s t e n s der Gebrauch der eigenen Sinne, natürlich bei allem, was sinnlich wahrnehmbar ist, insonderheit also S e l b s t s e h e n und S e l b s t h ö r e n zur Auffassung der äußeren Erscheinungen ist die erste Regel bei der Veranschaulichung, nach meiner Meinung jedes wahrhaft bildenden Unterrichts. Denn „selbst ist der Mann“, nicht nur der Mann, sondern auch der Knabe, das Kind. Also nicht erzählen hören von andern, durch den lebenden Mund oder das tote Buch, noch weniger Schöpfen aus Quellen, die wieder auf andere und andere zurückweisen, sondern selbsteigenes Sehen und Hören der wirklichen, ursprünglichen Dinge und Erscheinungen. Tausende von Menschen mögen es zu allen Zeiten so gemacht haben; als didaktischen Grundsatz hat ihn Rousseau in seinem Emil aufgestellt, einem Werke, welches Goethe, hoch verehrend, ein Evangelium der N a t u r nannte, einen Grundsatz, welchen Pestalozzi später methodisch verarbeitete, und der seitdem gesetzgebend gilt für alle Zeiten.

Z w e i t e n s Fortschritt vom Ganzen zum Einzelnen, von der Totalität der Anschauung zu den Teilen, nicht umgekehrt, also analytisch. Es war ein Mißgriff mancher Pädagogen, welche bei der Erfassung der irdischen Dinge von den einzelnen Teilen zum Ganzen fortschreiten wollten. Ich erinnere nur an die Streitigkeiten über die Methode des naturhistorischen und geographischen Unterrichts. Die Analytiker, welche von der Totalanschauung des Ganzen ausgehen, haben gesiegt. Denn ihr Weg ist der der Natur, d. h. der natürlichen Entwicklung, des natürlichen Fortschritts, des unbewacht, instinktmäßig verfahrenen Menschengesistes, wie des Fortschrittes der Wissenschaft.

D r i t t e n s Entwicklung des Abstrakten aus dem Konkreten, der allgemeinen Vorstellung aus den einzelnen, des Mittelbaren aus dem Unmittelbaren, der Begriffe aus den Anschauungen. Also Beginnen mit der Sache, nicht mit dem Bilde oder Zeichen, mit den Dingen selbst und ihren Erscheinungen, nicht mit dem Worte.

Viertens Beziehung der Ideen, der allgemeinen höchsten Vorstellungen auf ursprünglich aufgefaßte, unmittelbar erlebte, anschauliche.

Kurz, Basierung aller Reflexion und Spekulation durch wirkliches Leben und Empirie, nicht umgekehrt, und Verdeutlichung jener durch diese.

Nach meiner Auffassung enthält das didaktische Prinzip der Veranschaulichung der Unterrichtsgegenstände dieses vierfache, nicht mehr und nicht weniger, und giebt in dieser Mannigfaltigkeit und Einheit den Kanon ab für jeden naturgemäßen, geistbildenden Unterricht.

Goethe hat ihn uns vorgelebt.

Er wollte überall selbstsehen und selbsthören. Seine Natur (er war keine abgeleitete, sondern eine ursprüngliche Natur) zwang ihn dazu. Mineralogie, Botanik und Zoologie studierte er nicht in Lehrbüchern, sondern in der Natur, nicht in Kabinetten, Herbarien und Museen, sondern in den Gebirgen und Schächten, auf Wiesen und in Wäldern, am lebenden Körper, selbst auf Aügern. Ihn verdrosß keine Mühe, keine Anstrengung. Was er nicht mit den eigenen Augen erreichen konnte, ließ er sich kommen, oder dolmetschen von solchen, welche die Autopsie und Otakustie (Selbstsehen und Selbsthören) genossen hatten. Solche förderten ihn mehr, als Kupferwerke und Bilder. Zu seinen Kunstanschauungen legte er den Grund in dem Lande der klassischen Kunst, in Italien. Hier auch entwickelte die Natur in ihm den großen Gedanken der Metamorphose der Pflanzen. Ein unwiderstehlicher Hang trieb ihn über die Alpen, um die ewigen Meisterwerke der Baukunst, der Plastik und Malerei unmittelbar zu studieren. Was jenseits der Alpen mit ihm vorging, nennt er selbst eine Wiedergeburt. Er -- aufgewachsen wie wir alle, unter der Herrschaft des toten Wortes und unlebendiger Begriffe -- mußte verlernen und umlernen; aber gerade dieses war ihm, vis-à-vis der Natur und der Originale, eine Seligkeit. Die Anlage und teilweise die Ausführung seiner größten Meisterwerke stammen aus jener Zeit. Er exponierte sich der wirklichen Welt und ließ sie in seinen Geist einziehen. Er wuchs an der Natur und an dem Menschen, er faßte ihn auf, wie er lebte und lebte als einzelner

und in den gesellschaftlichen Zuständen. Daher die Wahrheit und Unmittelbarkeit seiner objektiven Darstellungen.

Ich belege die Wahrheit dieser und der folgenden Ansichten, wenn auch fast zum Überfluß, durch selbsteigene Worte Goethes.

1. „Was ich nicht erlernet habe,

Das hab' ich er wandert.“

2. „Ich bin gesund und streife was ehrliches in Thüringen herum und kenne schon einen braven Fleck davon. Das macht mir Spaß, ein Land so auswendig zu lernen.“ —

3. „Mag man zu Gunsten einer schriftlichen und mündlichen Überlieferung sagen, was man will, in den wenigsten Fällen ist sie hinreichend; denn den eigentlichen Charakter eines Wesens kann sie doch nicht mitteilen, selbst nicht in geistigen Dingen. Hat man aber erst einen sichern Blick gethan, dann mag man gern lesen und hören; denn das schließt sich an den lebendigen Eindruck an, nun kann man denken und urteilen. Ihr habt mich oft ausgespottet und zurückziehen wollen, wenn ich Steine, Kräuter, Tiere mit besonderer Neigung aus gewissen entschiedenen Gesichtspunkten betrachtete: nun richte ich meine Aufmerksamkeit auf den Baumeister, Bildhauer und Maler, und werde mich auch hier finden lernen.“

4. „Eine entschiedene Übung des Auges ist nötig, und man muß erst lernen, um fragen zu können.“ — „Ich halte die Augen immer offen und drücke mir die Gegenstände recht ein. Urteilen möchte ich gar nicht, wenn es nur möglich wäre.“

5. „In der Kunst muß ich es so weit bringen, daß alles anschauende Kenntniss werde, nichts Tradition und Name bleibe. — Was Überlieferung für ein schlechtes Ding sei, mußte ich wieder bemerken.“

6. „Nichts wirkt mehr dunkel durch den dritten und vierten, sondern hell und gerade auf mich. Ich habe nun anschauliche Begriffe fast von allen notwendigen Dingen und Verhältnissen.“

7. „Nun bin ich hier und ruhig“ — schreibt er aus Rom — „und, wie es scheint auf mein ganzes Leben beruhigt. Denn es

geht, man darf wohl sagen, ein neues Leben an, wo man das Ganze mit Augen sieht, das man teilweise in- und auswendig kennt."

"Ich lebe sehr diät und halte mich ruhig, damit die Gegenstände keine erhöhte Seele finden, sondern die Seele erhöhen."

8. „Ich denke auch aus der Wahrheit zu sein, aber aus der Wahrheit der fünf Sinne.“

Auch das zweite jener angedeuteten Momente in dem Veranschaulichungsprinzip lebte in seiner Natur. Er konnte nur vom Großen, Ganzen zum Kleinen und Einzelnen herabsteigen; erst mußte ihm jenes werden, bevor er in dieses mit Geist und Scharfsinn einzudringen vermochte.

1. „Es fängt an, besser zu gehen, und ich komme mehr in die Bestimmtheit und in das lebhaftere Gefühl des Bildes. Das Detail wird sich schon nach und nach herausmachen. Auch hier sehe ich, daß ich mir vergebliche Mühe gebe, vom Detail ins Ganze zu lernen. Ich habe immer nur mich aus dem Ganzen ins Detail herausarbeiten und entwickeln können. Durch Aggregation begreife ich nichts.“

2. „Es giebt eine andere Weise, die Natur nicht gesondert und vereinzelt vorzunehmen, sondern sie wirkend und lebendig, aus dem Ganzen in die Teile strebend, darzustellen.“

Nichts aber war ihm mehr zuwider, widerstrebte seiner Natur mehr, als die Herrschaft des Wortes, der toten, blasierten, unlebendigen, abstrakten Begriffe. Sie waren ihm in innerster Seele zuwider, sie konnten ihm sinnlichen Widerwillen und Ekel erregen. „Wo Begriffe fehlen, da stellt ein Wort sich ein.“ Er suchte nicht abstrakte, sondern anschauliche Begriffe. Diese fand er nicht in Büchern, darum konnte er aus ihnen zu Anfang nichts lernen. Er schätzte sie nur, inwiefern sie historische Aufschlüsse ihm lieferten und wirkliche Anschauungen verklärten. Darum war er ein Feind der eigentlichen Gelehrsamkeit, der Gelehrten, welche der Herrschaft des Wortes unterliegen. Er meinte, daß das Tote, Unlebendige durch sie sich verewige und den Geist der Menschen knechte. Von ihrer Despotie emanzipierte er sich und die Welt.

Abstrakte Regeln und Gesetze hatten für ihn keine Geltung. Was er nicht in seiner Natur angelegt, ihr nicht gemäß fand, verschmähte und verwarf er. Er huldigte den in seinem eigenen Innern vernommenen Impulsen und Mahnungen.

1. „Einem Gelehrten von Profession traue ich zu, daß er seine fünf Sinne ableugnet. Es ist ihnen selten um den lebendigen Begriff der Sache zu thun, sondern um das, was man davon gesagt hat.“

2. „Wozu die gelehrte Schulweisheit ohne Anwendung? Denken und Thun, darin besteht alles menschenwürdige Dasein.“

3. „So ist denn auch“ — schreibt er aus Venedig — „Gott sei Dank, Venedig kein bloßes Wort mehr, kein hohler Name, der mich so oft, mich, den Todfeind von Wortschällen, geängstigt hat.“

Und aus Rom: „Meine größte Sorge war, keinen falschen Begriff mitzunehmen.“

4. „Die Natur ist doch das einzige Buch, das auf allen Blättern großen Gehalt darbietet.“

Und aus Neapel an Herder, nachdem er Sizilien gesehen: „Die Odyssee ist mir nun erst ein lebendiges Wort.“

5. „Wenn man darin (in der Geschichte der neuern Kunst von Fiorillo, die er sonst sehr rühmt) liest, so erfährt man was, aber man schaut nichts an.“

Endlich veranschaulicht er seine Ideen durch konkrete Darstellungen, in den einzelnen Erscheinungen sah er die allgemeinen Gesetze, von jenen stieg er zu diesen auf; diese spiegelten sich ihm in jenen. „Das Allgemeine im Besonderen gesehen, erkannt und geliebt; das Besondere ins Allgemeine erhoben und geliebt, Teil und Ganzes in Wechselspiegelung.“ Zu seiner Zeit herrschte die Meinung, daß der wahre Poet sich von der Natur zu entfernen, idealen Visionen zu lauschen habe, daß er sich durch Naturanschauungen depotenziiere und verschlechtere. Er dagegen fand in der Natur selbst die rechte Basis für Kunstanschauungen und poetische Gedanken. In dem Maße, als einer sich der Naturwahrheit bemächtigt habe, in demselben Maße sei einer, meinte er, ein echter Dichter. Daher die Naivetät, um ein Schiller'sches Wort zu

gebrauchen, seiner Poesieen, im Gegensatz gegen die Sentimentalität anderer, seiner objektiven Menschen- und Welterschöpfungen.

„Bis jetzt“ — sagt Goethe über den Improvisator Wolff — „ist er noch in den Kreis der modernen, subjektiven, mit sich selbst beschäftigten, in sich selbst befangenen Poesie eingeengt. Was sich auf innerer Erfahrung, Gefühl, Gemüt und Reflexion darüber beschränkt, gelingt ihm recht gut, und eine Aufgabe, die hierzu Gelegenheit bietet, wird er glücklich lösen. In allem eigentlich Gegenständlichen aber hat er seine Fähigkeiten bisher noch nicht ausgebildet, ja er fühlt — wie alle Neuern (!) — gewissermaßen eine Scheu vor dem Wirklichen, worauf denn doch alles Imaginative sich gründen und alles Ideale sich niederlassen muß.“

So entwickelte und dachte Goethe überall nach natürlichen Gesetzen, er trug das ewige Gesetz der Entwicklung des Menschen, das ihn auf die anschauliche Erkenntnis hinweist, lebendig und kräftig in seinem Innern, und er kann dadurch, daß er uns dieses Gesetz vorlebt, und seine Richtigkeit in den klassischen Resultaten, seinen Meisterwerken, unter welchen in anschaulich-objektiver Gestaltung seine Iphigenie, sein Tasso und sein Faust hervorrangen, sich bewährt, nicht bloß als ein künstlerischer, sondern auch als ein pädagogischer Heros angesehen werden. So ist er nicht bloß ein theoretisches, sondern, was mehr sagen will, ein praktisches Vorbild.

Fragen wir endlich noch nach der Quelle dieser außerordentlichen Erscheinung und der großartigsten, auf deutschem Boden fast mit nichts zu vergleichenden Erscheinungen, die alle wahren, gesunden Menschen in reifem Alter (!) hinreißen, so finden wir sie in dem unmittelbaren, unbedingten Vertrauen zur äußeren und zu seiner inneren Natur. Daß jene die objektive Wahrheit enthalte, der Mensch sie aufzufassen vermöge, daß das Wahre, Große, Edle in ihm angelegt sei, nur durch naturgemäße Entfaltung aus ihm selbst entwickelt werden könne — diese Grundsätze leiteten ihn allewege. Die großen Alten erblickten auf ihrem Standpunkte der Natürlichkeit, im Gegensatz gegen die Idealität des Mittelalters, überall in der Natur das

Wirken und Walten überirdischer Wesen von Göttern und Gottheiten höherer und niedrigerer Dignität. Das Mittelalter „entgötterte“ die Natur, verteuflerte sie. In ihren Erscheinungen sah man damals die Wirkungen von Dämonen. Auf gut Faustisch konnte man mit ihnen in Verbindung treten, sie unter Bedingungen sich auf Zeit dienstbar machen. Schädliche Ereignisse leitete man von bösen Wesen, übersinnlichen und teuflischen Menschen ab, man glaubte an Zauberer und Hexen. Man fürchtete die Natur und ihr Wirken. Und den Menschen stellte der nach, der „ein Lügner ist von Anfang an“. Von selbst entwickelte sich nach allgemeiner Ansicht in Natur und Geist nur das Böse. Aus Einflüssen übersinnlicher Art leitete man das einzelne Gute ab, das man nicht wegdisputieren konnte; die Natur erzeuge, meinte man, nichts davon.

