

Ueber das Wesen und die Bedingungen der „allgemeinen (humanen) Geistesbildung“ als Aufgabe des Gymnasiums, der Realschule und der höheren Mädchenschule.

Dass das Schulwesen unserer Zeit in einer nicht nur von den zunächst Beteiligten, sondern auch in weiteren Kreisen mit lebhaftem Interesse verfolgten Entwicklung begriffen, dass daran die Elementar- wie die höhere Schule theilhaftig ist, lässt sich nicht verkennen. Es handelt sich keineswegs allein um äussere Verhältnisse und Berechtigungen; — auch die innere Organisation in einer der Bestimmung jeder Schule, den Anforderungen und den Aufgaben der Zeit entsprechenden Weise weiter zu bilden, ist man in regem Austausch und Kampfe der Anschauungen bemüht. Unter den höheren Schulen, auf welche hier unsere Aufmerksamkeit vorzugsweise sich richtet, entzieht sich selbst das durch die längere Dauer und Bewährung seiner Institutionen bevorzugte Gymnasium der erneuerten Prüfung derselben und den daraus sich ergebenden Fragen nicht. Was aber diese Anstalten übereinstimmend als ihre feststehende Aufgabe betrachten, das ist die „allgemeine Geistesbildung“, durch welche die geistigen Kräfte der Jugend in möglichst allseitiger und vollkommener Weise entwickelt und zu selbstthätiger Theilnehmung an dem geistigen Leben der Nation, seinen Gütern und Aufgaben befähigt werden sollen, als Grundlage für die weitere Berufsbildung. Diese und keine andere Aufgabe hat auch die höhere Mädchenschule als die ihre erkannt, selbstverständlich in der richtigen Beziehung auf die weibliche Jugend. In ihrer ersten gemeinsamen Kundgebung haben sich darüber die Schulen dieser Kategorie ausgesprochen und dieselbe auch als „harmonische Ausbildung der Intellektualität, des Gemüthes und des Willens“ bezeichnet. Nicht etwa einen neuen Begriff haben sie durch den Zusatz „harmonische Ausbildung“ substituiren, sondern nur eine in jener allgemeineren Fassung enthaltene Bestimmtheit hervorheben wollen, — denn wie könnte im wahren Sinne des Wortes eine allgemeine Geistesbildung ohne dieses besondere Merkmal vorstellbar sein? Weder nach der begrifflichen Auffassung, noch nach der historischen Erklärung des Wortes kann jene als Ausbildung aller Kräfte erschöpfend gedacht werden, ohne dass dieselben zu einer inneren Einheit sich zusammenschliessen. So gehört das Merkmal der inneren Harmonie oder Einheit nothwendig zu dem Wesen der allgemeinen Bildung, ja sie ist es, worin sich die letztere zu einer durchgebildeten Persönlichkeit, wenn auch nur annähernd, vollendet. Dagegen ist jede anders geartete Bildung, in welcher also eine einzelne Kraft des Geistes, sei es Verstand oder Gedächtnis, sei es das ästhetische Gefühl oder irgend eine andere Anlage, eine einseitige Bevorzugung empfangen, jede Bildung, in welcher nicht eine harmonische Ordnung der Seelenkräfte überhaupt sich vollzogen hat, entschieden von fraglichem Werthe.

Dasselbe lehrt uns ein Zurückgehen auf die geschichtliche Entstehung des Begriffes allgemeiner Bildung. Das geistige Leben des germanischen Mittelalters, welches in Poesie und Baukunst reich und grossartig schön sich entfaltet, und in einer freilich die Freiheit des Geistes ausschliessenden, in dem Dienste der mittelalterlichen Kirche und ihrer Lehre befangenen Wissenschaft so viel Scharfsinn entwickelt hatte, erfuhr bekanntlich in dem 14. und 15. Jahrhundert eine tiefgreifende Umbildung. Die von Fürsten und Rittern gepflegte Poesie wich aus dem Leben des deutschen Volkes, in eine Umnachtung versenkt, die erst nach Jahrhunderten einer neuen Blütezeit weichen sollte. Gegen die mittelalterliche Gelehrsamkeit erhob, von Italien ausgehend, eine neue Wissenschaft, der Humanismus, einen Kampf, aus welchem dieser siegreich hervorging. Ein neues Bildungsprinzip drang in das deutsche Leben ein. Zerbrochen wurden die Schranken einer engen Schulwissenschaft und ihres Formalismus, und freudig begrüsst, eifrig gepflegt wurde das Studium der altklassischen Literatur, welches an die Quellen und Vorbilder eines reichen Geisteslebens in Kunst und Wissenschaft führte, mit einer nicht geahnten Fülle und Vollendung der Leistungen des menschlichen Geistes in Form und Inhalt bekannt machte und eine edle Humanität in der Poesie, der Kunst und Philosophie vor Augen stellte. In Deutschland traf diese kräftig auflebende Wissenschaft mit dem ernsten Ringen des deutschen Gemüthes nach innerer Befriedigung in der höchsten Beziehung des Menschenlebens, in dem Verhältnisse zu Gott, und mit dem daraus entspringenden Kampfe gegen mittelalterliche Satzungen und für die Freiheit des Glaubens zusammen. Sowie die Humanisten die Reformation begrüsst und für sie in ihren Schriften kämpften, so bemächtigten sich auch die Reformatoren der Mittel, welche die freigewordene neue Wissenschaft ihnen bot, vertieften sich mittelst der erneuerten Kunde der alten Sprachen in die heilige Schrift und liessen die Propheten und Apostel zu dem deutschen Volke in der eigenen Sprache reden. Doch nicht allein für die kirchlichen Zwecke, für die Wahrheit und Freiheit des Glaubens nutzten die Reformatoren die neue Wissenschaft; auch das neue Bildungsprinzip wollten sie im Bunde mit dem erneuerten Christenthum in das deutsche Volksleben einführen; diese Verschmelzung sollte nicht allein auf Universitäten, sondern auch in der Schule zur Geltung kommen. Dass in allen Städten Deutschlands Schulen durch die Rathsherren gegründet und die Jugend, frei von dem mönchischen Zwange, in Sprachen und Wissenschaften unterrichtet, dass dieselbe nicht allein zum Dienste der Kirche, sondern auch zur geschickten, weisen Verwaltung der weltlichen Dinge, für Stadt und Staat die Knaben, für das Regiment des Hauses die Mädchen, vorbereitet werden möchten, dazu mahnten und wirkten mit kräftigem Worte zunächst Luther und Melanchthon, der mit seinem milden Geiste, in welchem Christenthum und Humanismus sich durchdrangen, und seiner Gelehrsamkeit der *praeceptor Germaniae* wurde. „Das Studium der Wissenschaften hat nach Melanchthons Urtheil eine heilsame Wirkung auf den Menschen; es setzt alle Kräfte in Bewegung, stärkt sie, reinigt und befreit von aller Roheit. Es hat nur dann Werth, wenn es Herz und Gemüth bildet und veredelt. Nicht das Wissen an sich, sondern das wirksame, bildende Wissen gilt ihm etwas. Die ernste und angelegentliche Beschäftigung mit den *artes liberales* bewahrt vor der Engherzigkeit und Beschränktheit der Scholastik und Sophistik, gibt den echten lauten Sinn für die einfache, ungeschminkte Wahrheit, erweitert den Gesichtskreis über die Schranken der Fachwissenschaft und erhebt zu hochherziger, wahrhaft weltbürgerlicher Gesinnung. Die Musterbilder der Seelengrösse, der Vaterlandsliebe u. s. w. bei den Alten sind

für alle Zeiten nachahmenswerth.“ So kommt hier das neue Prinzip humaner Bildung im Bunde mit der christlichen in seinen mehrfachen Richtungen zur Anerkennung. Gegenstand oder Mittel derselben ist die freie Wissenschaft, zurückgeführt auf die altklassische Literatur, und darin liegt die Universalität, das gegenständlich Allgemeine im Unterschiede von der Fachwissenschaft. Formal aber ist diese Bildung eine allgemeine, insofern sie allseitig auf die Geisteskräfte einwirkt, sie entwickelt, stärkt und veredelt. Erst in ihrer sittlichen Wirkung vollendet sich ihr Werth; wie sie durch die Ideale edler Humanität die Seele für diese stimmt und von Roheit reinigt, so wirkt sie vorbereitend auf das Christenthum, in welchem nicht einzelne Vorbilder gegeben sind, sondern das Urbild vollkommener Humanität sich vollzieht.

Damit ist für den Begriff allgemeiner Bildung Klarheit und zugleich eine Voraussetzung für den Zweck dieses Aufsatzes gewonnen, der aus mehreren Gründen sich die Aufgabe gestellt hat, das Wesen und die Bedingungen allgemeiner harmonischer Bildung als Aufgabe der Schule hervorzuheben. Wir werden aber diesem Zwecke um so sicherer uns nähern, wenn wir an die angefangene historische Entwicklung wieder anknüpfen, die Bahnen verfolgen, welche die Schule seit der Reformation und seit der Einführung des neuen Bildungsprinzipes bis auf unsere Tage durchwandelt, diejenigen Erscheinungen auf dem Gebiete des geistigen Lebens in unserem Volke, welche auf die weitere Entwicklung der Schule eingewirkt haben, ins Auge fassen und auf diesem Wege die Beantwortung der Frage vorbereiten, in wie weit die Schule das neue Bildungsprinzip in sich verwirklicht und in wie fern Grund vorhanden ist, das Wesen, die Nothwendigkeit und die Bedingungen der harmonischen Bildung zur Erwägung zu bringen.

Unzweifelhaft haben die Reformatoren es als eine heilige Angelegenheit betrachtet, die Schulen zu fördern, auch haben ihre Mitarbeiter und Schüler darin grosse Treue bewiesen, Schulordnungen sind bearbeitet, Schulen an vielen Orten begründet worden. Es wurde fleissig gearbeitet und mit Ernst Zucht geübt. Doch das Prinzip allseitiger Bildung kam noch nicht zur Verwirklichung — das beweisen die Lehrpläne in ihrer fast ausschliesslichen Beschränkung auf die Sprachen, das beweist die Ueberschätzung der Fertigkeit, der Eloquenz in lateinischer Sprache. Die Gymnasien und lateinischen Schulen pflegten die lateinischen Autoren, zum Theil auch die griechischen, nicht um ihres den Geist im allgemeinen bildenden Inhaltes, sondern um der sprachlichen Form willen. Dieser Einseitigkeit zu wehren, in die Bahn eines wahrhaft geistbildenden Unterrichtes in der altklassischen Literatur einzulenken und auch den Wissenschaften ihre Stelle in dem Lehrplane einzuräumen, blieb späterer Zeit vorbehalten.

Indessen drangen mannigfache Einflüsse in das deutsche Volksleben ein und traten auch aus dessen eigenem Boden neue Erscheinungen hervor, die auf die Schule wirkten und zum Theil den Anstoss zu Um- und Neubildungen gaben. Unter den das deutsche Volk geistig und sittlich schwächenden Nachwirkungen des 30jährigen Krieges fanden die sogenannte Aufklärung und die der eigenen Kraft und Würde sich entäussernde Ueberschätzung fremdländischer Literatur und Sitte Eingang und machten sich in der Erziehung namentlich der höheren Stände geltend. Damals kamen die Franzosen und Französinen für die Erziehung in Aufnahme und zu Ansehen. Doch aus der entwürdigenden Schwäche der Unselbständigkeit und Selbstaufgabe erhob sich der deutsche Geist, des eigenen Genius bewusst werdend. Von dem Studium der Alten, von dem Humanismus ging diese Erstarkung aus, man verglich die

Werke der Griechen und die geringen Leistungen des eigenen Volkes und wollte auch nicht länger hinter anderen Völkern der Gegenwart zurückstehen und ihnen nachahmend folgen. An den Musterwerken der Alten hatte man ideale Schönheit gelernt und verdrängte zuerst die Formlosigkeit deutschen Dichtens durch Einführung der wohlklingenden schönen Metra der Griechen. Aber nicht auf die Form wollte man sich beschränken, vielmehr auch Werke schaffen, in welchen der deutsche Geist seiner Würdigen und den Vorbildern Aehnliches leistete. Die Urbilder selbst, einen Homer u. a. übertrug man in die deutsche Sprache und führte diese den Gebildeten zu. Und wie man so griechische und römische Dichtungen zum Eigenthum der Nation machte, so schritt man gleichzeitig zur Erforschung und Feststellung des Wesens und der Gesetze der Kunst, der Verwandtschaft und der Grenzen der Künste, ausgehend von den Musterwerken der Alten. Mit dem Aufstreben einer selbständigen, an der antiken Welt sich bildenden, deutschen Literatur traf eine neue Alterthumswissenschaft zusammen, angeregt von Winckelmann und Lessing, und eine sich erneuernde Philologie, ausgehend von Fr. A. Wolf, welche den idealen Gehalt der Werke des Alterthums zur volleren und begeistern- den Erkenntnis brachten. Nun ging der deutsche Geist den Bund mit antiker Schönheit und Idealität ein und aus diesem Bunde entstanden die Meisterwerke unserer neueren Literatur. Auch richtete sich mit universellem Blicke der deutsche Geist auf die Poesie aller Länder und Zonen und die deutsche Sprache eignete sich von rings her die Lieder und andere Dichtungen der Völker an.

Nicht ohne tiefe Einwirkung zunächst auf die an dem geistigen Leben der Nation sich betheiligenden Stände und auf die Bildungs-Bedürfnisse ihrer Jugend konnte dieses Aufblühen der schönen Literatur und der Alterthumskunde bleiben. Wie die Siege Friedrich's II. das deutsche Volk aus der völligen Erschlaffung seines nationalen Bewusstseins geweckt hatten, so musste das Selbstgefühl des Deutschen wieder erstarken, da er sich im Besitze einer Literatur sah, die in den Wettstreit mit denen anderer, gepriesener Völker eintreten konnte. Mit der Literatur hatte die Sprache eine neue Epoche ihrer Entwicklung erfahren, in welcher sie künstlerischer und wissenschaftlicher Bearbeitung sich völlig fähig bewies, würdig, eine eingebürgerte fremde Sprache aus dem Umgange der höheren Welt zu verdrängen und wieder Träger des eigenen Geisteslebens der Nation zu werden. Waren nun die Ideale der alten Welt, die unvergänglichen Muster des Schönen der Nation neu erschlossen und in einer eigenen Literatur klassische Werke ihr geschenkt, so hatte doch dieser Geistesfrühling bis zu seinem Durchdringen noch mit Hindernissen zu ringen, da die Bildung des Adels eine fremdländische, die Gelehrsamkeit eine einseitige, das Bürgerthum in kleinlichen Interessen befangen und das kirchliche Leben in der Mehrheit der Nation zu einem blossen Kirchenthum veräusserlicht war. Die ästhetischen Ideale waren mit der neuen Literatur dem Volke vor Augen geführt, die sittlichen konnten nur in allmählicher Wirkung eindringen und das Volk zu dem grossen Kampfe vorbereiten, in welchem es durch schwere Leiden geläutert und zu einer vaterländischen Erhebung, zu geistiger, sittlicher und religiöser Erstarkung wiedergeboren werden sollte. Dass hierzu auch die Vertiefung des deutschen Geistes auf dem Gebiete der Philosophie beigetragen hat, dass Kant neben der kritischen Schärfe des Denkens den kategorischen Imperativ des Sittengesetzes, die Ideen als Forderungen der Vernunft lehrte und Fichte zu sittlicher Erhebung des Volkes mahnte, darf in diesem Zusammenhange nicht unbeachtet bleiben. Beide richteten ihre Blicke auch auf die Schule und hofften von ihr für die Zukunft.

Auch unsere Aufmerksamkeit hat auf die Schule sich zurückzulenken, zur Beachtung neuer Richtungen, welche auf ihrem Gebiete eingetreten waren und neben den eben dargelegten, mit der Entwicklung des Humanismus im Zusammenhange stehenden neuen Erscheinungen des geistigen Lebens auf die allgemeine Bildung, auf das Schulwesen Einfluss ausübten. In dem die höheren Interessen wie Macht und Wohlstand der deutschen Nation so furchtbar schädigenden Zeitalter des dreissigjährigen Krieges trat ein treuer Pädagoge mit Gedanken über den Unterricht hervor, in welchen die Anfänge einer neuen Bildung sich ankündigten, Amos Comenius. Prediger und Rector in Mähren wurde er nach Ausbruch des Krieges aus seinem Vaterlande vertrieben, wirkte ausserhalb desselben für das Schulwesen, von welchem er die Rückkehr einer bessern Zeit hoffte, und legte die Gedanken, durch welche er eine Reform des Unterrichtes herbeiführen wollte, in seinen Schriften nieder. Eine neue Methode war es, was seine Schrift: „*Didactica magna, universale omnes omnia docendi artificium exhibens*“ bezweckte. Unter dem Einflusse des Engländers Franz Bacon, der von dem Grundsatz ausging, dass sichere Erkenntnis allein aus der Natur der Dinge, aus Beobachtung derselben und dem Experimente geschöpft werden könne, stellte er die Forderung an die Spitze seiner Methode, dass die Anschauung der Dinge der Anfang des Lernens sei. Zwar wandte er diesen Satz vorzugsweise auf die Methode des Sprachunterrichtes an, der nicht mit der Regel der Grammatik sondern mit der Anschauung und Benennung der Dinge beginnen soll. Doch war damit auf ein neues Prinzip hingewiesen, dem bis dahin in den humanistischen Schulen keine Beachtung zu Theil geworden war, das Prinzip des Realismus; es handelte sich nicht allein um die Methode des Sprachunterrichtes in der Gelehrtenschule, sondern auch um reale Kenntnisse, welchen die Mutterschule und die Muttersprachschule dienen und für welche der *Orbis pictus* ein Lehrmittel werden sollte.