Solange diese ungeheure Verirrung die Welt beherrschte, solange war an eigentliche Naturforschung nicht zu denken, bei den Alten nicht, weil sie die Erscheinungen aus der gesetzlosen Willkür individueller Wesen, die nach Gunst oder Ungunst wirkten, ableiteten; in dem Mittelalter nicht, weil die Furcht vor jeder unbefangenen Beobachtung abhielt. Nicht eher konnte die Sache werden, als bis man wieder Vertrauen zur äußeren und inneren Natur gewann, bis man zur Ahnung des ewig Gesetzmäßigen in beiden fortschritt, bis man Gott in der Natur, Gott im Menschenherzen wiederfand. In beidem gab Goethe seinen Zeitgenossen das ermutigendste Beispiel. — Aus den Resultaten konnten sie auf die Richtigkeit des Weges, der Methode schließen. Mit vollem Vertrauen, unbedingter Vorurteilslosigkeit gab er sich den Einwirkungen der Natur hin und gelangte so einmal zur Erforschung der wichtigsten Gesetze in Natur und Kunst, dann zur natur- und kunstgemähesten Darstellung derselben, endlich zu einer möglichst freien Existenz im eigenen Leben. Vollkommen ist keiner, alles leistet keiner, aber in dem eben genannten Dreifachen bleibt er ein Heros für alle Zeiten. Die Mit- und Nachwelt schleichen langsam ihm nach, haben ihm aber weder in Leistungen, was nicht zu verwundern ist — denn kaum alle tausend (?) Jahre erscheint eine so gottbegabte Natur, und kaum alle zehntausend (?) begünstigen

die glücklichsten Umstände so die Entwicklung — noch in Ansichten und selbständiger Lebensgestaltung erreicht. Aber wir sind auf dem Wege dahin. Was die ganz moderne Zeit erstrebt, was der heutige Tag hervorbringen will: er besaß es schon zum Teil in Macht und Kraft. Und sein Vertrauen zur Natur hat sich schon Tausenden von Menschen* mitgeteilt. In tausend Erscheinungen liegen die Thatsachen vor jedermanns Augen. Der objektiven Naturforschung verdanken wir wunderbare, ungeahnte Fortschritte in Wissenschaft und Technik, und in Luft und Wasser haben Naturmenschen Heilkräfte entdeckt, die man sonst in Apotheken suchte. Alles kraft und infolge des wiedererstandenen Vertrauens zur Natur und dem in ihr waltenden Gott. Vom Äußeren geschieht der Fortschritt zum Innern. Hier herrschen unter uns noch die verschiedensten Ansichten, der erbittertste Kampf. Der Gott in

* Verhältnismäßig noch wenig Lehrern. Unter ihnen giebt es noch nicht viele, die an den Gegenständen als solchen Freude haben, die sich ihnen hinzugeben, mit ihnen zu leben, sie im reinen und reinigenden Sinne anzuschauen und zu denken vermögen. Die Ursachen liegen offen vor dem Auge: fast ausschließliche Herrschaft des Wortes in der Jugendbildung, in der Schule, Aufnehmen unverstandner, unverständlicher Begriffe, Unterdrückung des Vertrauens zu selbsteignem Sehen und Denken, Mißtrauen gegen den Verstand, sogar gegen die Vernunft, Unkenntnis der Natur, der äußeren wie der inneren u. s. w. u. s. w. — wie kann bei dieser absoluten Herrschaft des Abgeleiteten, oft absolut Toten das Ursprüngliche, Originale im Menschen aufkommen? Sieht — — sieht? nein, sondern wähnet — man ja darin die Quelle des Bösen! Solange diese Ansichten grassieren, ist an eine natürliche, freie und befreiende Erziehung nicht zu denken, nicht an ein heiteres, farbiges Dasein im großen und ganzen. Wo Leben, organisches Naturleben ist, erzeugt die Natur, wenigstens in unsern Regionen, Farben und Licht. Weiß und rot sind die Leibfarben, grün und rot die reinen Kinder des Frühlings und Sommers, blau der Himmel, weiß der Schnee, golden die Sonne. Wir bedecken, selbst an festlichen Tagen mit Schwarz den Leib, verehren das Schwarze, den Mangel des Lichts und der Farben. Das Auge des natürlichen, gottvollen Kindes dagegen sucht das Licht, den Mond und die Sterne, und sein Dasein ist heiter und rein. Die Natur Gottes veredelt und reinigt; denn sie ist wahr im Schein und im Kern, weil sie Natur ist und Original. Ohne Freude an der Natur, ohne Hingebung an sie, ohne Natur ist keine wahre Bildung denkbar. In diesem Sinne sprach die Bettine das paradox klingende, aber tief wahre Wort: „Es giebt nichts Wirkloferes unter der Sonne als ein gebildeter (gemachter) Mensch.“

der Natur ist uns wiedererobert, aber den Gott im Menschen will man noch nicht anerkennen. Außen ist der Teufel überwunden, noch soll er im Innern walten. Aber auch hier ist die Götterdämmerung hereingebrochen, die Forderungen der Subjektivität werden immer ungestümer und mächtiger; zwar suchen das Herkommen und das Wort sie noch niederzuhalten; aber der endliche Sieg ist auch auf diesem Gebiete nicht zweifelhaft. Fragt man dann nach den Heroen, welche ihn gewonnen, so wird — auch in dieser Beziehung — der Name Goethe leuchten mit unsterblichem Glanz.

Ich schließe meinen Vortrag noch mit einigen Worten.

Das Auge — sagt irgendwo ein Schriftsteller — ist himmlischer Natur. Darum erhebt sich der Mensch über die Erde mit dem Auge, darum beginnt die Theorie mit dem Blick nach dem Himmel. Die ersten Philosophen waren Astronomen. Der Himmel erinnert den Menschen an seine Bestimmung, daran, daß er nicht bloß zum Handeln, sondern auch zum Beschauen bestimmt ist. Das Wort ist ein abstraktes Bild, ist die imaginäre Sache, ist der eingebildete Gedanke, daher sich die Menschen, wenn sie das Wort, den Namen einer Sache kennen, einbilden, auch die Sache selbst zu kennen. Im Mittelalter verrichtete man Wunder mit dem Wort; an gewisse Worte knüpfte man geheimnisvolle Kräfte, sie galten gleich Talismanen als Schutzmittel gegen böse Kräfte. Noch üben bloße, leere Worte einen Zauber auf Tausende. Den ganz zu zerstören, dazu bedarf es noch der Jahrhunderte. Der Name Goethe ist ein Zauberwort, den Zauber zu entzaubern, das uralte, ursprüngliche Verhältnis des Menschen zur Natur wiederherzustellen, zu vertreiben die Scheu vor den Dingen in ihrer Wahrheit und Wirklichkeit. Natürlich gehört dazu nicht bloß Anschauen, sondern auch Denken. Goethe selbst sagt: „Was ist Anschauen ohne Denken?“ Der Verstand muß über die Anschauungen, die ewig das erste bleiben, reflektieren. Bloße Anschauung findet zuweilen Abstoßendes oder gar Ekelhaftes in der Natur; der wissenschaftliche Verstand tötet den sinnlichen Widerwillen, er betrachtet Spinnen, Kröten und Infusionstierchen mit demselben Interesse wie Sterne und Menschen. Den Menschen

des Mittelalters war die Natur gottlos, gottlos die Naturwissenschaft; der galt für den Religiösesten, der es am weitesten in der Entbehrung der Naturgenüsse gebracht, der in sich selbst die Natur nach Möglichkeit getötet hatte, man lebte und schwelgte in erträumtem Himmel und schon diesseits in künftigen Dingen. Diese Zeit ist im ganzen und großen unwiederbringlich dahin; man hat die Erde wiedergefunden und denkt nun daran, sie zu einem Himmel umzuschaffen. In dieser Bestrebung vereinigen sich die Kräfte der energischsten, edelsten Geister. Darum sind ihre Forschungen der Natur der Dinge, der Erforschung der Natur- und Kulturgesetze zugewandt. Schon betrachten wir mit Staunen die Wunder, welche die Kenntniss jener zu stande gebracht hat; die Erkenntniss dieser wird nicht geringere, noch weit tiefer greifendere Umgestaltungen ins Dasein rufen. Die Mittel zu beiden werden durch das Vertiefen in die Natur der Dinge, durch die Liebe zu ihnen gefunden. Was wir verachten, würdigen wir keines Blickes. Was man ansieht, achtet man. Anschauung ist Anerkennung. Naturstudium ist Naturdienst. Und worin besteht wahre Bildung wesentlich? In der Erhebung des Individuums über seine Subjektivität zur objektiv-universalen Anschauung und zum Zusammenscharen der Einzelkräfte zu allgemeiner Erhebung. Der klassische Geist, der Geist der Bildung ist der durch die Wahrheit der Natur im umfassenden, nichts Existierendes ausschließenden Sinne des Wortes gebildete objektive Geist. Je subjektiver der Mensch ist, desto mehr entfernt er sich von der Natur, desto über- und widernatürlicher wird seine Anschauung, desto mehr wird er zum Glauben an Mirakel und zu einem widernatürlichen Verhalten im Leben geneigt, desto abgeneigter natürlichen Erklärungsweisen und natürlichem Sein.

„Sieh, so ist die Natur ein Buch lebendig.
Unverstanden, doch nicht unverständlich.“

„Wer mit seiner Mutter, der Natur, sich hält,
Find't im Stengelglas wohl eine Welt.“

Goethe.

Jeder Schullehrer ein Naturkenner, jeder Land-
schullehrer ein Naturforscher.

„Wie es vor alten Zeiten, da die Menschen an der Erde lagen, eine Wohlthat war, ihnen auf den Himmel zu deuten und sie aufs Geistige aufmerksam zu machen: so ist es jetzt eine größere, sie nach der Erde zurückzuführen.“

Riemer über Goethe.

Die Natur heißt das andere Buch, durch welches sich die Gottheit den Menschen offenbart hat; es enthält die älteste, ursprünglichste, unveränderlichste Schrift. Gerade in derselben Weise, wie es zu den ersten Menschen gesprochen, redet es noch zu uns. Nie hat es ein Wesen gegeben, dessen Sinne von dieser Sprache unberührt geblieben wären. Ein jeder versteht zwar auch etwas von dem Inhalte; nur will auch sie erlernt sein, wenn man sie genau, gründlich verstehen will. Es giebt zwar nur eine Natursprache, unter allen Himmelsstrichen ist es eine einzige; was diese eine sagt, redet Mutter Natur zu allen ihren Kindern, und was sie verkündigt, verstehen die Sinne und das natürliche Gefühl. Es ist die Gefühlsprache der Natur. Aber gleich der eigentlichen Sprache der Menschen hat auch die Natursprache sich zu einzelnen Arten, einzelnen Sprachen, einzelnen Dialekten und Mundarten fortentwickelt, welche nun in den verschiedenen Gebieten des Erdballs erklingen. Eine andere Sprache wird auf dem Äquator gehört, als in den Polargegenden und in

mittleren Breiten; eine andere auf dem Meere und auf den Eilanden desselben, als auf Berghöhen und in Thalschluchten; eine andere in Sandwüsten, als in fruchtbaren Niederungen an den Ufern der Flüsse. Diese Einzelsprachen kennt nicht jeder; jeder erlernt nur die Natur-Mutter-Sprache, welche in der Gegend, wo er geboren ist und erzogen wird, erklingt; die andere muß er durch Reisen kennen zu lernen suchen, und selbst der eigentliche, tiefere Inhalt aller Naturdialekte erschließt sich dem Erdbewohner nicht durch bloßes Gefühl, er will aufgesucht, erlernt werden; die Natur wendet sich an den Verstand.

Sinn für die Natur hat jedes unverbildete, natürlich erwachsene Wesen, das Tier ist davon nicht ausgeschlossen, es wird vielmehr ganz von dem Natursinn und Naturgefühl beherrscht, einer jeden Art (species) von Tieren offenbart sie sich auf eigentümliche Weise; auch der Mensch besitzt diesen Natursinn von Geburt, in den eigentlichen sogenannten Naturvölkern ist ihr Verständnis am vollkommensten, der kultivierte Verstandesmensch kann sie verlernen, überhören, durch den rechten Verstandesgebrauch aber dringt er tiefer in sie ein und lernt sie, ohne das Naturgefühl oder den Natursinn zu schwächen, recht verstehen. Nur so ist es des gebildeten Menschen würdig, Sinn und Verstand kommen in ihm in gleichem Maße zur Entwicklung, der erste mehr auf natürlichem Wege, der zweite auf dem Wege der Kultur. Die Ausbildung des Verstandes ist ein Werk der Kultur. Aus dem einfachen Naturzustande erhebt man sich zu ihr, ohne die Sprache der Natur zu verlernen. Wo dies der Fall ist, da herrscht Verbildung. Sie herrscht in vielen Lebenskreisen, in mancherlei Beziehungen und Richtungen, und ist schlimmer als einfacher Natursinn ohne Bildung. Rousseau war davon so ergriffen, daß er sich gegen jedwede Kultur erklärte. Aber dieses Extrem, welches einen Teil Wahrheit enthält, verleugnet nicht die Achtung vor der wahren Bildung, ist vielmehr nur eine Folge derselben. Sie besteht mit in einem Verständnis der Natur. Davon ist hier die Rede und wird noch fernerhin die Rede sein.

Denn Kenntniß der Natur, nicht bloß Sinn für sie im

ganzen und großen, das Begreifen ihrer Erscheinungen, das Wissen um ihre Thatfachen und Gesetze ist ein wesentliches Stück jeder wahren Bildung. Denkt euch einen Mann, mit der staunenswertesten Gelehrsamkeit versehen, mit dem umfassendsten Wissen auf den Gebieten der Sprachen, der Geschichte der Völker, der Religionen u. s. w., ohne Sinn für Naturverhältnisse und ohne Kenntniss derselben: es fehlt ihm ein wesentliches Stück; besonders in dieser Zeit, die so tief eingedrungen ist in ihre Gesetze, die früher zu den Geheimnissen gehörten. Darum bedarf es keines weiteren Beweises, daß auch der Lehrer weder gebildet werden könne noch dürfe ohne die Anleitung zur Naturkenntnis, und daß seine Fortbildung es erheische, daß er sich mit der Natur fort und fort beschäftige, sich theilhaftig mache der Forschungen anderer und — selbst forsche. Denn man hat nicht, versteht nicht, woran man sich nicht beteiligt, wo man sich nicht selbstthätig zeigt. Gilt dies von allen Lehrern ohne Ausnahme, von dem Hochschullehrer bis zum Dorfschullehrer (die Theologen, die doch auch Lehrer sind, schließen sich in der Regel nicht ohne die empfindlichsten, leider noch wenig begriffenen Nachteile, von dem Naturstudium aus), so gilt es vom Volksschullehrer in besonderem Maße, von dem Landschullehrer im höchsten Grade. Des Schullehrers Aufgabe ist es, die Elemente aller Hauptbildungsmittel der Menschheit an die Kinder zu bringen; wie dürfte unter ihnen die Natur fehlen? Der Mensch hat den Beruf, in den Verhältnissen und Umgebungen, in welche die Vorsehung ihn gestellt hat, zu wirken zu seinem und anderer Besten; die meisten haben es mit der Bearbeitung der Natur zu thun, unmittelbar und praktisch, alle werden von ihr berührt, alle sollen sie verstehen. Wie wäre irgend eine vielseitige Bildung, die Grundlegung zu irgend einer Art vielseitiger Bildung möglich, ohne Naturkenntnis? Will man einen der Hauptgründe der Einseitigkeit, der Verirrungen, der Verschrobenheit kennen lernen, so muß man die Entfernung von der Natur, die Ertötung des Natursinnes, den Mangel aller Kenntniss der natürlichen Erscheinungen und ihrer Gesetze nennen. Auch die besondere Spezies der Verschrobenheit, die Schul-

Lehrer=Verschrobenheit entwickelt sich aus dieser Quelle. Sie reden von der Schöpfung, als wären sie Augenzeugen derselben gewesen, glauben das Verständniß der Geheimnisse Gottes zu besitzen, leben diesseits in einem erträumten Jenseits, verkennen alle Bedingungen der Entwicklung und Bildung des Menschengeschlechts und geraten in eine unbegreifliche Anschauungs- und Denkweise hinein — ohne Sinn und Verstand für die Natur. Darum betonen wir deren Bedeutung und Wichtigkeit, nicht bloß um der gesunden, geraden Bildung der Schullehrer selbst, sondern um der naturgemäßen Grundlegung der Menschenbildung überhaupt willen. Was den Lehrern zu gut kommt, kommt dem Menschengeschlecht zu gut; denn alle jungen Glieder des Menschengeschlechts sind in den Händen, stehen unter den Einflüssen der Lehrer. Wenn ich daher jetzt nur noch von der Beschäftigung dieser mit der Natur rede, so hat diese Rede die direkteste Beziehung auf den Unterricht, wenn es auch nicht überall speziell ausgesprochen wird.

Ich denke mir, die Mehrzahl der Lehrer, sie leben in kleinen Städten oder auf dem Lande, verkehren mit der Natur. Ich setze voraus, sie haben in den Seminarien oder auf dem Wege ihrer Jugendbildung den nötigsten Unterricht in Naturkenntnissen (Geographie, Naturgeschichte, Physik, populäre Astronomie u. s. w.) erhalten, und wenn dieses nicht der Fall wäre, so müßte solches nachgeholt werden: was hat nun ein so ausgerüsteter oder so gerichteter, strebender junger Mann, wenn er in irgend einer Gegend der Erde eine Anstellung übernimmt, zu thun? Dies zu zeigen oder anzudeuten, ist meine Absicht. Er erlangte bisher einen gewissen Grad der Naturkenntnis, er muß seine Kenntnisse erweitern, er muß die ihn umgebende Natur erforschen, ein Naturforscher werden. Das Forschen allein führt zu wahren Kenntnissen, zur Erkenntnis.

1. Er erforscht die Lage seines Wohnortes, die Bodenbeschaffenheit, die natürliche und die durch Kultur erzeugte.

Also geographische Länge und Breite, mathematisch=physikalisches Klima — Terrainverhältnisse, ebene oder Gebirgslage,

Erhebung über der Meeresfläche, Wassergebiet, Lauf der Bäche, Flüsse und Ströme — eigentliche Bodenbeschaffenheit nach seinen Bestandteilen und der Art seiner Bepflanzung mit Wäldern, Gräsern, Cerealien u. s. w.

2. Er erforscht die Flora seiner Gegend, nicht bloß nach ihren einzelnen Exemplaren, sondern mit steter Berücksichtigung auf die Bodenbeschaffenheit und die Orte ihres Vorkommens, und er legt eine vollständige Sammlung aller Spezies an.

3. Er erforscht das Innere der Erdoberfläche, auf der er wohnt und lebt, soweit sie zugänglich geworden oder ihre Teile zu Tage gefördert sind, und legt eine Sammlung aller vorkommenden Erd- und Steinarten an.

4. Er erforscht das Leben der Tiere seiner Umgebung (die Fauna), er sammelt Exemplare derselben, stopft Säugetiere und Vögel aus und sammelt nach Möglichkeit alles dazu gehörige Merkwürdige (das Alltäglichsste ist das Merkwürdigste). Schindanger sind eine reiche Fundgrube, waren es wenigstens für Goethe und andere (!).

5. Er erforscht das eigentlich Geographische seiner Gegend, entwirft Karten darüber, ganz spezielle der nächsten Umgebung, allgemeinere der entfernteren, die aber noch zum Gesichtskreise gehört, er verfertigt Reliefs der Gegend aus Thon, Holz u. s. w.

6. Er beobachtet die Witterung seines Wohnortes im großen nach den Jahreszeiten, im einzelnen nach ihren verschiedenen normalen oder abnormalen Zuständen, Regen-, Schnee-, Schloßen-, Gewitter- und Wolkenbildung, Nebel, Wind und Sturm; er beobachtet die Temperatur der Luft, des Bodens, der Quellen und Flüsse mit dem Thermometer, den Druck der Luft mit dem Barometer; er legt sich ein Buch an, in welches unter verschiedenen Rubriken und geordnet alle Beobachtungen und Wahrnehmungen eingetragen werden, er zieht nach Zeitabschnitten und Epochen die Resultate daraus.

7. Er beobachtet die Erscheinungen an Sonne, Mond und Sternen (was mehr sagen will, als alle paar Jahre einmal eine Finsternis angaffen) in den verschiedenen

Jahreszeiten, er entwirft Sternkarten für verschiedene Abendstunden in verschiedenen Jahreszeiten.

Die Leser werden schon sagen, das sei zu viel, sei zu viel verlangt, man wolle dem Lehrer alles aufbürden. Darum füge ich das weitere, was noch zu sagen wäre, nicht bei. Aber ein Einwand dagegen, gegen die Richtung, die hier verlangt, die Thätigkeit, die in Anspruch genommen wird, gehört zu dem Wichtigsten, was es giebt. Hat der Lehrer etwa keine Zeit dazu? Lebt er nicht in der Natur, geht er nicht spazieren, kommt er nicht mit Menschen, mit welchen er belehrend (d. h. zu lernend) sprechen kann, zusammen, hat er kein Gefühl für Wärme und Kälte, für Luft und Wind? Lebt in seiner Umgebung kein Mensch, kein Arzt, kein Apotheker, kein Materialist, kein Bauer, der ihm hilfreiche Hand bieten kann? Soll und muß alles auf einmal geschehen, alles zu derselben Zeit, alles immer? Hat das Jahr nicht dreihundertfünfundsechzig Tage und das Leben 60 und 70 Jahre? Darum geht mir weg mit Eueren Einwürfen! Nicht das Geringste verliert Ihr an Eurer anderweitigen Thätigkeit; aber was wird gewonnen an wahren, wichtigen Kenntnissen, an dem Heimischfühlen in seiner Umgebung, an dem Verständnis der Dinge und Zustände um sich her, an der Fähigkeit und Fertigkeit zu fruchtbarer, inhaltsvoller Belehrung der Kinder! Das alles ist gar nicht hoch genug anzuschlagen. Ihr verlangt anschaulichen Unterricht, Bildung für das wirkliche Leben — und Ihr wollt die Materialien des Anschauungsunterrichts, die Wege und Mittel zur Kenntnis des wahren Lebens verschmähen? Es giebt kein anziehenderes, belebenderes, bildenderes Geschäft, keins, durch welches man sich mehr erholt, erfrischt, erfreut, beruhigt und tröstet (wenn es sein muß), als die emsige, stille, thätige Beschäftigung mit der göttlichen Natur. Wie könnte ein so gerichteter Mensch (— und lebte er in einer Sandwüste —) Langeweile empfinden, still stehen, untergehen, verknöchern und versteinern, oder in die Verirrungen geraten, die im Schwange sind, ein verschrobener Narr, ein Spott oder ein Gegenstand des Mitleids aller gesunden, frischen und thatkräftigen Menschen werden, indem er in einem rein exträumten Einbildungskreise lebt, das

Leben unter seinen Füßen und vor seinen Augen verliert, alte Postillen reitet und am hellen lichten Tage einhergeht wie ein Stockblinder? Gegen diese Verirrungen, Armeligkeiten und Erbärmlichkeiten giebt es ein Radikalmittel: Beschäftigung mit der Natur; probatum est, versucht es nur! Es bewährt sich augenfällig zuerst an der Gesundheit des Leibes, der ja ein Tempel Gottes heißt, aber es nur dann ist, wenn er kräftig und stark ist. Was läßt sich denn von einem Stubenhocker, einem Heftischen, einem in jeder Hinsicht Verzärtelten und Verwöhnten erwarten? Kann die geistige Gesundheit der Kinder von ihm gepflegt werden? Nein; denn es ist unmöglich. Von einem Hypochonder geht nichts Gesundes und Frisches aus. Lernt wieder Achtung und Respekt vor der Natur, hegt Vertrauen zu ihr, segnet Sonne, Mond und Sterne, Wasser und Wind, erforscht die großen Gesetze, die der unendliche Schöpfer selbst zu erschaffen gewürdigt hat; und die Erde, die er Euch zum Wohnsitz angewiesen hat, und wenn Ihr einstens an eine andere Stelle des Himmels verpflanzt werden solltet, dann mögt Ihr auch diese erforschen, ein stweilen seht Euch tüchtig auf dieser Erde um! Wo nicht, so nehmt auch die Worte: Bildung für das Leben, wahre Menschenbildung, naturgemäße Entwicklung u. s. w. gar nicht mehr in den Mund, sondern fahrt fort, wie bisher, von der Bildung für den Himmel zu schwätzen, der Gegenstand der Verachtung gesunder Menschen zu bleiben und Narren wie bisher!

XXVI.

Zur (!) wahren Emanzipation der Schullehrer.

„Gieb ihnen, was sie bedürfen — nicht, was sie loben.“
„Es will der Feind, es darf der Freund nicht schonen.“ —
„Was heißt zärtlicher Tadel? Der deine Schwäche verschonet?
Nein — der deinen Begriff von dem Vollkommenen stärkt.“ —

Schiller.

Nach Goethe sind die meisten und zwar die besten Gedichte Gelegenheitsgedichte; eine bestimmte Veranlassung, eine Begebenheit, ein Erlebnis, ein Situation bringt den Anlaß zur poetischen Stimmung des Dichters und ihrer Äußerung. Eine reale Wahrheit liegt ihnen zu Grund, es sind keine Erfindungen, noch weniger Einfälle, sondern Werke. Sie spiegeln das wirkliche Leben des Dichters. Indem er andere malt oder skizziert, malt oder skizziert er, was er äußerlich und innerlich erlebt hat.

In ähnlicher Weise pflegen auch die meisten Aufsätze zu entstehen. Waren auch die Gedanken und Ansichten, die er enthält, früher schon in dem Geiste ihres Verfassers, ein Begegnis veranlaßte ihre Zusammenstellung und Veröffentlichung. Lebendige Gedichte sind Gelegenheitsgedichte, wirkende Aufsätze sind Zeitschriften.

Also verhält es sich wenigstens mit dem, den ich jetzt zu schreiben vorhabe. Ob er ein zeitgemäßes, auf Bewegungen in der Gegenwart hinzielendes Wort enthält, ob er geschrieben und

gedruckt zu werden verdient, ob er wirken wird, dies zu beurteilen steht mir nicht zu; aber eine bestimmte Veranlassung fördert ihn an das Licht.

Ein persönlich mir unbekannter Lehrer sandte mir mehrere Aufsätze, die er geschrieben, Auszüge, die er angefertigt, Tagebücher, die er geführt, im Manuskripte zu. Ich sollte sie lesen, ihm mein Urteil mitteilen und über die Druckwürdigkeit jener entscheiden. Meine Zeit ist beschränkt; aber wozu findet sich nicht hier ein Stündchen, da ein Stündchen, und wer erzeugte einem strebenden, vielleicht isoliert lebenden Manne nicht gern einen Dienst? Ich ging daher bald an das Lesen der verschiedenen Manuskripte, mußte mich aber bald zur Wiederholung des Geschäfts forcieren. Denn nicht nur die Notizen, sondern auch die Tagebücher, die Auszüge und die Aufsätze atmeten einen solchen Grad der Unzufriedenheit mit der Lage der Lehrer, der Stellung der Schule, dabei entbehrten die Ansichten aller objektiven Begründung in einem solchen Grade, daß das Lesen selbst mir zu einem wahrhaft widerwärtigen Geschäft wurde. Der Verfasser erging sich, sichtbar zu seinem eigenen Verderben und Ruin, in endlosen Variationen über das Thema: Emanzipation. Von einer Bestimmung dieses im mannigfaltigsten Sinne gebrauchten Wortes war keine Rede; dem Leser blieb nur übrig, sich aus allem zusammenzusetzen, daß ihr Verfasser befreit werden wolle von allem und jedem, ohne im mindesten, ich will nicht sagen richtige, sondern nur bestimmte Vorstellungen über den weitläufigen Gegenstand zu offenbaren. Ich wurde sehr verstimmt, und diese Verstimmung wurde fast zum Ekel, wenn ich das Heer von vorgebrachten Klagen zusammenhielt — mit dem Grade von Geistesbildung des Klägers, von dem sämtliche Produkte ein untrügliches Zeugnis lieferten. Kein Aufschwung, keine Begeisterung für Amt und Beruf, nichts von Freude an dem Dasein, an der Schönheit der Welt, an dem beglückenden Verhältnis zu Gleiches anstrebenden, verwandten Gemüthern, kurz eine Misere von Anfang bis zu Ende, ein Bankrott des Kopfes und des Herzens.

Ich würde davon hier nicht reden, wenn ich nicht — wodurch, ist hier gleichgültig — veranlaßt worden wäre, den Mann

in seiner Schule zu besuchen. Wie der Leser denken kann, es geschah nicht mit dem besten Vorurteil. Ich mußte die innere Abneigung bekämpfen; aber ich that es an der Hand der erfreulichen Erfahrung, daß mancher, der schlecht schreibt, darum nicht schlecht spricht, lehrt und handelt, mit Herbeiziehung der auch nicht seltenen Erfahrung, daß es Gemüther giebt, die nur dann zum Papier greifen, wenn sie verstimmt sind, gleichsam instinktmäßig, um sich den Kummer aus dem Herzen zu schreiben. Ich hoffte oder wünschte, doch ein einigermaßen erträgliches Resultat vorzufinden. Aber was ich fand, überstieg alle Erwartung, oder blieb vielmehr noch weit unter der geringen Erwartung.