Doch weniger von dieser, als von anderer Seite aus ist dieses neue Prinzip in die deutsche Schule eingedrungen. Wie in Spener und Francke und in der von ihnen ausgehenden Richtung des Pietismus im allgemeinen ein in der Liebe sich thätig und fruchtbar erweisendes christliches Glaubensleben auf dem Gebiete der Kirche sich segensreich geltend machte, so lag es auch in dem Wesen dieser Richtung, dass sie, wie es von den Reformatoren geschehen war, des Jugendunterrichtes sich annahm. Wie ferner es als ein grundlegender Gedanke für diese Richtung galt, dass nicht die Erkenntnis des Glaubens ohne Bewährung im praktischen Leben Werth habe, so wandte sich auch ihre Schule dem Realen zu. Die Naturwissenschaften, als die Kunde von den Werken des Schöpfers, wurden in den Unterricht hineingezogen, Naturaliensammlungen, ein physikalisches Cabinet angelegt, auch Werkzeuge des Ackerbaues und Gewerbflusses aufgestellt. Dazu wurde der deutschen Sprache eine Stelle eingeräumt. Anstatt der Furcht und des Ehrgeizes aber wollte man eine christliche Erziehung in Anwendung bringen, um auf Gesinnung und Leben bildend zu wirken, wobei freilich Einseitigkeit nicht fern blieb. Von dieser Richtung ging bekanntlich eine lebendige Anregung zur Förderung des Schulwesens überhaupt und die Begründung der ersten Realschule aus.

Aehnlich und doch in wesentlich verschiedener Art trat der Realismus im vorigen Jahrhundert als Philanthropinismus auf. Basedow wollte die Ideen Rousseau's in der Schule verwirklichen, die Methode des Comenius nutzbar machen und verkündigte das Evangelium einer neuen Schule, die in einen schroffen Gegensatz gegen die bisherige treten, die alle alles

in kürzester Zeit lehren sollte, auf die leichteste Art, ohne Zwang und Furcht und die in der praktischen Brauchbarkeit, in dem möglichsten Wohlbefinden, der Glückseligkeit ihrer Zöglinge das höchste Ziel des Unterrichtes und der Erziehung fand. Nicht von den vortheilhaften Einwirkungen, welche auch von dem Philanthropinum und seinen Nachfolgern ausgingen, ist hier zu reden, vielmehr nur die Grundrichtung im Zusammenhange des bisher Besprochenen und des dabei leitenden Grundgedankens zu charakterisiren, und die ist der Realismus im Gegensatze gegen den Idealismus, das Utilitätsprinzip, welches die Sprache nicht als Mittel der Geistesbildung lehrte, sondern durch blosser Uebung, gedächtnismässig zum Zwecke praktischer Anwendung beibrachte, die Autoren nicht um ihres Inhaltes willen zur Bildung eines idealen Sinnes behandelte und überhaupt auf das, was unmittelbar nützlich anzuwenden war, sich beschränkte.

Im Vorstehenden ist versucht worden, die Schule in ihrer Entwicklung seit der Neugeburt eines deutschen Schulwesens zu Anfang des 16. bis zum Ende des vorigen Jahrhunderts zu verfolgen und die mannigfachen Geistesrichtungen, welche auf diese Entwicklung Einfluss ausübten, anzudeuten. Dabei hat sich namentlich herausgestellt, dass der Ausgangspunkt in der Idee der humanen Bildung zu suchen ist, wie sie im Bunde mit der christlichen, die Reformatoren vor Augen hatten, dass diese Idee ursprünglich die Bildung des Menschen an den Werken der altklassischen Literatur und an dem Christenthum zum Gegenstande hatte, dass eben dieser Idealismus in der Schule nicht zur vollen freien Entfaltung gelangte, sondern durch einen Formalismus der Sprachbildung beeinträchtigt wurde, dass aber aus dem deutschen Geiste Gegenwirkungen gegen diese Verdunkelung und Beschränkung hervorgebracht wurden in Sprache und Alterthumsforschung, schöner Literatur und Philosophie. Dem gegenüber machte ein Realismus, von verschiedenen Seiten ausgehend, Anspruch auf Pflege, ja auf Herrschaft in der Schule, im Zusammenhange theils mit einer neu erwachten Bethätigung christlichen Geistes, theils mit dem neu eindringenden Prinzip der Naturgemässheit der Erziehung und religiös deistischer Aufklärung.

Das Ende des Jahrhunderts trat ein und mit ihm in gewaltigen Thatsachen das grosse Gericht der Weltgeschichte über Staaten und Völker, durch welches alles Bestehende gesichtet und eine neue Zeit ins Leben gerufen wurde. Das alte deutsche Reich sank in raschem Sturze hin, das deutsche Volk fiel der tiefsten Erniedrigung anheim und beugte sich vor dem Stolze eines fremden Herrschers, als ob seine Selbständigkeit und Grösse für immer dahin wäre. Das Bewusstsein deutscher Nationalität, die Vaterlandsliebe schien erstorben, schnöder, gesinnungsloser Selbstsucht gewichen. Damals als jede Regung deutschen Geistes durch die Machtsprüche des fremden Herrschers zurückgedrängt wurde, wagte es in der Hauptstadt des tiefgebeugten Preussen-Staates das Wort eines hochgesinnten Philosophen die Deutschen auf den Weg der Rettung, die allein noch übrig bleibe, hinzuweisen, auf die Wiedergeburt einer deutschen Nation durch eine neue Erziehung. (Fichte's „Reden an die deutsche Nation.“) Hoffnungslos verloren erscheint das deutsche Volk, um so mehr, da die Regierenden wie die Regierten allein von Selbstsucht geleitet und das dadurch verderbte, innerlich wie äusserlich aufgelöste Staatswesen die Beute einer Fremdherrschaft geworden ist, die durch Furcht und Hoffnung an sich fesselt. Nur dadurch, dass die deutsche Nation, die als solche nicht mehr vorhanden ist, durch eine Nationalerziehung sich wiederfindet und stärkt, kann sie gerettet werden. „Eine gänzliche Veränderung des bisherigen Erziehungswesens ist

es, was ich als das einzige Mittel, die deutsche Nation im Dasein zu erhalten, in Vorschlag bringe. Dass man den Kindern eine gute Erziehung geben müsse, ist auch in unserm Zeitalter oft genug gesagt und bis zum Ueberdruße wiederholt worden, und es wäre ein Geringes, wenn auch wir unsers Orts dieses gleichfalls einmal sagen wollten.“ Die bisherige Erziehung hat nicht ermangelt, irgend ein Bild von religiöser, sittlicher, gesetzlicher Denkart und von allerrhand Ordnung und guter Sitte vor das Auge ihrer Zöglinge zu bringen, hat sie auch hier und da getreulich ermahnt, jenen Bildern in ihrem Leben einen Abdruck zu geben. Aber sie hat es nicht verstanden, dies in ihren Zöglingen zu bewirken. Die bisherige Erziehungskunst hat wol das Gedächtnis mit einigen Worten und Redensarten und die kalte, theilnehmungslose Phantasie mit einigen matten, blassen Bildern anzufüllen vermocht; es ist ihr aber nicht gelungen, ihr Gemälde einer sittlichen Weltordnung bis zu der Lebhaftigkeit zu steigern, dass ihr Zögling von der heissen Liebe und Sehnsucht dafür und von dem glühenden Affekte, der zur Darstellung im Leben treibt und vor welchem die Selbstsucht abfällt wie welches Laub, ergriffen worden. Die neue Erziehung hat sich die Bildung zum Menschen zur Aufgabe zu stellen und diese Bildung zu einem inneren Bestandtheile des Zöglings zu machen. Dieses wird sie dadurch ausführen, dass sie den Willen, als die Grundwurzel des Menschen selbst zu einem solchen bildet, der mit einer inneren Nothwendigkeit das Gute, Sittliche, allein des Guten, Sittlichen halben, will und thut. Dazu ist vor allen denkende Selbstthätigkeit in dem Zöglinge hervorzurufen, die nicht einen Lohn des irdischen Wohlseins kennt, die in sich die Befriedigung findet, und dieser Selbstthätigkeit sind die Vorbilder der Dinge, nicht wie sie sind, sondern wie sie sein sollen, zu innerem Eigenthume zu machen.

Den Weg weiter zu verfolgen, wie diesen der Philosoph auf dem Gebiete der Pädagogik vorzeichnet, gehört weniger zu der hier ins Auge gefassten Aufgabe. Doch das sei noch erwähnt und damit wieder in die geschichtliche Entwicklung des deutschen Schulwesens eingelenkt: Fichte glaubte die Blicke der deutschen Nation auch auf eine bereits ins Dasein getretene Erscheinung hinweisen zu dürfen, an welche als einen Anfangs- und Ausgangspunkt die Nationalerziehung in dem neuen Zeitalter der Gegenwart anzuknüpfen sei. Pestalozzi war es und seine Anstalt zu Yferten, auf welche sich auch bald die Aufmerksamkeit in ganz Europa richtete. In Wahrheit, Pestalozzi trug als Pädagoge das Bild eines Propheten einer Neuzeit an sich, indem er mit der ihm eigenen Unmittelbarkeit des Geistes und in tief sinnigen Ideen, wie in Ahnungen, die Nothwendigkeit und die Mittel der allgemeinen Menschenbildung verkündete. Man höre ihn in der „Abendstunde eines Einsiedlers“ und man wird schwerlich dieses Eindruckes sich erwehren können. Hier dient es nur, wenige in innerer Beziehung zu unserem Zwecke stehende Sätze aus eben dieser Schrift aufzunehmen: „Allgemeine Emporbildung der inneren Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit ist allgemeiner Zweck der Bildung, auch der niedrigsten Menschen. Uebung, Anwendung und Gebrauch seiner Kräfte und seiner Weisheit in den besonderen Lagen und Umständen der Menschheit ist Berufs- und Standesbildung. Diese muss immer dem allgemeinen Zweck der Menschenbildung untergeordnet sein.“ „Wer nicht Mensch ist, in seinen inneren Kräften ausgebildeter Mensch, dem fehlt die Grundlage zur Bildung für seine nähere Bestimmung und seine besondere Lage, was keine äussere Höhe entschuldigt! Zwischen dem Vater und dem