Es war Montag, morgens gegen 8 Uhr, als ich bei dem von der Wohnung des Lehrers getrennt liegenden Schulhause oder Schullokal eintraf. Kinder waren noch nicht da. Ich vermutete Spieltag; da aber das Gebäude offen stand, trat ich ein, niemand war da, ich las auf dem an der Thüre angenagelten Lektionsplane: Montags 8 Uhr Religion, und sah mich einstweilen in dem Lokal um. Auf dem Katheder stand ein Lehnstuhl mit gepolstertem, zerrissenem Sitz, links von demselben lag ein Chaos von Schreibheften, alten Schulbüchern und schmierigen Papieren aller Art, auf den Brettern unter dem Pulte standen alte, meist zerrissene Schulbibeln neben Bierflaschen und anderem Unrat, der Fußboden des Zimmers war zwar bearbeitet, aber, statt eigentlich gereinigt zu sein, mit grobem Sand bedeckt, in allen Winkeln lag noch Schmutz, die alten Schulbänke waren mit Staub bedeckt, die Fensterbänke unreinlich bis zum äußersten, die Scheiben dunkel, hier und da fehlte eine, fehlende Teile waren mit Papier verklebt — kurz ein widerwärtiger Anblick in jeder Beziehung.

Nach und nach fanden sich Schulkinder vor dem Hause ein, sie waren nicht wild, sondern still und verzehrten meist auf einigen Bäumen, die zur Seite lagen, ihren Morgenimbiß; sie waren teils ordentlich, teils schlecht gekleidet, an manchen Beinkleidern und Westen hingen die Fesen herunter. Es mochte etwa eine halbe Stunde vergangen sein, als die Kinder allmählich in das Zimmer eintraten, und ich merkte, daß sie den Lehrer erwarteten. Endlich kam er, sein Kleid war ein Mittelthing von Schlafrock und Über-

rock, ein aus brauner Wolle gestricktes Ding um den Hals, Pantoffeln (Pariser genannt) an den Füßen. Ich stellte mich ihm vor, mich entschuldigend, daß ich ohne weiteres in die Schule eingetreten sei. Ich erwartete einige Verlegenheit, ich hatte sie gewünscht; aber nein, der Mann freute sich „der Ehre meines Besuchs“, erkundigte sich dann nach seinen Manuskripten, worauf ich kurz antwortete, ihn bittend, sich in der gewohnten Schulordnung nicht stören zu lassen. Einige Klagen wollten laut werden, aber ich setzte mich auf eine Bank, er mußte anfangen. Er intonierte den Anfang des Chorals: „O, daß ich tausend Zungen hätte“ u. s. w.

Die Kinder fielen ein, ohne aufzustehen, und ein ohrzerreißender Gesang erscholl; drei Strophen wurden gesungen. Dann leierte ein Knabe ein Gebet ab, vor dem die Kinder sich mit Geräusch erhoben. Nun ging es an ein Aufsagen des Katechismus, jedes Kind hatte ein anderes Stück gelernt, eins nach dem andern fing an, während die andern halblaut fortlernten. Von Accent und entsprechendem Ausdruck des Sinnes keine Spur. Dieser „Religionsunterricht“ mochte, ohne zu Ende gebracht zu sein, eine Stunde gedauert haben, als ich aufstand, um den Lehrer zu bitten, mir, womöglich, in den 2—3 Stunden, die ich etwa noch verweilen könnte, eine Anschauung von dem, was die Kinder überhaupt gelernt hätten, zu verschaffen, examinierend die Hauptgegenstände vorzunehmen und mir die Reihhefte der Schüler zu zeigen u. s. w.

Ich merke indes schon, ich ermüde mich und die Leser, wenn ich so fortfahre und ihnen sage, was ich vorfand. Ich resumiere daher nur: in der biblischen Geschichte waren die gefördertsten Kinder bis zur Teilung des jüdischen Reiches gekommen, aber kein Kind konnte irgend eine Geschichte im Zusammenhange erzählen; von dem Neuen Testament kannten sie die Reihenfolge der Schriften und einiges aus dem Leben Jesu, auch Bibelsprüche, hergesagt in der Manier des Katechismus — im Rechnen rechneten die besseren schriftlich die vier Species, nämlich die, welche ein gedrucktes Rechenbuch hatten, von allen etwa ein Fünftel, die andern schrieben Ziffern, von Kopfrechnen kaum ein

Anfang — Lesen in einer dicken Fibel und in der Bibel ohne Ausdruck und Verstand; die jüngeren, welche zwei und drei Jahre die Schule besucht hatten, buchstabierten meist noch — Aufgabhefte waren meist gar nicht vorhanden, und was da war, rührte aus alten Zeiten her oder war in einer Beschaffenheit, daß man sich scheuen mußte, sie anzufassen; sie enthielten Abschriften und Diktate — kurz eine Schule welcher Art? — der Leser möge sie charakterisieren. Ich begleitete den Lehrer in seine Wohnung, sie war ordentlich, die Hausfrau hatte ein städtisches Aussehen und machte keinen unangenehmen Eindruck. Sie schien verlegen und bekümmert. Wenn ich mich nicht täuschte, so erkannte ich die Ursachen ihres Gefühls, ich sprach einige ermunternde Worte zu ihren anwesenden, reinlich gehaltenen, anständigen Kindern; aber es war mir unmöglich, länger zu verweilen, ich hätte dem Lehrer nur Unangenehmes sagen müssen. Er begleitete mich eine Strecke, ich konnte ihm nicht verbergen, daß ich unbefriedigt weggehe, er schob alles auf traurige Verhältnisse, Mangel an Schutz und Anerkennung von oben, kam dann wieder auf den Inhalt seiner Manuskripte; ich brach ab, versprach ihm aber, ihm meine Meinung nicht vorzuenthalten. Hier gebe ich sie ihm, schriftlich und öffentlich, und zugleich denen, die ihm gleichen. So Gott will, giebt es solcher Irrenden und Verirrten nicht viele; aber sie fehlen nicht. Ich will sie anreden; wer sich nicht getroffen fühlt, er lese das Nachfolgende, wie man anderes liest und beiseite legt, es geht ihn nichts an; bei wem jenes aber der Fall ist, er gehe in sich, indem er sich selbst emanzipiert und dann das andere abwartet. Ich kann es nicht lassen; ich will sagen, worin die Selbst-Emanzipation mancher Schullehrer besteht, wovon sie sich zu emanzipieren haben. Das andere, was dieser und jener meint, wird dann auch von selbst folgen; und wenn es nicht folgt, so ist das der Übel größtes nicht.

Vorab als Kern: „Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen!“ —

Erstens sage ich: Emanzipieret euch von der Unwissenheit!

Ich rede, um beim Allernächsten stehen zu bleiben, nur von

der Unwissenheit als Lehrer. Jenseits derselben liegen die andern Gebiete, eine Welt; das Wissen des Lehrers, sein notwendiges, unentbehrliches Wissen erfüllt von ihr nur einen kleinen Teil. Aber zu verlangen ist von ihm, daß er diesen wenigstens beherrsche. Und wie sieht es damit aus, mit dem Wissen in den Gebieten der Religion, der Sprache, der Mathematik, der realen Wissenschaften u. s. w.? Es wird einem schaurig zu Mute, wenn man daran denkt: von allem ein Brocken, ein Atom, ein Minimum, ein Nichts, angenommen auf Treu und Glauben, übernommen wie eine Bürde, unter ihr seufzend und keuchend wie ein Knecht, sie wiederkäuend wie ein Tier, und doch nicht verdauend. Ihr klagt über Knechtschaft; aber wisset, keine ist herabwürdigender, vernichtender, als die Knechtschaft der Unwissenheit. Erkenntnis dagegen ist Macht, Einsicht, Stärke, Kraft, Mut, Festigkeit, Selbständigkeit. Darum ringet nach ihr, wenn Ihr Euch emanzipieren wollt! Man spreche über den Ignoranten das Urteil äußerer Befreiung, entfessele ihn von den Ketten, die er trägt oder zu tragen wähnt: wird der Spruch die ihn beherrschende Nacht in Licht, die Öde in Fülle, das Verderben in Segen verwandeln? Ich habe schon das Wort zu Euch gesprochen: man wird nicht emanzipiert, man emanzipiert sich selbst; man hat mir das übelgenommen, aber hier ist doch wohl ersichtlich, daß keiner für den andern wissend werden kann, daß sich jeder selbst helfen muß, oder es ist ihm nicht zu helfen. Was will es bedeuten, wenn man nach der besten Vorbereitung in dem besten Seminar bis zum 20. oder 22. Jahre ernstlich gelernt hat? Es sind Anfänge, Grundlinien; das Gebäude darauf muß von dir in deinem Leben aufgeführt werden. Von einem bis zu dem angegebenen Alter gesammelten Vorrat kann man kein Jahr ordentlich leben, viel weniger ein Jahrzehnt; wenn du nicht am Einsammeln, am Aus säen, am Keimen und Fruchttragen bleibst, du wirst bald so arm sein wie eine Kirchenmaus, ein geistiger Bettler. Du stehst still oder gehst zurück, und die Welt schreitet alle Tage weiter, und du klagst, daß sie dir nicht helfe. Wer heutzutage zehn Jahre ausruht, den trennt eine ungeheure Kluft von den Zeitgenossen, die inzwischen fortgewandert

find. Wir befinden uns auch auf geistigen Eisenbahnen. Steige auf und fahre mit, und wenn nicht, so suche die Schuld in dir, nicht in andern! Klage die Welt nicht an, klage dich an! Mit der Hohlköpfigkeit hat sie kein Mitleid, sondern nur Spott dafür. Also entweder — oder. Ein Drittes existiert nicht.

Zweitens sage ich, wieder in der oben gesetzten Beschränkung:
Emanzipieret Euch von verstandlosen Verfahrungsweisen, von Mechanismus, Schlendrianismus, geistlosem Treiben!

Frage dich, wie du lehrst, welche Verfahrensweisen, Methoden du befolgst, ob sie dem Wesen der Sachen, ob sie dem Entwicklungstrieb der Schüler, ob sie der Natur des Menschen entsprechen, ob du dir das beste, was bis jetzt zutage gefördert ist, angeeignet hast, ob es so zu deinem Wesen gehört, daß es zur Substanz deines Lebens geworden! Steckst du etwa noch in dem Mechanismus des Buchstabier-Unterrichts; übst du noch die knechtische, verrufene (noch nicht genug verrufene) Lehrweise des Katechismus-Unterrichts; lehrst du noch nach dem alten Rechen-schlendrian und wie diese Ungetüme heißen? Oder kann man in Wahrheit von dir sagen: er kennt und lehrt das Lesen in geistweckender Art (Lautieren und Schreiblefen); die Schüler lesen mit Nachdruck, Wohllaut und sinngemäß, mit Verstand und Gefühl; sie lernen Schriften, ihrem Alter angemessen, verstehen; sie sprechen richtig, bestimmt und ansprechend; wissen ihre Gedanken in angemessener Weise darzustellen u. s. w.; sie lernen Kernsprüche, Gesangbuchlieder und den Katechismus mit Gemüt und Verstand; ihre Denkkraft wird außerdem geübt durch methodischen Rechenunterricht; sie singen wohlklingend, deutlich, lieblich u. s. w. u. s. w.; dann, aber auch nur dann hast du dich von den alten Schulübeln, Popanzen und Quälgeistern, die man Mechanismus und Schlendrianismus nennt, befreit, dann bist du in dieser Beziehung emanzipiert. „Selbst ist der Mann“, — „es tritt kein anderer für dich ein“ — auf sich selber steht hier jeder ganz allein. Bleibst du aber ein Knecht des Herkommens, dann verschone uns mit den Klagen über schlechten Schulbesuch, über Mangel an Hilfe von seiten der Bürgermeister, Landräte

und Pfarrer — was würde es fruchten, wenn die Kinder auch noch so fleißig die Schule besuchten; soll man sie in den Pferch sperren, um durch geistloses Manöverieren von deiner Seite ihnen alle Natur und Originalität auszutreiben? Nein, auch ich würde dir nicht helfen, sondern dich ziehen lassen deine Straße; denn man hilft nur dem, dessen Thätigkeit die Sache fördert, um deren willen man ihn angestellt hat.

Drittens: Emanzipieret Euch von schiefen Gesinnungen! Ich werde damit nicht hinter dem Berge halten: vom Hochmut, von der falschen Demut, von äußerer Wortgläubigkeit, von aller Affectation und andern Arten des Geistesruines.

Das Wissen ist die erste, das Können die zweite, das Wollen die dritte Potenz in dem Leben des Lehrers. Das Wissen ist aber ebenso gut in dem Willen, als die Gesinnung, der Kern des rechten Willens. Keine Ansicht ist schiefere und gemeinere als die, daß das Wissen im Kopfe sei, daß man es wie ein äußeres Besitztum habe, daß man es sich mit dem Gedächtnis aneigne. Nein, das echte, wahre, lebendige Wissen ist Sein, ist Substanz des Geistes, ist Charakter. Von dem Können, im Dienste des Willens, versteht sich das selbe; darum kommt es hier noch auf die Richtung des Willens, auf die Motive, die ihn bewegen, die Gesinnungen, die ihn leiten, an. Der Hochmut, der über alles andere hinwegsieht, der Schullehrer-Hochmut, der das Schulmeistertum überall als Nummer Eins ansieht; der Dünkel der selbsteignen Vortrefflichkeit trotz ureigner, innerster Nichtigkeit; die Unfähigkeit, etwas über sich anzuerkennen; die Sucht, die Wirksamkeit der Schule als ersten Faktor aller Intelligenz und Kultur zu betrachten; die falsche Demut auf der andern Seite, nämlich die äußerliche, knechtische und heuchlerische Verehrung einflussreicher Personen neben der Nichtachtung der Ideen und Ideale oder der gänzlichen Unfähigkeit, diese aufzufinden; die Sucht, allem eine religiöse oder religiös scheinende Farbe zu geben, das sogenannte Ordinäre durch salbungsvolle Phrasen und Stichwörter zu veredeln; die äußere Wortgläubigkeit bei innerer Leerheit von lebendig befruchtendem Glauben; der Wahn,

durch sie im Besitz der Religion zu sein; die damit verbundene Sucht, Abweichungen davon zu verwerfen, oder zu verfeuern; kurz die Meinung, durch den Glauben an das Wort die Religion zu haben, von der man doch trotz dieses Glaubens himmelweit entfernt sein kann; die Affektation von Gesinnungen, Ansichten, Gefühlen über Gott und göttliche Dinge, über König und Vaterland, über Deutschtum und Patriotismus; kurz die ganze Widerwärtigkeit eines gebrochenen oder verrenkten, eines pur äußerlichen und innerlich leeren, eines gemachten und forcierten Wesens, wie es unter Schullehrern vorkommt. Man lese nur, um nur eins zu erwähnen, das Pathos, in welchem manche unserer preussisch-brandenburgischen Geschichten geschrieben sind, um den Ekel zu begreifen, den gerade Menschen bei dem Anblick solch entehrender und schändlicher Selbstwegwerfung empfinden müssen. Und solche Menschen träumen an andern Orten von Emanzipation der Schule und des Schulstandes, erheben Klagen über Mangel an Achtung und Anerkennung und Verdienst, sie, welche noch die ersten Schritte der Emanzipation, die von ihnen selbst abhängt, zu thun haben, sie, die höchstens einen Schein äußerer Bildung sich angeeignet, aber total unfähig sind, die Merkmale aufzufassen, an welchen man den wahren Menschen erkennt, sie, die es für eine Aufgabe halten, die Welt in der niederträchtigsten Unterwürfigkeit zu erhalten, kurz, die alles andere eher sind als Männer von Tüchtigkeit im Wissen, Können und Wollen!

Wovon Ihr Euch zu befreien habt, ich habe es Euch genannt, ich habe Euch einiges von dem genannt, die Elementarstufe. Erhebt Euch auf und über dieselbe, dann wollen wir Euch das weitere nennen. Es gilt um Befreiung, um Selbstbefreiung von den Banden der Knechtschaft, um Abstreifung entwürdigender Eigenschaften und Zustände. Es sind drei Negationen, Aufforderungen zur Gewinnung negativer Resultate. Aber wie in jeder Negation, stecken auch in ihnen positive Keime. Soll ein Acker fähig werden, Frucht zu tragen, so muß man ihn zuerst vom Unkraut reinigen, dann den guten Samen säen. Ohne ihn keine Halmen, ohne Halmen keine Ähren, ohne Ähren keine Früchte.

Auch die positive Thätigkeit will ich Euch noch nennen, einiges davon, wovon die Selbstemanzipation abhängt; wieder ein Dreifaches.

Erstens: Schließe dich an alles, was die Zivilisation, die Kultur, die Humanität fördert, selbstthätig an!

Viele Lehrer klagen über ihre isolierte Stellung, warum? Weil sie sich isolieren. Wir empfinden es schmerzlich, daß ihre Thätigkeit auf die Wirksamkeit auf kleine Kinder beschränkt ist; warum? Weil sie an andern Richtungen nicht teilnehmen. Sie wünschen Mitglieder des Kirchenvorstandes oder des Gemeindevorstandes zu werden, als Ehrenmitglieder in andern Vereinen zu fungieren, und was thun sie dazu? —

Ich meine: pietistische Klubs und parteiische Absonderungen gehen sie gar nichts an, aber ich sollte auch meinen: alle Veranstaltungen, durch welche das praktisch-religiöse Leben gefördert wird, gehen sie um so mehr an. Ein Schullehrer darf kein Parteimann sein, von ihm erwartet man den Standpunkt, daß er die religiösen Elemente aller Konfessionen anzuerkennen wisse, und die Ansicht, daß an sich keine die wahre Frömmigkeit und die praktische Bethätigung des Christentums ausschließe. Warum schließt du dich nun nicht an den Geistlichen an, der nach seinen Gaben in Lauterkeit des Sinnes auf seine Weise die Religiosität fördert? Ist es nötig, ist es recht, dich wegen dieser oder jener abweichenden Ansichten von ihm zu isolieren? An keinem Orte auf der ganzen Erde ist Überfluß an tüchtigen Menschen, die das Rechte erkennen und es mit Entschiedenheit wollen. Glaube mir nur, man weiß sie schon zu finden; und was würde es zuletzt verschlagen, wenn du, der Tüchtigsten einer in deiner Umgebung, auf diese oder jene Außerlichkeit in der Stellung verzichten müßtest? Das Bewußtsein erhebt dich über jeden Schmerz dieser Art und konzentriert dein Wirken in deinem Kreise. Schließe dich an alle Richtungen, die das Gute fördern und die du erreichen kannst, im Urtheil, in Gesinnung und in Handlungsweise an, und du förderst die Emanzipation der

Menschheit, wie deine eigene, indem du, wie Schiller verlangt, ein Sandkorn zum Berg der Menschheit hinzu trägst.

Zweitens: Erwirb dir allseitige Kenntniss deiner Umgebung!

Ein Gelehrter in einem Fache kann und soll der Schul-lehrer nicht sein, aber er soll seine Umgebung in vielseitigerer Weise kennen, als irgend einer. Denn er soll auf die vielseitigste Weise in seiner Schule wirken.

Die Kenntniss des Bodens, auf dem du stehst, die geographischen, physikalischen, naturhistorischen, geologischen, meteorologischen, astronomischen Verhältnisse.

Die Landesprodukte, die Art ihrer Verarbeitung, die Zweige der Technologie, des Handels, der Gewerbe und der Industrie.

Die Geschichte deiner Umgebung, deines Landkreises, deiner Provinz, deines Staates. Denn du sollst bei dir zu Hause sein, du sollst deine Kinder mit der Geschichte ihrer Gegend, ihres Landes bekannt machen u. s. w.

Die Kenntniss der Verwaltung deiner Umgebung, der polizeilichen, finanziellen, militärischen, der Schul- und kirchlichen Verhältnisse von dem Nachtwächter und Gensdarmen an bis zum Landrate, der Regierung, den Ministerien und dem Könige hinauf.

Denn aus allen diesen Gebieten mußt du die veranschaulichenden Beispiele des Lebensunterrichts wählen, das Entfernte an das vor Augen Liegende, an die lebenden Personen des Gesichtskreises deiner Kinder anschließend. Und durch diese Kenntnisse, durch diese lebendige Teilnahme an den Lebensfaktoren deiner Umgebung wirst du fähig und reif für aktives Wirken als Mann unter Männern.

Drittens: Mache dich zum Mittelpunkt der Intelligenz deiner Umgebung!

Keiner hat in dieser Beziehung eine glücklichere, beneidenswertere Stellung als der Landschullehrer. Lauter einfache, leicht zu übersehende Verhältnisse, kein Überfluß an Menschen, überall Mangel an Tüchtigen, die man sucht und schätzt und heranzieht, wo man sie findet. Keiner auf dem Lande hat so

dringende Aufforderung, sich zu einem alle guten Richtungen fördernden Zentralpunkt zu machen, als der Schullehrer. Wer mit ihm konkurriert, hat keine so günstige Stellung. Der Pfarrer nicht, weil man von ihm erwartet und fordert, daß er sich nur um religiöse Angelegenheiten kümmere; der Ortschulze nicht, weil derselbe mit materiellen Dingen beschäftigt ist; der Arzt nicht, kurz keiner. Den Schullehrer müssen, vermöge seines Amtes, alle diese Richtungen interessieren, und er gehört den geistigen Ständen an, von welchen man die Fortbildung nach allen Seiten verlangt. Er lebt nicht bloß in der materiellen, sondern auch in der geistigen Welt, ihm gehört die Litteratur an. Das geistige Leben soll durch ihn gefördert werden. Mache dich darum zu einem Mittelpunkt der Intelligenz deiner Umgebung! Sprich: Warum suchst du in deiner Gemeinde nicht zu fördern die Liebe zum Gesange? warum versammelst du nicht in Abendstunden diejenigen um dich, die dafür Sinn haben, zu gemeinsamer Lektüre und Besprechung über nützliche Dinge, Kenntnisse aller Art, Fortschritte der Welt? warum legst du nicht eine Dorfbibliothek an? Kurz: rühre dich, suche und strebe, gelingt dir das eine nicht, so gelingt das andere; mache dich zu etwas und du bist etwas und du hast etwas! Das Haben und Bekommen des zum Leben Notwendigen ist eine notwendige Folge der rechten Thätigkeit, der wahren Thätigkeit auf der Erde, auf die wir alle gestellt sind, damit wir sie um- und fortbilden. Denken wir uns: in jedem der tausend und aber-tausend Dörfer Deutschlands wirke ein Mann in der bezeichneten Weise, lebe ein Mann in dieser Weise, traun, wir würden in wenigen Jahrzehnten ein ander Volk haben. Nach meinem Bedünken hat man die Wichtigkeit der Stellung von hunderttausend Schullehrern und ihrer möglichen Gesamthätigkeit für die Volkskultur noch wenig begriffen. Keiner der Stände geistigen Berufs ist so zahlreich, keiner soweit verbreitet, keiner so verteilt wie er. Jedes Haus auf deutscher Erde wird von ihm erreicht, in jedem Hause jedes Kind. Von dem Schullehrer lernt es die ersten Elemente alles Wissens und Könnens, von ihm erhält es selbstbewußt die Richtung des Lebens, k a n n sie erhalten. Kein Mensch

eignet sich so zu einem lebendigen Momente, zu einem belebenden Prinzip, zu einem antreibenden Faktor als der Schullehrer. An fruchtreicher, tiefgreifender Wirksamkeit kann, an Vielseitigkeit, wenn auch an Tiefe im einzelnen, soll ihn keiner übertreffen, in Energie des Willens sucht man ihn in der vordersten Reihe.

Ist dir das nicht genug, willst du noch mehr, bist du noch nicht zufrieden, verlangst du, daß andere aus dir etwas machen sollen, während du deine Stellung nicht begreiffst, die dir zu Gebot stehenden Mittel nicht anwendest, deine Kräfte nicht be- thätigst — nun? Nun, sage ich, so verweile in deiner Niedrig- keit, steigere deines Nichts durchbohrendes Gefühl, klage über Gott und die Welt, seufze über deine und der deinigen Armut, ergehe dich und deinesgleichen in Hirngespinnsten über die Emanzipation deines Standes, kurz — bleibe ein Narr wie bisher! Amen.

Über Außerlichkeiten in der Schule.

(Programm der Seminarische.)

1. Regelmäßiger, d. h. pünktlichster Beginn des Unterrichts.

Ich kenne keine verderblichere Sitte als die, einen jungen Menschen (Knaben, Mädchen) zu ungerichtetem, willkürlichem, unpünktlichem Thun zu gewöhnen. Er wird dadurch unordentlich und unzuverlässig; er verliert und verschwendet Zeit; er gewöhnt sich weder an äußere Gesetzmäßigkeit, noch an Unterordnung der sogenannten Kleinigkeiten unter die Hauptsache.

Diese schlechten, in das Geschäfts- und Berufsleben tief eingreifenden Eigenschaften werden den Schülern anezogen, wenn in betreff der äußeren wie inneren Einrichtungen der Schule keine feste Regel herrscht, wenn z. B., wovon hier nur die Rede sein soll, der Unterricht des Morgens und des Nachmittags nicht pünktlich anfängt. Ich sage pünktlich, d. h. nicht 15, nicht 10, nicht 5, sondern keine Minute nach dem Schlage, vielmehr mit dem Schlage. Der Unterricht ist nicht auf $\frac{3}{4}$ oder $\frac{5}{6}$, sondern auf ganze Stunden berechnet, und die Lehrer werden auf so und so viele ganze Stunden verpflichtet. Macht man eine kleine Pause zwischen zwei Stunden, so kann das einen guten Grund haben; aber zu Anfang zu pausieren, ist ein Widerspruch in sich selbst.

Es ist von der äußersten Wichtigkeit, daß die öffentlichen Schulen ihren Unterricht mit dem Schlage anfangen. Denn sie haben die Aufgabe, für das öffentliche Leben im Staate und für den Beruf zu erziehen.

Thun sie es nicht, so verzichten sie auf einen ihrer wesentlichsten Vorzüge vor der häuslichen und Privaterziehung. Was für Nachteile entstehen dem öffentlichen und Privatleben dadurch, daß so viele Menschen nicht an Pünktlichkeit und Ordnung gewöhnt sind! Es gilt von Frauen wie von Männern. Jene sind nie fertig, und diese fangen nicht an, wenn sie anfangen sollten, sind nicht beisammen, wenn sie beisammen sein sollten. Die Vorteile, welche der Schule allein dadurch erwachsen, daß mit dem Schläge angefangen wird, was voraussetzt, daß Lehrer wie Schüler vor dem Schläge da sind, brauche ich nicht weiter auseinander zu setzen, sie leuchten in die Augen. Man denke nur daran, welchen Einfluß es auf den ganzen Menschen ausüben muß, wenn er als kleiner Mensch, vom sechsten Jahre an, gewöhnt wird, tagtäglich zu einer festgesetzten Minute, wie der Soldat, mit Lehrmitteln und Zurüstungen, äußeren wie inneren, versehen, an einem bestimmten Orte, seinem Platze zu erscheinen. Preußen ist bekannt durch die Strenge seiner Administration. Eine preußische Schule darf daher den allgemeinen Charakter des öffentlichen Lebens nicht verleugnen. Darum — warum sollte ich das, was ich meinen Lehrern sage, öffentlich verschweigen? — darum kann ich die Lehrer nicht leiden, welche nicht im Schulhause sind, wenn die Glocke schlägt; sie mögen Kenntnisse besitzen, aber zuverlässige, treue Menschen sind sie nicht, worauf doch alles ankommt. Will sich einer bei mir verhaßt machen, so braucht er nur — zu spät zu kommen.

Aus diesen Gründen beginnt der Unterricht in der Seminar-
schule, wie in dem Seminar, morgens um 6, 7, 8 und 9 (je nach der Jahreszeit und dem Alter der Schüler) und nachmittags um 2, wenn die Schulglocke, die nach der Akademieuhr gerichtet wird, zum Anfange das Zeichen giebt; und tagtäglich habe ich das Vergnügen, den Gesang beim Anfange in den verschiedenen Klassen in der Regel in dem Augenblicke anstimmen zu hören, wenn die Glocke zum Anfange ermahnt.

Je mehr der Mensch zur Freiheit und Selbständigkeit zu erziehen ist, desto mehr ist er zur Gesetzmäßigkeit zu erziehen.

2. Feste Haltung der Schüler.

Ich meine die äußere Haltung, nicht der Hefte, Bücher, Lehrmittel, sondern die körperliche Haltung, außer der Reinlichkeit die Haltung des Körpers, seine Bewegungen und Manieren.