Fürsten, zwischen dem mit schweren Nahrungssorgen beladenen Dürftigen und dem unter noch schwerern Sorgen seufzenden Reichen, zwischen dem unwissenden Weib und dem berüchtigten Vielwiser, zwischen dem trägen Schlummerer und dem Genie, dessen Adlerskraft in alle Welt wirkt, sind Klüfte. Aber wenn dem Einen in seiner Höhe reine Menschlichkeit mangelt, so werden finstere Wolken ihn da umhüllen, während in niedrigen Hütten gebildete Menschlichkeit reine, erhabene und befriedigte Menschengrösse von sich strahlet.“ „Die künstliche Bahn der Schule, die allenthalben die Ordnung der Worte der freien, wartenden, langsamen Natur (d. h. der naturgemässen Entwicklung der Kräfte von innen heraus) vordrängt, bildet den Menschen zum künstlichen Schimmer, der den Mangel innerer Naturkraft bedeckt und Zeiten wie unser Jahrhundert befriedigt.“ „Erhabene Bahn der Natur, die Wahrheit, zu der du führst, ist Kraft und That, Quelle, Bildung, Füllung und Stimmung des ganzen Wesens der Menschheit.“ „Alle Menschenweisheit beruht auf der Kraft eines guten, der Wahrheit folgsamen Herzens und aller Menschensegen auf diesem Sinne der Einfalt und Unschuld.“ „Der Mensch muss zu innerer Ruhe gebildet werden.“ „Ohne innere Ruhe waltet der Mensch auf wilden Wegen. Wenn das Gefühl nicht von innerer Ruhe beseelt ist, so entnervet seine Kraft den Menschen in seinem Innersten und plagt ihn mit finstern Qualen in Tagen, in denen der heitere Weise lächelt.“ „Der Glaube an Gott ist die Stimmung des Menschengefühls in dem obersten Verhältnis seiner Natur; er ist vertrauender Kindersinn der Menschheit gegen den Vatersinn der Gottheit.“ „Der Glaube an Gott ist die Quelle der Ruhe des Lebens — die Ruhe des Lebens ist Quelle innerer Ordnung — die innere Ordnung die Quelle der unverwirrten Anwendung unserer Kräfte, ihre Bildung zur Weisheit — Weisheit die Quelle alles Menschensegens.“ „Im reinen Kindersinne der Menschheit erhebet sich die Hoffnung des ewigen Lebens und reiner Glaube der Menschheit an Gott lebet nicht in seiner Kraft ohne diese Hoffnung.“ „Der Glaube an Gott ist die Quelle alles reinen Vater- und Brudersinns der Menschheit.“ „Daher ist der verlorene Kindersinn der Menschheit gegen Gott das grösste Unglück der Welt, indem es alle Vatererziehung Gottes unmöglich macht, und die Wiederherstellung dieses verlorenen Kindersinns ist Erlösung der verlorenen Gotteskinder auf Erden.“ „Der Mann Gottes, der mit Leiden und Sterben der Menschheit das allgemein verlorene Gefühl des Kindersinns gegen Gott wiederhergestellt, ist der Erlöser der Welt, er ist der geopferte Priester des Herrn, Mittler zwischen Gott und der gottvergessenen Menschheit. Seine Lehre ist reine Gerechtigkeit, bildende Volksphilosophie, sie ist Offenbarung Gottes, des Vaters, an das verlorene Geschlecht seiner Kinder.“

Pestalozzi's Ideen, die ihn begeisternde Liebe für Volkswohl und Volksbildung, seine Methode, welche sich die Aufgabe stellte, wie der Baum alle seine Bildungen bis zur Blüte und Frucht aus seinem Keime entwickelt, die Bildung aus dem Geiste gemäss seiner Natur, in wohlgeordneter Stufenfolge hervorgehen und wachsen zu machen und somit den Unterricht psychologisch zu begründen, waren das Grosse, Zündende und Bleibende seines Schaffens; seine Anstalt verwirklichte nicht das Ideal, welches man in ihr zu finden hoffte, — mehrere Gründe wirkten zu seinem tiefen Schmerze dem entgegen, seinerseits namentlich das Missverhältnis zwischen seinen Gedanken und der Gabe ihrer praktischen Verwirklichung.

Die unter dem Uebermass des allgemeinen Unglücks zum Durchbruch gelangende Erhebung des deutschen Geistes, die gewaltigen, aber siegreichen Kämpfe zur Befreiung Deutschlands, das plötzliche Zusammenstürzen des stolzen Reiches der Gewalt, riefen tiefgreifende,

neue Lebensregungen in unserem Volke hervor, die wie in sittlicher Kräftigung und religiöser Vertiefung, so in der gesteigerten, allgemeineren Pflege des Schulwesens sich zu erkennen gaben. War schon im vorigen Jahrhundert das Interesse für dasselbe ein allgemeineres geworden, so darf das unsrige es für sich in Anspruch nehmen, dass die Bedeutung der Schule für das allgemeine Wohl darin mehr als je zur Anerkennung gekommen, dass für alle Stände und Bedürfnisse Schulen errichtet und für ihre innere Organisation und ihre allseitige Ausstattung immer grössere Opfer gebracht worden sind. Die Sorge für die Volksschule im engeren Sinne des Wortes wurde als eine nothwendige Aufgabe der Staatsregierungen und Gemeindeverwaltungen erkannt. Die höheren Schulen traten in eine neue, mannigfaltige und geregelte Entfaltung ein. Für Ausbildung und Stellung der Lehrenden wurden ausreichendere Veranstaltungen getroffen und weit reichere Mittel aufgeboten, Lehrpläne nach festen Normen und mit bestimmten Zielen entworfen. Besonders richtete sich auf die Verbesserung der Methode das Nachdenken, wozu Pestalozzi einen so wirksamen Antrieb gegeben hatte; Leichtigkeit und Bewährung in Erfolgen wurde einerseits, wissenschaftliche Begründung andererseits angestrebt. Mit der Ausdehnung, welche die realen Wissenschaften, namentlich die Naturwissenschaften gewannen, stellten die Erkenntnisse derselben immer mehr Forderungen auch an den Jugendunterricht, und mit der Zunahme des allgemeinen Weltverkehrs gelangten die modernen Sprachkenntnisse zur Anerkennung ihrer Unentbehrlichkeit. Somit drangen die Forderungen des Realismus durch. Die bisherigen humanistischen Schulen, die Gymnasien, hielten zwar ihr Prinzip fest, konnten aber den neuen Forderungen sich nicht ganz verschliessen und erweiterten die bisherigen Schranken ihres Unterrichtssystems zu Gunsten derselben. Realschulen wurden begründet, ursprünglich im Dienste realistischer Zwecke, dann aber zu der Bestimmung von Lehranstalten, die ebenfalls eine allgemeine Bildung, ähnlich wie die Gymnasien, aber auf eigener vorzugsweise moderner Grundlage vermitteln wollen, sich erweiternd. Als das jüngste Glied trat die höhere Mädchenschule in ihrer neuen Organisation, — denn was früher sich so nannte, trug in seiner Mannigfaltigkeit keinen bestimmten Charakter an sich, — in die Reihe der höhern Lehranstalten und eignete sich im Interesse der weiblichen Jugend die Aufgabe der allgemeinen Bildung, auf ähnlicher, aber wiederum eigenartig bestimmter Grundlage, an.

Will man ein Urteil über die in unserem Zeitalter die Schulen kennzeichnenden Merkmale, so dürfte eines das umfassendste sein: Es wird viel und es wird im allgemeinen methodisch gelehrt. Ein anders ist die Frage, in welchem Verhältnis die Kenntnisse, die man lehrt, zu der Aufgabe der allgemeinen Bildung stehen, mit anderen Worten, in welchem Grade man mit den aufgebauten Mitteln diese Hauptaufgabe erreicht, eine Frage, welcher sich keine Schule, kein denkender Schulmann entziehen kann, der da weiss, dass nicht *multa*, sondern *multum* gelernt werden soll, dass nicht die Kenntnisse allein, selbst nicht glänzende, zum Menschen machen.