Wie kommt der Schüler an — träge, schleichend, schlotterig, oder wie? Wie sitzt er da — mit gekrümmtem Rücken, gesenktem Kopfe, glänzigen Augen, oder wie? Wie steht er auf, wenn er gefragt wird, wie hebt er die Hand, wenn alle gefragt werden, wie hält er sich, wenn er liest, recitiert, beweist? Gewiß, der Leib ist die Erscheinung des Geistes, und das Äußere soll regiert werden durch das Innere. Darum, wenn man die Schüler zur Aufmerksamkeit erregt, ihren Geist spannt, ihre Denkkraft entwickelt, Langeweile unmöglich macht u. s. w., so spannt man auch den Körper, den Kumpf, den Hals, den Kopf und die Augen, und nur Äußerliches ist ein trauriges Ding, man nennt es Gamaschen- und Paradedienst. Aber das Innere hängt, zumal bei Unerwachsenen, auch vom Äußeren ab. Der Jugendbildner hat daher auch auf dieses zu sehen, natürlich zuerst darauf, daß die inneren Faktoren thätig seien, aber zugleich auch auf ansprechende, der Sprache, dem Orte und den Personen entsprechende äußere Erscheinungsweise. Sie hebt und fördert die innere Haltung. Ein Erwachsener kann bei krummem Dazitzen innerlich thätig sein; aber in tausend Fällen wird man nicht einmal fehlen, wenn man annimmt, daß die faule Haltung des Schülers auf Mangel der Aufmerksamkeit und der inneren Beteiligung hindeute. Von stocksteifem Wesen ist nicht die Rede; aber von der unerläßlichen Forderung, daß der Schüler anständig dazitze und aufstehe, während des Unterrichts den Lehrer unverwandt ansehe und sich so zeige, wie es einem kleinen Menschen geziemt, der vor seinem Lehrer Achtung hat und weiß und fühlt, wo er ist und was er soll. Die Schule ist ein Übungsplatz, zunächst ein geistiger, dann auch ein leiblicher, und jenes ist er nicht ohne dieses. Je weniger der Lehrer nötig hat, die Schüler zu äußerlich angemessener Haltung zu monieren, desto energischer ist seine Wirkung auf den Geist der Schüler; aber bei einer Masse von Schülern wird seine Aufmerksamkeit darauf nicht nachlassen dürfen. Die wahre Rege-

lung des Körpers geht vom Geiste aus. Wo der Geist gespannt wird, da strecken sich die Leiber und die Hälse von selbst. Aber in der Schule hat man es nicht mit gereiften, sondern mit reifenden oder werdenden Menschen zu thun. Vielleicht können nicht alle eine bedeutende geistige Höhe erreichen; aber anständige Haltung wird von jedem verlangt; denn jeder kann darin leisten, was verlangt wird.

3. Lautes, deutliches, bestimmtes und rasches Antworten, Sprechen, Reden.

Die Gegenteile sind: kaum oder gar nicht verständliche Antworten, halbe Wörter, Zuflüstern untereinander, Brummen in den Bart und dergleichen Unarten und schlechte Gewohnheiten, die jedermann kennt. Woher kommt es, daß die meisten unter uns schlecht sprechen, ja die ersten Männer der Nation oft (man könnte sagen, in der Regel) schlecht lesen, keinen genügenden freien Vortrag haben? Das verschulden zum Teil die Schulen. Woher kommt es, daß so viele Schüler keine klaren Gedanken haben, das meiste halb wissen, vieles gehört und „gehabt“ haben, aber nicht darstellen können u. s. w.? Das kommt daher, daß sie in den Schulen mehr gewöhnt werden, zu hören und zu schreiben, als zu sprechen; kommt daher, daß viele Lehrer die Schüler nicht zu Wort kommen lassen, daß sie sich mit halben Antworten begnügen, daß sie sprechen, wo sie die Schüler sprechen lassen sollten, daß sie die Schüler zur Passivität verdammen, wo dieselben in der höchsten Aktivität sein sollten, daß sie die Schüler durch Dozieren tot machen. Und doch gelten die folgenden Sätze:

Man weiß recht nur so viel, als man sagen kann; man weiß nur das recht, was man recht zu sagen imstande ist; es giebt kein sichereres Mittel, sich selbst und andere zu festem Wissen und klaren Gedanken zu veranlassen, als wenn man sich und diese andern nötigt, ihr Wissen und ihre Gedanken laut, deutlich, bestimmt und rasch auszusprechen; wer sich selbst beobachtet, weiß, daß man eine Vorstellung, einen Gedanken nur dadurch in die Gewalt bekommt, daß man sich seines Ausdrucks, der eigensten, passendsten Worte, in welchen er erschienen ist,

oder in welchen man ihn ausmünzt, bemächtigt; klares Denken ist stilles Sprechen, wahres Lernen ist lautes Sprechen u. s. w. Sachkenner, wie (um von Lebenden nicht zu reden) Spilleke werten Angedenkens einer war, beurteilen daher den Wert einer Schule auch und wesentlich, wie nach der Art der ganzen Erscheinung der Schüler, so nach der Art ihres Lesens, Antwortens und Redens. Sie meinen, die Fortschritte der Schüler werden mehr dadurch bedingt, daß der Lehrer die Schüler zu diesen äußerlichen (äußerlichen?) Fertigkeiten anhalte und darin übe, als daß er selbst geläufig rede und die Schüler zuhören lasse, ich sage, zum Zuhören verdamme, denn es ist, wo es herrscht, eine Dual, eine der größten für den selbstthätigen oder zur Selbstthätigkeit geneigten Menschen, auch für das frische Kind. Die Sachkenner meinen, daß es keine nachteiligeren und schiefere Ansichten in Schulräumen gebe, als die: kleine Kinder (Anfänger von 6 oder 7 Jahren) brauchten nicht laut zu lesen und zu sprechen, das werde sich mit den Jahren schon geben; halbe Antworten seien zu gestatten, mit den Jahren des Verstandes würden sie schon ganze werden; Fehler im Sprechen (man denke hier an mehr als an mir und mich) deuteten nicht notwendig auf Gedankenfehler; es mit der Darstellung der Gedanken genau nehmen, koste zu viel Zeit und sei Pedanterie; für strengen mündlichen Ausdruck habe vorzugsweise nur der Sprachlehrer zu sorgen, in andern Gegenständen brauche man es so genau nicht zu nehmen; gut Schreiben sei wichtiger als gut Sprechen; deutliches und angemessen lautes Reden verdränge bei Mädchen die „Gemütlichkeit“ und die andern „edlen Eigenschaften der deutschen Frauen“, und wie die übrigen schiefen Ansichten weiter heißen mögen. „Sprich, damit ich dich sehe!“ gilt vorzugsweise in den Schulen. Wo die Schüler nicht laut, nicht deutlich, nicht bestimmt, nicht lebendig, nicht rasch antworten, sprechen, reden: da ist der Unterricht schlecht. Was sie nicht ordentlich zu sagen wissen, wissen sie auch nicht recht; was ihr wahres Besitztum geworden, so daß sie damit schalten und walten und handeln können, wird vorzüglich durch mündliches Prüfen erforscht; das Sprechen ist viel wichtiger als das Schreiben, denn wir

hören einen Menschen hundertmal, ehe wir ihn einmal lesen; kurz, jede nach Bildung für das Leben, nach wahrer Bildung ihrer Zöglinge strebende Schule legt auf die bisher besprochene, unter uns leider nicht allzu häufig vorkommende Eigenschaft den entschiedensten Wert.

Pünktliches Erscheinen des Schülers in der Schule — weil pünktliche Anwesenheit des Lehrers; geregelte Haltung des Körpers — weil geistige Spannung des Geistes von seiten des Lehrers; deutliches, bestimmtes Lesen, Antworten, Sprechen und Reden — weil Entwicklung von Innen heraus und vollkommene Aneignung des Lehrstoffes — — — sind es Auserlichkeiten oder Innerlichkeiten?

Welche Mahnungen in diesen kurzen Bemerkungen für uns Lehrer liegen, bedarf keiner Ausführung. Es gilt um leibliche wie geistige, gymnastische und energische Erziehung, um Wollen und Können. In dem Mangel an Charakterbildung liegt die Schwäche unserer Schulen, wie die Schwäche unserer Erziehung überhaupt. Wir bilden keine Gesinnung.

In diesen Bemerkungen liegt zugleich eine ernste Mahnung für die, denen es obliegt, den Forderungen, die die Lehrer sich selbst stellen, Vorschub zu leisten durch die Förderung der zweiten Seite der Erziehung, der leiblichen, durch Turnplätze. Der Frühling naht heran! Oder soll unsere Hoffnung abermals zu schanden werden?

Welche Mahnung endlich darin für die Eltern liegt, leuchtet in die Augen. Mit manchen liegt die Schule fast fortwährend in Fehde. Aber eine ordentliche Schule macht sich möglichst unabhängig von ihnen. Denn ohne Selbständigkeit und Freiheit innerhalb der durch die Natur der Dinge und der Zwecke gebotenen Schranken giebt es auch für eine Anstalt keine Freude, kein Glück, und ohne Erziehung zur Selbständigkeit und Freiheit keine wahre Bildung.

XXVIII.

Was heißt lesen?

Unter Lesen verstehen nicht alle Menschen, wie man glauben sollte, da es ein einfacher Begriff zu sein scheint, dasselbe, sondern sehr Verschiedenartiges. Der eine nennt Lesen die simple Thätigkeit, welche darin besteht, daß man die durch die Buchstaben-schrift dargestellten Laute, Silben, Wörter, Sätze hörbar macht. Der zweite verlangt mehr einen höheren Grad von Anstrengung, und einem dritten ist es ein Mittel, Zeit tot zu schlagen, einen falschen Schein des Fleißes und der Liebe zur Bildung erweckende Art von Faulenzerei.

Die verschiedenen Ansichten über das Lesen sind nicht ohne Einfluß auf unsere Thätigkeit, nicht ohne Einfluß auf das Lehrleben. Das Lesen an sich thut es nicht; es kommt darauf an, was* und wie gelesen wird; es kann ein Mittel zu unserer Beredlung, aber es kann auch schändlich mißbraucht werden. Der Wert der Bücher, dieses kostbaren Schatzes, hängt für uns von dem Gebrauch ab, den wir von ihnen machen. Für manchen Mann, der sich und dem wir Bildung zuschreiben, oder bei dem wir sie zu finden berechtigt sind, existieren sie gar nicht, für

* Wenn ein Mensch schlechte Bücher liest, so ist die Fähigkeit des Lesens eine funeste Geschicklichkeit. Vielen tausend Menschen wäre es besser gewesen, sie hätten nie lesen gelernt. Die Elementarlehrer, denen man so vieles Schuld giebt, sind unschuldig an diesen traurigen Wirkungen, welche durch abergläubische, dummgläubige, den Menscheng Geist unterdrückende Schriften hervorgerufen werden.

andere sind sie vom Übel; aber auch für andere werden sie ein hohes, durch nichts zu ersetzendes Gut. Darum hat die Frage: Was heißt lesen? auch für uns eine Bedeutung. Ich werde sie kurz beantworten.

Lesen heißt erstens: Verstehen.

Das ist für sich klar; geschrieben und gedruckt wird, um Gedanken durch die Schrift darzustellen. Dem Schreiber kommt es darauf an, daß der Leser diese auffasse. Wer das nicht kann, oder zu flüchtig ist, um es zu thun, erreicht den nächsten Zweck des Schreibens und Druckens nicht. Die Frage: „Verstehst du auch, was du liest?“ ist darum überall die erste.

Zum Verstehen des Autors, sei es eines Buches, einer Abhandlung, eines Briefes, gehört, daß wir die Begriffe kennen der Wörter, deren er sich bedient, der Beziehungen, die er ihnen giebt, und den Zusammenhang aller einzelnen Teile mit dem Ganzen. Daß dieses nicht immer so leicht sei, wie es aussieht, weiß jeder, selbst wenn der Gegenstand an und für sich nicht zu den tiefen gehört und der Verfasser die Gabe der verständlichen Darstellung besitzt. Nicht alles ist für alle. Jeder Verfasser setzt gewisse Vorkenntnisse, einen bestimmten Standpunkt des Lesers voraus, keiner schreibt für jeden, der mechanisch lesen kann. Mit Unrecht klagt daher derjenige, auf welchen der Verfasser eines Buches keine Rücksicht genommen hat, darüber, daß er sein Werk nicht verstehe. Ihn trifft nur dann ein gerechter Vorwurf, wenn der mittlere Durchschnitt des Teils des Publikums, für das er schrieb, nicht hinreicht, zu verstehen, was er meint. Denn das versteht man unter dem Verstehen eines Autors: die Auffassung seiner Gedanken, Meinungen, Ansichten. Natürlich giebt es mancherlei Grade dieses Verstehens. Der erste versteht ihn ganz, der zweite halb, dem dritten schwanet nur etwas von dem Sinn, und ein vierter mißversteht ihn, d. h. versteht ihn gar nicht mehr. Zum vollen Verständnis gehört, daß man nichts zurückläßt, was in der Darstellung liegt, und daß man nichts hineinträgt. Begreiflicher Weise findet der eine Leser mehr in einem Werke, als ein anderer, der ihn doch auch versteht. Dies gilt namentlich von den Autoren erster Sorte. Diese drücken

nicht alles, was sie denken und empfinden, durch bestimmte Sätze und Wörter aus, manches deuten sie nur durch eine Wendung, oft nur, wie Brieffschreiber, die sich auf die Kunst des Brieffschreibens verstehen, namentlich an vertraute Personen, die man in unser Inneres blicken lassen will, durch ein Satzzeichen oder durch plötzliches Abbrechen und durch ähnliche, dem groben Auge und Sinne unsichtbare Mittel aus. Bei den tiefsten Schriftstellern steht vieles zwischen den Zeilen. Oft geht uns erst bei dem dritten, vierten, zehnten und zwanzigsten Lesen das rechte Licht auf, und wir finden, so oft wir das Lesen auch wiederholen, immer noch Neues. Dies ist ein sicheres Zeichen, nicht nur von der Tiefe des Schriftstellers, sondern auch von unserm Fortschreiten. Wer diese Erfahrung gemacht hat, kennt die Freude, die diese Wahrnehmung verursacht, nämlich bei dem, der seine Freude in der Entwicklung seines Lebens, besonders seines inneren, sucht. Ihm heißt Leben — Fortschreiten, und ihm ist das Lesen ein Mittel und ein Maßstab des Fortschrittes. Er hat Lieblingschriftsteller, nämlich solche, mit denen er sich vorzugsweise verwandt fühlt, welche Akkorde anschlagen, die in seinem Inneren nachklingen. Denn das Verstehen eines tiefsinnigen Schriftstellers hängt von dem Grade innerer Verwandtschaft ab. Jedermann weiß es, und jeder, der etwas mehr als rein Außerliches an sich hat, hat es erfahren. Es giebt Menschen, die sich gar nicht verstehen, ohne daß man dem einen oder dem andern daraus einen Vorwurf zu machen berechtigt wäre. Der Gedankeninhalt, auf dem sie fußen, ist zu verschieden; die Voraussetzungen, von welchen sie ausgehen, zu ungleich; die Tendenzen, denen sie zustreben, gehen zu weit auseinander; der Rhythmus ihres Lebensspieles folgt zu differentem Tempo, als daß sie sich verstehen könnten. Sie sind nicht füreinander geschaffen, Anlagen und Erziehungsweisen halten sie so auseinander, daß sie wohlthun, sich gegenseitig zu ignorieren. Unsere deutsche Litteratur ist so reich, daß keiner alles zu goutieren imstande ist. Der einzelne geht so an ganzen Richtungen seiner Zeit vorüber, und ganze Zeitalter sind früheren Zuständen entwachsen, im Jünglingsalter zieht man die Knabenschuhe aus. Anderes ist schön und

bleibt schön für alle Zeiten. Wie alle tieferen Menschen es zu einem höchsten, innerlichsten Glück rechnen, Menschen zu finden und mit ihnen in nähere Verbindung zu kommen, von welchen sie verstanden werden, so hält dieses auch der Schriftsteller für ein Glück. Hinter manchen bleibt ihre ganze Zeit zurück, sie müssen auf kommende Geschlechter rechnen; einige sind für viele, andere für wenige, diesen dann oft um so mehr, oft alles. Nationalschriftsteller werden von der ganzen Nation verstanden. Wie dem nun auch sein möge, wie vieles noch beigefügt werden könnte: Lesen heißt Verstehen, Lesenlehren heißt Verstehenlehren, der Leseunterricht ist darum der erste und wichtigste Zweig des eigentlichen Sprachunterrichts.

Lesen heißt zweitens: Denken. So definierte es Friedrich der Große; es muß also wohl richtig sein, denn er stand auf einem erhabenen Standpunkte, sah die Dinge von oben herunter an, nachdem er die ernste Schule des Lebens durchgemacht hatte, und er selbst war einer der ersten Denker, weil der größten Männer seines Jahrhunderts. Lesen heißt Denken.

Hat der Leser verstanden, was der Schriftsteller sagt oder sagen will, so entsteht für ihn die Frage: Ist es auch wahr? ganz oder nur halb wahr? absolut wahr, für alle Zeiten, Orte und Standpunkte, oder nur in gewisser Beziehung wahr und in welcher? Wenn letzteres, wie entstand die halbe Auffassung, die schiefe Ansicht, wie wird sie rektifiziert? Es giebt eine Menge von Ansichten, selbst von Tendenzen, Strebungen, die nur auf gewissen Standpunkten gewonnen werden, auf diesen aber als vollkommen berechtigt anerkannt werden müssen. Dieses sind die Standpunkte der einzelnen Nationen, ganzer Zeitalter. Millionen Menschen bekennen sich zu einer Meinung, keiner wird von einem Zweifel an ihrer Wahrheit beschlichen und — ein nachkommendes Geschlecht verwirft sie dennoch. Der Deutsche sieht die Sache so an, aber so der Franzose, so der Engländer, so der Amerikaner, und auf einem höheren Standpunkte wird man sagen: so der Erdbewohner. Wo wird die absolute Wahrheit, die ganze Wahrheit, nichts als die Wahrheit erkannt werden? Für endliche, beschränkte Wesen existiert er nicht. Darum ist

nicht alles schwankend, ungewiß, vielleicht nicht einmal alles relativ; aber durch diese Bemerkungen wird wenigstens dieses gewiß: Lesen, recht lesen heißt denken, verlangt das Denken, Überlegen, Prüfen. Auch dieses ist kein absoluter Satz, sondern eine Regel — für Menschen.

Kein Schriftsteller kann alles sagen, was er weiß, denkt, fühlt, will*. Er macht stillschweigend Voraussetzungen und überläßt die Konsequenzen, alle oder zum Teil zu ziehen, dem Leser. „Für denkende Leser“ braucht nicht gesagt zu werden, alles ist für „denkende Leser“. Und nicht der Schriftsteller ist gerade der beste, der die meisten Gedanken hat; oft ist der vorzuziehen, welcher zu Gedanken, zum Nachdenken, Prüfen, Überlegen anregt. „Man wird nur weise von eigener Weisheit“, d. h. die Weisheit des Schriftstellers bleibt für den Leser ein totes Kapital, wenn er es nicht in seinem Innern in Betrieb setzt, in Fleisch und Blut verwandelt. Die Gedanken des andern bleiben dem Leser fremd, wenn er sie in Passivität annimmt, sie nur mit dem Gedächtnisse auffaßt, sie nicht assimiliert. Sie nützen ihm nicht, sie schaden ihm. Zwar geht es zuweilen einem Gedanken wie manchem Samenkerne, das nach langem Liegen in dem Erdboden endlich dennoch zum Keimen und Wachstum gelangt. Aber es sind seltene Fälle und darauf ist nie zu rechnen. Eine tiefe Wahrheit braucht man nicht gleich in ihrer ganzen Tiefe aufzufassen und zu verstehen; aber verstehen muß man sie wenigstens von einer Seite, um sie später, unter glücklichen Umständen, mehrseitig oder ganz zu verstehen. Und dieses setzt voraus, daß man sie denkend auffaßt. Die Menge thut es nicht, und nicht „die Menge muß es bringen“, sondern die Verarbeitung. Dieser Umstand darf nicht übersehen werden, wenn man in der Beurteilung der Schüler von den besten Anlagen immer gerecht bleiben will. Ein Gedanke regt sie zu eigenem Nachdenken an, und sie — überhören das Nachfolgende. Gerade so geht es dem denkenden Leser bei einer anregenden Schrift.

* Le secret d'ennuyer est de tout dire.

Man kann nicht weiter lesen, muß das Buch bei Seite legen, um die eignen Gedanken verarbeiten zu können. Solche Schriften sind die besten, solches Lesen ist das gedeihlichste, wahres Lesen ist Denken.

Lesen heißt drittens: Anwenden, nämlich auf sich anwenden, sein inneres Leben danach umgestalten, fortbilden, auf das äußere Leben im Streben, Wollen und Thun verwenden.

Was nützt das Verstehen der Gedanken anderer, das Auffassen der Wahrheit, die sie ans Licht gebracht, das Denken eigener Gedanken, wenn man von ihnen nicht ergriffen, nicht von ihnen geleitet, nicht von ihnen dirigiert und bestimmt wird? Nichts, rein nichts. Zwar ist das eigne Denken niemals ganz ohne Einfluß auf die Gestaltung des ganzen Geistes, seine Tendenz und seinen Willen, denn der Geist lebt auch erkennend; aber ein anderes ist es doch, einen Gedanken klar haben und — von ihm in Besitz genommen werden, so daß man ohne ihn nicht mehr existiert, so daß er zur Substanz unserer Existenz geworden. „Ich kann nicht anders,“ dies ist der rechte Prüfstein. Ich kann diese Gedanken nicht haben, und nach dem Gegenteil empfinden und handeln. So muß es sein. Das heißt lesen.

Der Mensch nimmt das Gepräge seiner Umgebung, der von Jugend auf ihn bestürmenden Eindrücke an. Je stärker, nachhaltiger diese wirken, desto mehr. So erwartet man mit Recht, daß ein unter dem Einfluß eines mächtigen Geistes aufgewachsener Mensch diesen an und in sich trage. Und darum erwarten wir auch, als eine Frucht des aufmerksam hingebenden, einem Menschen lieb und teuer gewordenen Lesens eines bedeutenden Schriftstellers in ihm ein Gepräge, einen Nachklang nicht nur, sondern einen Teil seiner Eigentümlichkeit, seine Ansichten, Gefühle und Strebungen wiederzufinden. Wo das nicht der Fall ist, da hat auch keine Freude, kein Wohlbehagen, keine Harmonie mit dem Schriftsteller stattgefunden, es ist nichts weiter gewesen als Notiznehmerei, höchstens Kenntnisaufnahme, es hat nichts anders gewirkt als nacktes Wissen, Kritik.

Wenn wir diesen Maßstab an das Lesen, das die meisten thun, anlegen, was finden wir?

Sie rühmen sich, den Goethe gelesen zu haben und — in ihnen findet sich keine Spur von seiner objektiven Naturanschauung und großartigen, freien Weltanschauung und Stellung; sie rühmen sich, den Schiller gelesen zu haben, den begeistertsten Dichter für Tugend und Freiheit — sie, die aller Begeisterung, aller Idealität fremd sind, sie, die servilsten, ordinärsten, „in submissester Devotion ersterbenden“, püffigsten Philister; sie rühmen sich, die Schriften der Bettine mit Genuß gelesen zu haben — sie, deren Gemüt nicht einmal eine Rheingegend mit Begeisterung auffassen kann und an dem trockensten Buchstaben der äußeren Pflichtbegrenzung festhält. Haben sie diese großen Menschen wirklich gelesen? Gewiß nicht. Sie hätten besser gethan, die darauf verwandten Stunden auf Spazierengehen, Schwimmen, Schlafen oder meinetwegen auf Regel- und Billardspiel zu verwenden. Denn dabei wäre doch etwas für den Leib herausgekommen. Behauptet einer, er habe einen Schriftsteller mit innerem Genuß gelesen, so setzt das, wenn es anders wahr ist, voraus, er habe die Harmonie zwischen dem Schriftsteller und sich selbst empfunden, er habe ihn auf sich wirken lassen, sein Inneres nach ihm gestaltet. Wo das fehlt, da fehlt die Hauptsache. Unsere großen Schriftsteller und Dichter sind für etwas Höheres da, als zum Zeitvertreib und zum Zeitverderb*. Durch diese Genien soll sich der Geist der Wahrheit, Schönheit und

* Auch sind sie für mehr da, als in den Schulen gelesen zu werden. Wir verderben meist unsern Leuten den Genuß unserer herrlichen Klassiker durch unser tolles, verstandloses Antizipieren, d. h. durch das Lesen der Meisterwerke in Zeiten, wo der junge Mensch noch nicht reif ist, Meisterwerke von Männern zu begreifen und sich anzueignen. Was diese in ihren reifsten Jahren, auf dem Gipfel ihrer Kraft und auf der Basis der reichsten Lebenserfahrung gedichtet und dargestellt haben, ist natürlich nur genießbar und nutzbar für Männer, welche Erfahrungen, Erlebnisse, Führungen hinter sich haben. Wir aber machen sie zu einer Kinderspeise und verleiden den Kindern für die Zeit, wo sie Männer geworden sind, die Lust dazu. Sie haben ja alles schon gelesen und durchgekostet. So geht es mit allem, mit dem Katechismus, dem Gesangbuch und der Bibel, wie mit unsern Klassikern; 8—12jährige lernen und lesen jene, 12—18jährige die tiefstinnigsten Werke unserer ersten Schriftsteller, z. B. Schillers philosophische Schriften, Goethes Faust u. dgl. m. Es ist ein wahres Verderben.

aller ideellen Dinge, der Sinn für gehobenes Menschendasein und Wirken den Zeitgenossen und Nachkommen mitteilen und fort und fort das zeugen, was durch sie an das Licht gebracht und offenbart worden. Den Zweck haben ihre Schriften, den Zweck hat das Lesen derselben. In einer Nation, welcher Schiller angehört, suchen wir den Geist Schillers, sonst hätte er umsonst gelebt und sie wäre seiner nicht wert. Aus ihrem innersten Wesen hat sie ihn geboren, und er vermehrt den Schatz, den sie ihm mitgegeben, hundert- und tausendfach. Darum, du Jüngling und Mann, sage nicht, daß du ihn gelesen, bis du wiedergeboren bist durch seine Begeisterung für alles Herrliche und Erhabene. So in allen Fällen.

Lesen heißt Verstehen, Denken und Streben.

XXIX.

Gott in der Natur?

Ein Vortrag.

Unser Thema enthält in sich die Fragen: Findet der Mensch bei ihrer Beschauung und Betrachtung Gott in ihr? Trägt die Naturforschung zur Erkenntnis und Furcht Gottes, zur Religiosität bei? Ist die Religiosität ein Förderungsmittel der Naturforschung, oder schließen sie einander aus? Und wenn letzteres, liegen sie nebeneinander, auf ganz verschiedenen, vollkommen voneinander getrennten Gebieten, so daß sie aber doch nebeneinander bestehen können, ohne durch einander zu existieren und zu leben, oder enthält das eine eine totale Negation des andern?

Diese und ähnliche Fragen haben in der Pädagogik, namentlich in dem erziehenden Unterricht eine große Bedeutung. Aller Unterricht soll erziehend wirken, verlangen alle. Viele identifizieren diesen Satz mit dem: aller Unterricht soll unmittelbar und direkt religiös wirken. In unsern Tagen wird diese Forderung betont. Die Nachfrage nach der Religiosität wird dringender, stärker. Es fehlt nicht an Erscheinungen, die den Beweis liefern, daß die meisten, welche jetzt über Erziehen und Unterrichten reden, meinen, die Auffassung und Darstellung müsse wenigstens eine religiöse Teinture, einen parfum biblique haben. Das Hervorheben derselben streift nicht nur an Ostentation, sondern ist und wird zur Ostentation; ja man kann sich manchmal des Gedankens, wenn nicht an offenbare Heuchelei, doch an Eingehen in

oberflächliche und vorübergehende Zeitrichtungen nicht enthalten. Unter allen Unterrichtsgegenständen schreibt man vorzugsweise der Naturkunde eine religiöse Wirkung zu. Die tieferen Geister erwarten sie als eine Frucht derselben, die oberflächlichen vermeinen sie durch frommen Aufblick, durch Bibelstellen und religiös klingende Stichwörter heiligen zu müssen. Ist es keine Religion, es muß wenigstens so klingen. Was haben wir davon zu halten, was ist Wahrheit? Nur sie allein besteht in der Untersuchung, nur sie verträgt sich mit wirklicher Religiosität, alles andere ist Schein und Trug. Von dem Lehrer, dem wahren, eigentlichen, wirklich religiösen Lehrer erwarte ich, daß er ein solcher Feind aller Ostentation, alles Forcierten und Erkünstelten, alles Scheines sei, daß er, was religiöse oder religiös klingende Äußerungen betrifft, eher zu wenig thue als zu viel, daß er eine solche Scheu vor frommem Schein habe, daß er es sich viel lieber gefallen lasse, an einer Stelle oder in einer Beziehung für irreligiös zu gelten, als daß man ihm dieses Prädikat beilege, wo er es nicht verdient. Die wahre Religiosität eines Menschen ist ein Geheimnis, das Geheimnis seines Herzens; die tiefste ist nicht nur der Welt, sondern ihm selbst ein Geheimnis. Wahrhaft in der Unschuld lebt der, der von der Unschuld nichts weiß. Wer sie kennt, ist schon nicht mehr darin, wer sie definiert, ist wenigstens im Bewußtsein, in das Gegenteil eingerückt. Gerade so verhält es sich mit der Religiosität. Mißtrauisch bin ich daher überall, wo man Geschwätz mit ihr treibt; ich suche sie da nicht, wo man sie sucht, sich mit ihr etwas weiß. „Wollte Gott, wir übten sie alle, und spräche kein Mensch mehr davon.“ (Schiller.)

Weg mit allem Forcierten! Weg mit dem Versuch, nicht nur in den Buchstaben, sondern in dem Lehren der Buchstaben, in der Zahlen- und Raumlehre ein religiöses Element aufzufinden! Mit religiöser, d. h. ernster Gewissenhaftigkeit, und mit einem Sinn, der einen religiösen Hintergrund hat, kann ein Lehrer diese Gegenstände, wie alle anderen, treiben; aber in der Seele zuwider ist mir ein Mensch, der davon schwätzt. Ich komme auf die Naturkunde, beschränke aber meine Ansichten auf den Teil, der am einleuchtendsten Gott offenbart, auf die Astronomie im weiteren Sinne des Wortes. Denn ob die Zoologie, Botanik und Minera-

logie, die Chemie und andere Zweige der Naturkunde im einzelnen oder ganzen ein religiöses Moment enthalten, dieses nicht nur zu behaupten, sondern nachzuweisen, wollen wir vorerst andern überlassen.