Was Fichte zur Rettung seines Zeitalters, zur Erhaltung oder Wiederherstellung der deutschen Nation mit den ihr eigenen Gaben und Gütern für nothwendig hielt, was Pestalozzi dem Gepränge der Wortweisheit mahnend entgegenstellte, daran haben wir uns erinnert. Wenn aber heute ein Geist wie jene zu der Nation von der entscheidungsvollsten, an unsere Gegenwart zu erhebenden Forderung zeugen könnte, wie würde diese lauten? Man braucht nicht auf derselben Höhe des Philosophen und des dem Propheten sich nähernden

Pädagogen zu stehen, um diese Forderung zu vernehmen. Stimmen genug verkünden uns dieselbe. Nicht Kenntnisse allein, so werthvoll und noth sie sind, am wenigsten ein Schimmer von Kenntnissen ohne innere gegenseitige Durchdringung mit dem geistigen Leben können uns helfen. Menschen, deren Bildung auf festem Grunde der Ueberzeugung und edler, rein sittlicher Denkart ruht, Männer von lauterem Wahrheitssinne, von Verständnis und aufopferungsfähiger Liebe für die idealen Güter und die Grundlagen deutschen Volks- und Staatslebens, Frauen, frei von der im Kleinlichen befangenen Enge des Sinnes, begabt mit einem für das Grosse, für Wahrheit, Recht, Sittlichkeit, Vaterland und Religion empfänglichen Geistesleben und erfüllt von edler reiner Gesinnung und reichem Gemüthe thun uns noth. Galt es damals, zu Anfang des Jahrhunderts, gegen den äusseren Feind nicht allein Deutschlands Selbständigkeit, sondern mit ihr deutsche Art und Sitte, deutsche Tugend und Bildung zu retten, so gilt es heute einen wenigstens gleichgrossen Kampf gegen die Macht roher Gewalt, die alle Grundlagen des Staates, der Gesittung und Bildung vernichten will, einen Kampf, dessen vollen Ausbruch man wol noch zeitweise durch die Mittel der Verbote, der äusseren Macht zurückdrängen, dessen heilbringende Entscheidung aber nur durch Aufbietung aller sittlichen Kräfte und Mächte der Nation, durch neue Durchdringung aller Stände und Institutionen mit sittlichen Wirkungen herbeigeführt werden kann. Mit Recht heftet man dabei wieder auf die Schule das Auge und hofft, dass sie einen Hauptbeitrag dazu liefere, dass sie eine sittlich gelänterte und gestärkte Menschheit, innerlich fähig für die grosse Aufgabe der Zeit, bilde. Mit Recht muss man von der Schule erwarten, dass sie nicht in gedankenloser Ableistung der täglichen Arbeit oder in eitelm Selbstvertrauen dieser Forderung missachtet, dass sie vielmehr sich prüft und richtet, um dessen gewiss zu werden, wie weit sie ihre Aufgabe erfüllt.

Es unterliegt keinem Zweifel, wir haben uns dieser Selbstprüfung zu unterziehen, haben uns die Frage zu stellen: Gehen aus unsern Anstalten Zöglinge hervor, die in edlem Triebe einer sich selbst befriedigenden Thätigkeit für Wahrheit und Wissenschaft, für Menschenwohl, Recht und Tugend, für Kunst und Religion so gereift und gestärkt sind, dass sie in Zukunft nicht anders ihre Selbstbefriedigung finden als in der freien Ausübung solcher Thätigkeit! Denn allein in der freien Selbstthätigkeit unserer Zöglinge nach vollendeter Schulzeit kann die in und von der Schule hervorgerufene und geleitete Thätigkeit sich erproben, nach ihrem Werthe oder ihrer Werthlosigkeit sich erweisen.

Jedenfalls wird die Entscheidung hierüber durch die Art und Weise, wie wir unsere Hauptaufgabe auffassen und wie wir sie demgemäss zur Ausführung bringen, bedingt sein.

Kann es denn noch verschiedene Auffassungen von dem Begriff oder Wesen der allgemeinen Bildung in ihrem Unterschiede von Berufsbildung geben? In dem Principe weniger, dagegen scheint die verschiedene Ausführung, die man demselben in den Schulen gibt, zu der Annahme zu drängen, dass nach dieser Seite noch Unklarheiten walten, welche auch das Prinzip beeinträchtigen. Das dürfte, wenn man, ohne durch Schein sich täuschen zu lassen, den Geist der Schule, das innere Getriebe ihrer Wirksamkeit, die Art der Aneignung des Lehrstoffes, die eigentlichen Tendenzen des Unterrichtes, die Ordnungen des Zusammenlebens prüft, allerdings sich herausstellen. Vielleicht würde man unter der Mannigfaltigkeit des

Arbeitens nachstehend gezeichnete Spuren oder Grundrichtungen entdecken, theilweise dieselben, in denen auch frühere Zeitalter dahinschritten.

1. „Allgemeine Bildung“ wird aufgefasst als der Inbegriff derjenigen wissenschaftlichen und sprachlichen Kenntnisse und Leistungen, welche durch die Prüfungsordnungen höherer Lehranstalten als nothwendig zur Erlangung eines Zeugnisses der Reife vorgeschrieben sind! Der Werth, welchen diese Kenntnisse und Leistungen in sich tragen, soll sicher nicht unterschätzt werden. Dieselben gehören in Wirklichkeit zu einer allgemeinen Bildung. Aber können sie nicht auf eine Weise angeeignet werden, die ihren Werth sehr fraglich macht? Wie? wenn die Schule überwiegend den Charakter einer Lernanstalt an sich trägt, wenn vorzugsweise gedächtnismässige Einübung des Stoffes als das, was man zu erreichen hat, betrachtet und als die hauptsächlichen Triebfedern Ehrgeiz und Furcht angespannt werden? Besonders glücklich angelegte Naturen abgerechnet, die sich eben überall durch ihre eigene Kraft durchringen, mögen aus solcher Schule eben so wenig Jünglinge hervorgehen, die von dem edlen Feuer der Begeisterung für die Arbeiten des Geistes und für die grossen Ideen, die in ihrer Nation sich verwirklichen sollen, durchglüht sind, wie die Schüler von der Freude an ihren Aufgaben in der Schule getrieben werden. Mit dem Zeugnisse der Reife verbindet sich vorzugsweise das Gefühl, der Bürde aufgezwingener Pflichten los zu sein.

Oder die allgemeine Bildung ist die Aneignung, resp. der Besitz derjenigen wissenschaftlichen und sprachlichen Kenntnisse und Leistungen, der schönen Lebensformen, wie sie der gebildeten Gesellschaft eigen und darum zur Theilnahme an derselben unentbehrlich sind, eine Auffassung, der man wol in der Anwendung auf die höhere Mädchenschule begegnet. Ohne diese Gaben an und für sich gering zu achten, müssen wir doch fragen: Ist man bei der Richtung auf dieses Ziel nicht in Gefahr, den Schwerpunkt des weiblichen Lebens dahin zu verlegen, wo er nicht liegen soll, und anstatt des Wesens, den äusseren Schimmer zu wollen — das Wesen ist die freie, freudige Bethheiligung an dem Wahren, Guten und Schönen, das von idealen Gedanken und Bildern veredelte und in ihrem Besitze reiche Geistes- und Gemüthsleben, welches seine höchste Befriedigung in einem seinen Gedanken und Gefühlen entsprechenden stillen Schaffen findet.

Mit beiden, eben gezeichneten Auffassungen berührt es sich, wenn man meint, die allgemeine Bildung bestehe als Aufgabe der höheren Lehranstalten darin, dass aus allen nützlichen Wissenschaften die allgemein wissenswerthen Kenntnisse und was die neueren Sprachen angeht, die Fertigkeit der Anwendung der Jugend zum Eigenthume werde. Man verwechsle nicht Vielwisserei mit Bildung, die in die Tiefe, das Wesen der Dinge eindringt. Trefflich sagt Schiller von beiden:

Wer etwas Treffliches leisten will,
Hätt' gern was Grosses geboren,
Der sammle still und unerschlaft
Im kleinsten Punkte die höchste Kraft,
Der Stamm erhebt sich in die Luft

Mit üppig prangenden Zweigen,
Die Blätter glänzen und hauchen Duft,
Doch können sie Früchte nicht zeugen;
Der Kern allein im schmalen Raum
Verbirgt den Stolz des Waldes, den Baum.

Die Menge des allgemein Wissenswerthen kann nicht das Wesen der allgemeinen Bildung in sich begreifen, denn es zersplittert, schwächt und veräusserlicht mehr die geistige Kraft, als dass es sie sammelt und stärkt; es verleitet zur Selbstgenügsamkeit und Ueberhebung,

anstatt auf die engen Grenzen des Wissens hinzuweisen und bescheiden zu machen; es kann mit ödem Gemüthsleben, mit Schwäche des Charakters, anstatt mit Festigkeit der Sinnesart und Kraft der Willensrichtung verbunden sein. Bedarf es noch weiter der Frage, ob eine nach derartigen Anschauungen gebildete Jugend wahrhaft den verheissenen Lohn davon trägt und den Forderungen der Gegenwart gewachsen ist?

2. Anders und im Zusammenhange mit der historischen Entwicklung wird die Aufgabe von den Schulmännern aufgefasst, die nicht den Wissensstoff in Verbindung mit ausserhalb des Schülers liegenden Zweckmässigkeitsgründen als die ihnen obliegende Angelegenheit und den Schüler als das Gefäss betrachten, in welches der in Fluss gebrachte Stoff sich ergiessen soll; die vielmehr den Schüler zum Ausgangs- und Zielpunkte ihrer Wirksamkeit machen und es als ihren Beruf ansehen, diesen zu bilden und zu erziehen, d. h. sein geistiges Leben in seinen Grundkräften allseitig zu entwickeln und zu der Stufe der Selbständigkeit zu erheben, auf der er selbst sein Lehrer und Leiter sein kann. Für sie handelt es sich darum, die intellektuellen Vermögen, zu denen der menschliche Geist die Anlagen in sich trägt, zu wecken, dieselben durch Thätigkeit zu üben und zu bewussten, geordneten d. h. gemäss den in dem Geiste selbst liegenden Gesetzen wirksamen Kräften zu erheben; für sie ist der Schüler auch Zögling, begabt mit Gefühl und Willen, denen Richtungen und Ordnungen zu geben sind. Diese Bildung des Zöglings kann aber nur an geeignetem und darum zwar vielseitigem, doch nicht massenhaftem Stoffe vollzogen werden. Wol ist dieser Stoff theils durch amtliche Lehrverfügungen, theils durch Ordnungen, die durch Uebereinkommen sich gebildet, vorgezeichnet; doch die Vertreter der Schulen unterlassen es nicht, den Stoff im Einzelnen bezüglich seines Werthes für den Hauptzweck zum Gegenstande ihres Nachdenkens zu machen und zur vollkommeneren Auswahl des Werthvollsten zu wirken. Hier darf davon abgesehen werden, dass diese Auffassung der Aufgabe in den Schulmännern, die sie sich angeeignet, und in den Schulen theoretisch und praktisch in verschiedenen Graden der Klarheit und Bestimmtheit sich vollziehen wird, dass der eine sie lichtvoll und mit der Wärme der Begeisterung, deren sie würdig ist, in sich trägt, der andere sie als eine Wahrheit, die man aus Büchern lernt, anerkennt. Das liegt naturgemäss in den Personen; aber dem Wesen nach ist offenbar die Auffassung in die Bahn eingelenkt, welche die Geschichte der Pädagogik in ihren erleuchtetsten Vertretern als die zu betretende gelehrt hat: das Geistesleben des Zöglings ist der Centralpunkt, auf welchen das Geschäft der Bildung sich zu richten hat, dieses Geistesleben ist von innen heraus zu entwickeln, nicht von aussen her d. h. alle Bildung beginnt und vollzieht sich in der Richtung, dass der jugendliche Geist zur Thätigkeit geweckt und zur selbstthätigen Aneignung des Wissensstoffes geleitet wird. Die Schwierigkeit der Aufgabe kann namentlich dem Pädagogen nicht verborgen sein, — denn offenbar, wie viel leichter ist das Geschäft, dem Schüler als einem leidenden d. h. vorzugsweise durch das Mittel des Gedächtnisses, — wie man sich auszudrücken pflegt, Kenntnisse beizubringen; wie anders die Thätigkeit, die, an das erwachende Geistesleben anknüpfend, diesem die für jede Stufe seiner Entwicklung angemessene Geistesnahrung, den Stoff, den es als sein Eigenthum in sich aufzunehmen, in eigenstes Geistesleben zu verwandeln vermag, darbietet, alle Hindernisse, die etwa diesem Aneignungsprozess im Wege stehen können, hinwegräumt und auf diesem Wege, kundig der inneren Vorgänge, dem Ziele sich nähert. Vielleicht dürfte man den Vergleich ziehen mit einer anderen Verschiedenheit

zwischen dem Thun dessen, der in künstlichem Garten einen Baum für die liebe Jugend mit schönen Früchten aufputzt, und der Pflege des kundigen Gärtners, der aus dem Keime heraus einen reiche Früchte hervorbringenden Baum allmählich emporzieht. Dass auf Seiten des Lehrers nicht allein die Beherrschung und selbständige Durchdringung des Lehrstoffes, sondern auch eine Kunde der Seelenthätigkeiten im allgemeinen wie in den Individualitäten erforderlich ist, leuchtet ein und mag hier zu Nutz und Frommen nach manchen Seiten, zur richtigen Beurteilung der Thätigkeit des Lehrers und der Aufgabe der Schule berührt werden. Für den Lehrer aber, der so seine Aufgabe erfassen will, entstehen noch weitere Forderungen, von denen hier nur zwei erwähnt seien, — die eine, dass er nicht mit blossen Worten des Buches seine Schüler zu speisen, dass er ihnen vielmehr lebensvolle, den Geist erfassende Anschauungen, in denen die Vorstellungen und Gedanken innerlich feste Gestalten gewinnen, zu bieten hat, die andere, dass er nicht handle wie ein unerfahrenes Kind, das die Blumenknospe mit den Fingern öffnet, anstatt abzuwarten, bis die erwärmenden Strahlen der Sonne die Blüte zu schönem, duftendem Dasein erschliessen d. h. dass er nicht vor der Zeit in Gebiete des geistigen Lebens hineindränge, für welche noch keine innere Empfänglichkeit vorhanden ist, was beispielsweise geschieht, wenn man in Werke der Literatur hineinführt, für welche noch keine Reife des Verständnisses gegeben ist, und Aufsätze schreiben lässt, deren Themata noch nicht erreichte Stufen des Urteils und der Erfahrung voraussetzen.

Doch ist in der dargelegten Auffassung das Wesen der „allgemeinen Bildung“ erschöpfend aufgeschlossen und damit der Weg zu dem zu erreichenden Ziele gesichert? Man übersehe nicht die Abwege, auf die zu gerathen die Gefahr nicht zu ferne liegt, eine Gefahr, die mit dem Schulorganismus und den Mitteln, die er bietet und nicht bietet, im Zusammenhange steht. Das Hauptgeschäft der Schule ist das Lehren und dazu sind die Mittel reichlich genug in Sprachen, Wissenschaften und Fertigkeiten geboten. Da fehlt es nicht an dem mannigfaltigen Material, die intellektuellen Kräfte, den Verstand in den Operationen des Denkens zu üben, der Anschauung, dem Gedächtnis und der Phantasie Stoff zu bieten. Doch entsteht die Gefahr der Einseitigkeit, dass die Schule ihre hauptsächliche Aufgabe darin findet, die intellektuelle Kraft zu pflegen, und sich mehr oder weniger darauf beschränkt. Wie steht es dann um die Gemüths- und Charakterbildung? Nun, dem Gefühle mag man auch eine gewisse ästhetische Richtung geben, — dazu bieten schöne Literatur und etwa noch Kunstgeschichte die Mittel dar, indem sie für das Schöne in Poesie und anderer Kunst das geistige Auge öffnen und den Geschmack bilden. Aber ist ästhetischer Sinn und Gemüthsbildung dasselbe? Und weiter tragen die Ordnungen der Schule auch für den Willen der Zöglinge etwas Erziehendes an sich. Freilich, wenn die Legalität oder die äussere Gesetzlichkeit schon Moralität wäre, dann stände es um die Sache der Schule gut. Aber die Legalität ist etwas anderes, als die Bildung des Willens zu sittlicher Freiheit, die aus inneren Gründen das Sittliche, das Gute will und ausübt. Möglich, dass Du sagst: „So ist es, aber mehr darf man nicht von der Schule fordern, hier sind ihr Grenzen gesetzt, die man nun einmal nicht wegrücken kann, und mehr nehmen auch die Eltern unserer Schüler und Schülerinnen nicht in Anspruch.“ Dann freilich hat die Schule auch nicht das Recht, sich als eine Anstalt zu bezeichnen, welcher die allgemeine Bildung des Geistes zur Aufgabe gestellt ist, denn allgemeine Bildung haben wir verstehen gelernt als Bildung des Menschen in seiner Totalität, dann ist allgemeine und humane Bildung

nicht mehr gleichbedeutend; dann verhalten die Stimmen der hervorragenden Männer, die mehr von der Schule geleistet wissen wollten; dann dürfen wir von der Schule nicht erwarten, was unserer Zeit noth thut, eine sittliche Heilung der Schäden der Zeit.

3. Angenommen, dass unsere höheren Schulen eine Jugend bilden, die nicht allein im Besitze eines vielseitigen und werthvollen Wissens, sondern auch nach dem Maasse ihrer natürlichen Begabung im Denken bis zu einer gewissen Schärfe geübt sei! Liegt darin auch die Bürgerschaft, dass die geistige Thätigkeit, zu welcher der Schüler angehalten worden ist, den über die Schwelle der Schule hinaus getretenen Jüngling als ein inneres Bedürfnis, als ein nicht abzuschwächendes Interesse, als eine dauernde geistige Richtung begleiten und neben den Zwecken der beruflichen Geschäftigkeit, ihn geistig heben und zu einer Thätigkeit befähigen werde, die keinen äusseren Lohn einträgt, die aber durch sich selbst befriedigt? Mit anderem Worte, darf man annehmen, dass das Werk der Schule auch in dem Leben als eine werthvolle Grundlage für die Erfüllung der Berufs- und Menschen-Aufgabe sich bewähren werde? — darf man annehmen, dass mit der intellektuellen Bildung auch ein idealer Sinn, eine sittliche Lebensrichtung und damit ein im wahren Sinne menschenwürdiges, seine Aufgaben wirklichsendes, in sich befriedigtes Menschenleben begründet sei? Wie? wenn in der Wirklichkeit sich vielfach andere Erscheinungen darstellten, wenn die höheren Interessen des Geistes in der Jugend nach der Schulzeit seltener als zu wünschen wahrgenommen würden, wenn die so oft erhobene Anklage gegen die dem Materialismus huldigende Zeit nicht unberechtigt wäre und die in selbstlosem, sittlichem Streben und Schaffen befriedigten, beglückten Menschen Ausnahmen wären? Die weitere Ausführung dieser Erwägungen und die Beantwortung dieser Fragen, denen man sich nicht entziehen kann, sofern man von der Schule, im Dienste der höchsten Güter und Interessen der menschlichen Gesellschaft, eine erhaltende und fördernde Wirksamkeit erwartet, sei dem Leser überlassen und nur so viel als unzweifelhaft festgestellt, dass Wissen und Verstandesbildung noch nicht Gemüths- und Charakterbildung gewährleistet.