Das von religiösen Eltern, besonders von einer religiösen Mutter erzogene kleine Kind erblickt in allen Naturerscheinungen das Wirken Gottes. Gott gab seinen Eltern, wie ihm, das Leben, er schenkt Gesundheit, Speise und Trank, der heilige Christ beschert die Weihnachtsgaben, Gott läßt regnen und die Sonne scheinen, die Früchte an den Bäumen wachsen, tagtäglich führt Gott Sonne, Mond und Sterne am Himmel herauf u. s. w. Also das religiös erzogene Kind, nicht aber das ohne Religion aufgewachsene. Dieses weiß nichts von Gott, sieht ihn nicht, fühlt ihn nicht. Jenes hat Gott im religiösen Gefühl, unmittelbar, die Mutter hat den Keim zur Religiosität angeregt und befruchtet; das Kind trägt die religiöse Stimmung über, es trägt Gott in die Natur hinein, und nun tritt er ihm aus der Natur und in ihren Erscheinungen wieder entgegen. Ohne Anregung, ohne Entwicklung geschieht solches nicht, die Sinne lehren das nicht, das sinnlichst schärfste Auge, die zarteste Empfindsamkeit der Nerven lehrt solches nicht, aus der Natur an und für sich spricht also Gott nicht zu dem Kinde. Ist es reich mit Phantasie begabt, so erdichtet es sich, auch ohne religiöse Erregung, Personen, meist Furcht und Schrecken erregende Gestalten, Gespenster, wohlthätige und böse Wesen. Auf diesem Standpunkte stehen rohe Naturvölker. Ihr Glauben an Dämonen, gute und böse Geister, mag mit eigentlicher Religion verwandt sein, Religion ist es nicht, er ist kaum der Anfang derselben. Man muß den Kinderglauben an Dämonen vernichten, um den Boden für den religiösen Glauben zu gewinnen.

Was ist es nun, das die Kinder veranlaßt, Gott in der Natur zu erblicken, ihn zu sehen in ihren Erscheinungen? Die Anregung ist, wie schon gesagt, von der Mutter ausgegangen; durch sie haben sie den Glauben an Gott empfangen; nun tragen sie ihn auf alles einzelne über, sie leiten Wirkungen unmittelbar von einem geahnten, unsichtbaren Wesen ab, das Verhältnis von natürlichen Wirkungen und natürlichen Ursachen ist ihnen noch

unbekannt, mit einem Worte: ihre Unwissenheit ist eine Bedingung ihres Glaubens. Folglich sind sie im Irrtum, ist ihr Glaube Aberglaube, darum zu verwerfen, würde einer schließen, der meine Ansicht auf den Kopf stellen wollte. Ich sage dagegen: ihr Glaube ist Wahrheit, nur nicht die Wahrheit des erwachsenen, gereiften Mannes, ist kindliche Wahrheit, notwendige Entwicklung ihres Wesens, der Standpunkt des Menschengeschlechts im Kindesalter, die Religion der Kindheit, wurzelnd im unauflösliehen, unmittelbaren Gefühl, beruhigend und beseligend, der innersten Natur des Kindes entsprechend, also wahr.

Ach, daß wir auf diesem Standpunkte nicht stehen bleiben, daß wir ihn verlassen müssen! Wer hätte nicht ähnliche Empfindungen gehabt, als die, welche unser unsterblicher Schiller in seinen „Göttern Griechenlands“* ausspricht?

Aber wir müssen weiter, müssen aus der kindlichen Unschuld heraus, müssen von uns abthun, was kindlich ist, müssen auf das Meer der Forschung hinaus, wenn auch in das Meer des Zweifels hinein. Es erwacht der Verstand und mit ihm das Bedürfnis des Erkennens. Das Kind steht auf dem Standpunkt des passiven, seligen Anschauens, wir müssen auf den Standpunkt des thätigen, unruhigen Betrachtens hinauf. Wir erfahren, daß eins durch das andere ist, wir erkennen die physische Wirkung als das Produkt einer physischen Ursache, diese wieder als Wirkung einer höheren physischen Ursache, eine Kette von Wirkungen und Ursachen erbaut sich vor unserm geistigen Auge, wir erkennen Regel und Gesetz. Wo bricht sie ab, diese Kette, ist sie eine unendliche, oder müssen wir ein letztes oder erstes setzen, und ist dieses letzte oder erste der Einfluß und die Wirkung eines intelligenten Wesens, oder einer gesetzlich, aber blind wirkenden Kraft, eines Natur-

* „Nennt der meinige sich dem Verstande?

Birgt ihn der Gewölke Zelt??

Mühsam späht' ich im Ideenlande,

Fruchtlos in der Sinnenwelt.“

„Schöne Welt, wo bist du? — Kehre wieder!“ u. s. w.

„Gleich dem toten Schlag der Pendeluhr,

Dient sie knechtisch dem Gesetz der Schwere,

Die entgötterte Natur.“

prinzips oder — eines Gottes? Wir befinden uns auf dem Meere der Fragen, der Zweifel. Anders lautet die Antwort des religiös erzogenen Menschen, anders die des bloßen Forschers. Jener stellt Gott an die Spitze und leitet alle Naturgesetze von ihm ab, ohne jedoch das Wie der Einwirkung angeben zu können, dieser weiß nur von Naturkräften und hält alles andere für fremdartige Einmischung oder müßige Betrachtung. Summa: die Naturforschung lehrt keinen Gott und weiß von keinem Gott. Ein schlagender Beweis für diese (ich hoffe nicht, daß Sie sagen: fühne) Behauptung sind die Naturforscher selbst, in deren Eigentümlichkeit sich das am prägnantesten ausdrücken muß, was die objektive Natur enthält und wie sie wirkt. Denn der Mensch nimmt das Gepräge und die Natur dessen an, womit er sich bleibend beschäftigt. Ob die Beschäftigung mit religiösen Dingen vorzugsweise Religiosität wirkt, muß sich vorzugsweise in der Beschaffenheit der Theologen spiegeln, wie die Lehrer das Gepräge des Lehramtes an sich tragen. Was lehren uns die Naturforscher und zwar die tüchtigsten, tiefsten? Sind sie vorzugsweise religiöse Männer? Hängen ihre Forschungen von ihrem religiösen Glauben ab? Ist der tüchtigste Naturforscher, dem wir den tiefsten religiösen Sinn zuschreiben? Keiner, welcher die Geschichte der Naturwissenschaften kennt, wird eine dieser Fragen bejahen. Newton war ein frommer Mann, aber er war darum nicht das große Naturgenie, weil er fromm war, und Lalande war darum kein schlechter Astronom, weil er von allem Überfinnlichen sagte: Qu'est ce que cela prouve? und von Gott: Je n'ai pas eu besoin de cette hypothèse. So in unzähligen Beispielen. Die wissenschaftliche Erforschung der Natur und die Religiosität haben nichts miteinander gemein. Sie können in demselben Geiste nebeneinander bestehen, aber das eine kann auch vorhanden sein, ohne das andere. Ja, wir müssen weitergehen und sagen, der Naturforscher muß als solcher auf religiöse Ansichten und Vorstellungen, die er außerdem hat, verzichten, sie in seinem Bewußtsein vernichten, er darf ihnen nicht den geringsten Einfluß auf seine Thätigkeit einräumen. Denn er muß völlig voraussetzungslos an die Erforschung der Natur gehen. Was sie sei, was ihre Erscheinungen enthalten, ob etwas

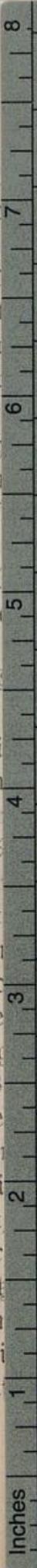
ihnen zu Grunde liege und was, ob ein Gott sei oder ob keiner, geht ihn als Forscher gar nichts an. Unbekümmert um die Resultate setzt sich der wahre Naturforscher ihren Wirkungen aus, er läßt sie in seinen Geist einziehen, er zwingt sie, ihm Rede und Antwort zu geben, er darf nicht das Geringste von vorn herein als Postulat aufstellen, er muß alles verwerfen, was nicht mit ihrer Natur, ihrem Wesen harmoniert. Ich sage nicht, daß ein religiöser Sinn nicht auch ihn bei seinen Forschungen beleben und tragen könne, aber auch andere Potenzen können seinen Geist spornen und beflügeln. Beobachtungsgabe und Verstand sind in ihm die ausschließlich wirkenden Kräfte.

Sind diese Ansichten richtig (ich halte sie für unwiderleglich), so beantwortet sich die Frage, ob der fromme Mensch im gewöhnlichen Sinne des Wortes besonders zur Naturforschung qualifiziert sei, von selbst. Man muß sie verneinen. Leider wird mit dem edlen Worte fromm ein trauriger Mißbrauch getrieben; aber wenn wir es im gewöhnlichen Sinne nehmen, in welchem unter den Bestandteilen der Frömmigkeit der Glaube an positive Sätze irgend einer Art als Ingredienz vorkommt, so erkennen wir, daß der also, nämlich vulgär fromme von bestimmten Voraussetzungen ausgeht, indem er die Vernunft entweder unter den Gehorsam des Glaubens gefangen giebt, oder wenigstens gewisse Sätze als unumstößliche von vorn herein feststellt. Wir haben gesehen, daß dieses der echte Naturforscher nicht darf. Den besten Fall vorausgesetzt: ihr Inhalt beschränkt sich auf ein Gebiet, das mit der Naturwissenschaft nichts gemein hat, so ist es doch schon eine bedenkliche Geistesrichtung, indem der Geist nicht aus Schubfächern besteht, die nichts miteinander gemein haben, vielmehr eine Richtung sich sehr leicht über den ganzen Geist verbreitet, besonders wenn sie mit der Annahme eines ihr gebührenden Primats auftritt. Aber in so unschädlicher, resignierender Weise finden wir selten den Inhalt des Glaubens in den Geistern, die er beherrscht. In der Regel will er auch normierend auf die Naturwissenschaften wirken. Man denke an die Geschichte des Kopernikanischen Weltsystems, an Galilei und seine Schüler, an die Schöpfung der Welt vor 6000 Jahren in sechs Tagen und andere vom frommen Glauben festgehaltene Sätze, und man

wird der aufgestellten Behauptung nicht widersprechen. Daraus erklären sich folgende Thatsachen: fromme Lehrer (sogenannte) können sich einer Art Scheu vor der Natur, einer Art Besorgnis vor dem Dringen nach naturforschender Richtung von seiten der Lehrer nicht erwehren, sie fürchten für den Bestand ihres Glaubens; im Mittelalter, das vielseitig bis in unsere Zeit hineinreicht, galt die Erforschung der Natur für Teufelswerk, die Verhorreszierung derselben, der äußern wie der innern, für das Merkmal der Gottähnlichkeit; viele Theologen werden sich sehr bedenken, die Meinung, daß Schullehrer sich fleißig mit der Natur beschäftigen sollten, zu bejahen, wenigstens werden sie es an Verwahrungen und Warnungen nicht fehlen lassen; Theologen und Schullehrer treiben mit dem schönen Worte: „Christum lieb haben ist besser, als alles Wissen,“ schnöden Mißbrauch. Ich bekenne mich offen zu den Überzeugungen: das wahre Christentum, der echte Glaube, der darin besteht, daß man den Geist lieber hat als die Welt, — die eigentliche Herzensfrömmigkeit haben, wie von keiner wahren Forschung, so auch nicht von der Naturforschung irgend etwas zu besorgen; was sich mit der Wahrheit der Natur nicht verträgt, falle, lieber heut als morgen, jedenfalls wird die Stunde seines Verschwindens schlagen.

Ich bin noch nicht fertig, aber ich höre auf. Was ich gesagt habe, reicht zur Beurteilung des vorliegenden Gegenstandes hin. Aus meinen Ansichten folgt: „Die Himmel erzählen die Ehre Gottes und die Erde verkündet seiner Hände Werk,“ gilt nur für das Gefühl, das bereits religiös erregt ist, dasselbe ist also sorgfältig zu pflegen und von der bloßen Erweckung desselben aus Naturforschung allein nicht viel zu halten; die fromme kindliche Betrachtung des Universums und seiner Teile ist zu erhalten, so daß sie durch die wissenschaftliche Erkenntnis nicht verloren geht, aber auf diese ist ihr kein Einfluß zu gestatten, auf dem Gebiet der Naturforschung ist der Verstand der Meister, unbekümmert um die Resultate erforsche man die ewige Gesetzmäßigkeit der Natur und erfreue sich ihrer als einer auch ewigen Wahrheit; Ostentation ist überall zu meiden; ein Merkmal eines wahren Lehrers ist auch der Sinn für Natur und die Lust an der Erforschung ihrer Gesetze.

wird der a
 erklären sic
 können sich
 vor dem D
 Lehrer nicht
 im Mittela
 galt die Er
 zierung der
 der Gottät
 die Meinun
 schäftigen f
 wahrungen
 und Schull
 haben ist be
 kenne mich
 der echte C
 hat als die
 wie von fei
 forschung in
 der Natur
 wird die S
 Ich bi
 habe, reicht
 Aus meiner
 Gottes und
 für das Ge
 ist also sorg
 selben aus
 die fromme
 Teile ist zu
 kenntnis ni
 zu gestatten
 der Meister
 ewige Geset
 auch ewigen
 Merkmal ei
 und die Lu



TIFFEN® Color Control Patches
 © The Tiffen Company, 2007

Blue	Cyan	Green	Yellow	Red	Magenta	White	3/Color	Black
Light Blue	Light Cyan	Light Green	Light Yellow	Light Red	Light Magenta	White	Light Grey	Black
Dark Blue	Dark Cyan	Dark Green	Dark Yellow	Dark Red	Dark Magenta	White	Dark Grey	Black

en. Darau
 (sogenannte)
 rt Besorgnis
 on seiten der
 es Glaubens;
 hineinreicht,
 e Verhorres=
 das Merkmal
 ehr bedenken,
 er Natur be=
 es an Ver=
 Theologen
 Christum lieb
 uch. Ich be=
 Christentum,
 Geist lieber
 igkeit haben,
 t der Natur=
 er Wahrheit
 n, jedenfalls
 as ich gesagt
 istandes hin.
 en die Chre
 f," gilt nur
 ist, dasselbe
 weckung des=
 l zu halten;
 und feiner
 haftliche Er=
 kein Einfluß
 der Verstand
 che man die
 er als einer
 meiden; ein
 für Natur