In der Ueberzeugung, dass die Schule der Vergangenheit der Aufgabe, die erstere durch letztere zu ergänzen und zu vollenden, nicht genügt habe, schritt Fichte zu dem Plane einer neuen Erziehung, welche die Jugend der Zukunft in geschlossenen Erziehungsanstalten bilden sollte, abgesondert von den verderblichen Einflüssen einer in Selbstsucht entarteten Generation, vereinigt zu einem sittlich geordneten Zusammenleben, aus welchem sie die unvergänglichen Urbilder einer bürgerlichen, staatlichen Ordnung, wie sie sein sollte, in sich aufnehme und wo sie nicht bloss lernte, sondern auch zu einer glühenden Liebe des Sittengesetzes und zu einer mit Freiheit des Willens ausgeübten Thätigkeit erzogen würde, die es ihr unmöglich machte, anders als vernünftig oder sittlich zu handeln. Der Plan war ein nicht zu realisirender edler Gedanke, indessen werth, dass die Leiter der Schule ihn daraufhin wägen und sichten, das Wahre und Nothwendige von dem Unausführbaren zu sondern. Gemeinwesen zur Erziehung der Jugend, wie Fichte sie sich vorstellte, mögen unter günstigen Verhältnissen in vereinzelten Instituten ausführbar sein; als allgemeine Voraussetzung für eine Nationalerziehung sind sie nicht denkbar. Nicht durch einen Bruch mit der Vergangenheit werden wir die Zukunft auf sicheren Grundlagen gründen, wol aber durch vollbewusste Durchführung der mehr und mehr geläuterten Ideen dem Ziele uns nähern. Die Gedanken, die sich auf diesem Wege zur Heilung der Schäden unserer Zeit ergeben, die Mittel, welche der Jugend eine innere, bestimmte

Richtung des geistigen Lebens überhaupt zu geben als geeignet sich darstellen, machen keinen Anspruch auf Neuheit; aber sie tragen Forderungen in sich, die in der Gegenwart der eingehendsten Würdigung bedürfen, Forderungen, die zu ihrer Ausführung volle Klarheit, Liebe und Thatkraft in Anspruch nehmen, aber auch der ungetheiltesten Hingabe werth sind.

Ausser den für jede Schule, wenn sie innerlich fest gegliedert sein soll, unerlässlichen Ordnungen sind namentlich zwei freilich inhaltvolle Grundbedingungen für die Wirksamkeit unserer Anstalten von entscheidender Bedeutung.

a) Eine Grundrichtung derselben sei die Anregung und anhaltende Belebung der Selbstthätigkeit des Schülers; geweckt durch entsprechende Beschäftigung, veranlasse ihn die richtig geleitete Selbstthätigkeit durch innere Triebkraft zu freier Entwicklung seiner Kräfte, werde ihm zum Bedürfnis und zur Lust, reize seine intellektuellen Vermögen zum Eingehen in die zu stellenden Aufgaben des Denkens und Erkennens, erfülle das Gemüth mit den Interessen für freie Thätigkeit des Geistes und für die in den Objecten des Lernens verborgenen Anziehungskräfte und erwärme es für dieselben! Kurz, der Pulsschlag des Lebens in der Schule sei die freudige und freie Selbstthätigkeit des Schülers — und die Kunst des Lehrens und Erziehens bestehe darin, diese hervorzurufen und zu unterhalten!

Vielleicht erheben sich hiergegen Bedenken und Einwendungen und es dürfte rathsam sein, diesen von vorn herein zu begegnen und das Geforderte gegen Missdeutung zu verwahren. Man sagt etwa: das ist ein Gebilde müssiger Phantasie, das unter den Erfahrungen des Amtslebens gar bald schwinden muss. Eine ernste Arbeit, durch welche Schwierigkeiten überwunden werden, und nicht eine leichte Thätigkeit ist in der Schule noth. Die Mehrzahl der Schüler ist zu jener wenig geneigt und die Trägen bedürfen des Zwanges. Auch kann man die Deklinationen und Konjugationen, die Regeln der Grammatik mit ihrem Gefolge von Ausnahmen, die Namen der Geographie und Jahreszahlen der Geschichte, überhaupt den zu verarbeitenden Lernstoff nicht in allen Bestandtheilen interessant und leicht machen. Dadurch geschähe der festen Zucht des Lernens Abbruch. Dem ist zu entgegenen: die ernste Arbeit soll durch den aufgestellten Grundsatz um so weniger beeinträchtigt werden, als gerade diese der hauptsächlichste Factor einer erfolgreichen Durchführung desselben ist. Nicht ein die Schwierigkeiten umgehendes, spielendes Lernen, nach der Art etwa wie es der Schule Basedows anhaftete, kann jene innere Triebkraft mit ihren, die geistige Natur des Schülers durchdringenden Wirkungen hervorbringen und unterhalten. Auch ist gegen Trägheit das Correctiv der Strafe nicht zu unterlassen. Aber unpädagogisch wäre es, den von der Natur eingepflanzten Thätigkeitstrieb und seine Regungen, welche selbst nach Befriedigung verlangen, zu verkennen, die ihm angemessenen Mittel zu übersehen und unangemessene Leistungen ihm aufzudrängen, durch welche die Unlust und Trägheit möglicherweise eingepflicht würde. Bezüglich aber des Lernstoffes wird die Behandlung von Seiten des Lehrers entscheidend sein und genügt es hier, an den bekannten Ausspruch Herders über die Geographie, die man namentlich als eine trockene Wissenschaft betrachtet hat, zu erinnern: „ein Studium, das nach meinen Begriffen eben so trocken ist, als wenn ich die Iim oder das grosse Weltmeer trocken nennte, da ich wenige Wissenschaften kenne, die so reich an nützlichen und angenehmen Kenntnissen, zugleich aber auch so nothwendig für unsere Zeit und den Jahren der Jugend so angemessen ist, dass ich mich wundere, wie irgend ein wohlgezogener Jüngling in den schönsten Jahren seines Lebens

sie nicht vor andern lieben sollte, sobald sie ihm in der Gestalt erscheint, in der sie ihm erscheinen muss, nämlich als die Grundfläche und Hilfswissenschaft aller der Studien, die gerade in unserem Jahrhundert am meisten geliebt und geschätzt werden.“ Sind wir nicht vollständig berechtigt, das Gesagte zu verallgemeinern und ist es nicht überhaupt die Sache der geistigen Thätigkeit des Lehrers, dass sich an ihr jene Selbstthätigkeit des Schülers entzünde und durchglühe?

b) die zweite Grundrichtung der Schule sei die ethische, gleichsam die Lebensluft, in der man sich bewegt. Die freie, freudige Thätigkeit legt in dem Schüler den Grund dazu, als der wirksame Anfang des sittlichen Verhaltens. Aus ihr kann sich ein Handeln entwickeln, welches sittlich ist, weil es den Lohn in sich selbst findet. Gestärkt wird ein solches Handeln durch die sittlichen Eindrücke der Umgebung, namentlich durch die, welche von den lehrenden, erziehenden Persönlichkeiten ausgehen, geläutert und durchgebildet durch die ethischen Wirkungen des Unterrichtes und sie sind es vor allen, die dem sich regenden sittlichen Gefühle bestimmte Richtungen und Ideale geben. Die Beobachtung der Gesetze wird eine schöne Gewohnheit, eine freie Uebung. Nicht Drohung und Furcht, Strafen und Abschreckung haben das Regiment. Es wird gestraft, wo es noth thut; — aber dass es noth thut, ist nicht an der Tagesordnung. Will man das etwa übertrieben, eine beschönigende Zeichnung nennen? Es gibt Knaben- und Mädchenschulen, wo eine Zucht nöthig sein mag, die die Zöglinge auf Schritt und Tritt bewacht, wo Drohen, Schelten und Strafen stündlich in Anwendung kommen müssen, wo ein slavischer Geist waltet und sogar walten muss, wenn nicht die Schranken durchbrochen werden sollen, — da werden wenige sein, in denen der Gehorsam zu freier Pflichterfüllung wird. Es gibt aber auch Knaben- und Mädchenschulen, in welchen die Pflichterfüllung wie unter dem Walten einer unsichtbaren, überall gegenwärtigen Macht vor sich geht, und diese Macht ist der ethische Geist der Schule.

Also zwei Grundbedingungen, von denen freilich einleuchtet, dass sie nicht wie ein Anhang zu einer Schulordnung angesehen und zur gelegentlichen Nachachtung empfohlen werden können, dass sie vielmehr mit dem innersten Leben eines Schulorganismus und seinen täglichen Functionen verwachsen, ja im Grunde dieses innerste Leben selbst sein müssen. Lassen diese sich verwirklichen, dann ist es keine Frage, dann wird die Schule die Pflanzstätte wahrhaft humaner und in sich harmonischer Bildung. Dann werden Zöglinge aus ihr hervorgehen, die das Gesetz der Vernunft, der Sittlichkeit in sich erkannt und das innere Bedürfnis haben, demselben ihr gesamtes inneres und äusseres Leben unterzuordnen und dadurch zu innerer Einheit zu gelangen, die für die idealen Aufgaben der Nation und der Menschheit Verständnis und Hingabe in sich tragen.

Die Aufgabe ist gross, schwieriger als das Dociren; ihre Lösung wird man immer nur theilweise und annähernd erringen, — auch hängt der Erfolg nicht allein von der Schule ab, sondern zugleich von anderen mitwirkenden Factoren. Aber wenn nur die Schule die Blicke bestimmt auf diese Aufgabe gerichtet hat und die ihr zu Gebote stehenden Mittel und Kräfte anhaltend dazu in Wirksamkeit setzt! Als solche stehen ihr namentlich zwei zur Seite: in erster Stelle und in weitester Ausdehnung der von den angestrebten beiden Grundrichtungen geleitete Unterricht, zweitens der Geist der Schule, wie er in den Ordnungen, Sitten und geistigen Richtungen ihres Gemeinwesens zum Ausdruck kommt.

Der Unterricht, das der Schule übertragene Hauptmittel ihrer Wirksamkeit, dem alle ihre anderen Wirkungen untergeordnet sind, ihn unterstützend oder ihn ergänzend, wird in engem Zusammenhange mit dem hier Besprochenen ins Auge gefasst, vorzüglich durch zwei Gesichtspunkte bestimmt sein müssen.

Jeder Unterrichtsgegenstand ist in seiner Gesamtheit wie in seinen einzelnen Theilen nicht bloss als etwas nützlich Anzuwendendes und darum zu Lernendes zu betrachten; wichtig vor allem ist sein geistbildender Gehalt, durch welchen er das geistige Interesse gewinnt. Jeder Gegenstand ohne Ausnahme hat einen ihm eigenthümlichen geistigen Gehalt, leitet die jungen Geister in besondere Bahnen des Denkens und Erkennens, bietet ihnen besondere Reizmittel zur Thätigkeit, eigenthümliche Aufgaben zur Uebung wie auch Befriedigung in der Ueberwindung ihrer Schwierigkeiten oder in den neu gewonnenen Anschauungen. Diese Brennpunkte der Lehrgegenstände, in welchen gleichsam ihre Lichtstrahlen sich sammeln und zünden, hat der Lehrer zu erkennen und in den Geist der Schüler eindringen zu lassen, sei es im Rechnen und der Mathematik die streng gegliederten Denkopoperationen, welche ihre Resultate mit innerer Nothwendigkeit an einander reihen und eben darin das Interesse erregen und befriedigen, sei es in der Grammatik der logische Zusammenhang ihrer Gebilde und syntaktischen Gesetze, sei es in der Literatur die unser eigenstes Leben berührenden und bewegenden Gedanken, in der Geschichte der Kampf der sittlichen und der anderen Mächte des Lebens in ihrer Unterordnung unter einer höheren Weltordnung u. s. w. Hier handelt es sich also darum, dass zunächst in dem Geiste des Lehrers eine wichtige Unterscheidung sich vollziehe: nämlich des Erkenntnisstoffes im Einzelnen, der dem Gebiete einer Wissenschaft oder Sprache angehört, und seines geistigen Inhaltes an Ideen, durch welchen alles Einzelne eine innere Einheit gewinnt, wie in Herders Wort über die Geographie ausgesprochen ist. Wenn zugleich der Erkenntnisstoff vor dem Blicke des Lehrers auch darin eine volle Klarheit, gewissermassen eine Durchsichtigkeit gewinnt, dass auf dem ganzen Gebiete dasjenige, was für jede Entwicklungsstufe des Schülers der seiner Kraft entsprechende Kreis von Kenntnissen ist, unterschieden, wenn dieser Kreis aufgeschlossen und an demselben die Kraft geübt wird: dann darf mit Zuversicht erwartet werden, dass in dem Geiste des Schülers ein für seine Lebensrichtung verheissungsvoller Process sich vollziehe, indem er einerseits die allgemeinen, Geist und Gemüth bildenden, veredelnden und ihre höchsten Bedürfnisse befriedigenden Ideen der Wissenschaft, der Sprache und Literatur sich aneignet und andererseits die Freude einer Thätigkeit, die ihren Lohn in sich selbst findet, in sein eigenstes Wesen gesenkt wird, wie ein Keim, der, in dem Boden Wurzeln schlagend und ihn durchdringend, sich nach aussen zu einem edlen Gewächse entfaltet.

Was aber hiermit zur Sicherung einer inneren Harmonie der Geistesbildung sich verschmelzen muss, das ist das ethische Moment. Ist bei Aufstellung eines Lehrplanes für höhere Schulen und bei seiner Ausführung die Rücksicht auf die Erfordernisse des Lebens und somit auch auf das Nützliche nicht ausgeschlossen, ist aber diesem der Zweck der allgemeinen Bildung überzuordnen und somit jeder Disciplin in dem Lehrplane nach dem Maasse der Wichtigkeit für diesen Zweck ihre Stelle einzuräumen, so wird der letzte und höchste Entscheidungsgrund ethischer Natur sein d. h. in den Beziehungen liegen müssen, welche die einzelnen Disciplinen zur Erzielung einer idealen Lebensanschauung und Gemüthsrichtung sowie einer

sittlichen Charakterbildung in sich tragen. Alles, was die Geisteskräfte übt, Mathematik, Grammatik der Sprachen, was den Blick erweitert und das Verständnis der Dinge in der uns umgebenden Welt erschliesst, z. B. die Naturwissenschaft, ist werthvoller Gegenstand und hat sein Anrecht auf eine es vollständig zur Geltung bringende Stelle in dem Lehrgebäude. Aber was die Anschauung des Lebens, das Urtheil über die Dinge, was Inhalt und Richtung des Gemüthes, die Bestimmtheit des Charakters ideal und sittlich bildet, das muss in dem Sinne eine hervorragende Stelle behaupten, dass es nicht allein mit den ihm zugehörigen Disciplinen zur vollen Wirksamkeit gelangt, sondern auch als die höchste Aufgabe der Schule überhaupt geachtet wird. Dass dieser Satz missverstanden werden könne, als sei eine äusserliche Bevorzugung der sogenannten ethischen Fächer, der Literatur, der Geschichte, der Religion, durch grössere Stundenzahl zum Nachtheile eines anderen Gegenstandes bezweckt, steht wol kaum zu befürchten. Diese Lehrzweige beanspruchen, wie jeder andere, die durch den Inhalt bedingte Stundenzahl und darüber kann im allgemeinen keine weitgehende Meinungsverschiedenheit obwalten. Auch sind die idealen und ethischen Beziehungen nicht ausschliesslich dem Bereiche dieser Wissenschaften eigen. Was aber hier in Anspruch genommen wird, das ist, dass der Unterricht im Deutschen, in Geschichte und Religion in ihrer Bedeutung für die Jugendbildung vollkommen gewürdigt und von Lehrenden verwaltet werde, die von dem idealen, sittlichen und religiösen Inhalte ebenso durchdrungen wie mit wissenschaftlichem Verständnisse ausgerüstet und darum befähigt sind, die in diesen Disciplinen gegebenen Bildungsmittel vollständig in Wirksamkeit zu setzen, und dass dem von keiner Seite in der Schule Gegenwirkungen störend und verwirrend entgegentreten, sondern ein in seinen Grundrichtungen einheitliches Gemeinwesen die Jugend umschliesse.

Das gilt von den höheren Schulen überhaupt. Freilich hat das Gymnasium hier den Vorzug, dass es seine Jugend in Homers Dichtungen, die griechischen Tragiker und Platos Werke einführt und ihre idealen Lebensbilder, ihre Ideen in die sich entwickelnden Geister einsenkt, ein Vorzug, welchen auch die Vertreter der anderen höheren Schulen nicht unterschätzen werden, denn jene Jugend wird daran geistig genährt und gross gezogen, was nur in untergeordnetem Grade durch das Nebenwerk eines Lesens von Uebersetzungen ein Surrogat finden kann. Wenn dessen ungeachtet das Gymnasium aus gewichtigen Gründen nicht allein an griechischen Musterbildern der Schönheit und Idealität erziehen will, wenn es seine Aufgabe als die einer humanen, nationalen und christlichen Bildung erkennt, und darum dem deutschen Unterrichte, der Geschichte und Religion in seinem Lehrplan die ihnen gebührende Stellung einräumen muss, so liegt es den übrigen höheren Schulen ob, für das ihnen Abgehende in den übrigen Lehrobjecten möglichst Ersatz zu suchen, also namentlich in den eben genannten.

Es kann hier nicht daran gedacht werden, über Inhalt und Aufgabe derselben im allgemeinen zu sprechen, — nur Weniges im Verfolg des Gedankenzusammenhanges! Der deutsche Unterricht hat manchen Bildungszwecken zu dienen, vor allem der Bildung der Lebensanschauung, des Gemüthes und des Charakters und das auf allen seinen Stufen, namentlich den höheren, wo in die Literatur einzuführen ist. Was hier für eine Richtung einzuschlagen, kann für die theoretische Betrachtung nicht mehr einem Zweifel unterliegen. Nicht Vielwissen, sondern Vertrautheit mit dem Trefflichsten, mit dem Gedankeninhalte der Geisteswerke, nicht vorzeitige Kritik, ästhetisirende Schönrederei, aber bewusstes Verständnis des Schönen und Durchdringung

des Gemüthes mit seinem idealen Gehalte, nicht kleinliche Morallehren, aber lebenvolles Eingehen in die grossen, edlen und sittlichen Gedanken unserer deutschen Dichtung. Wie vielfach eröffnen dazu kleinere und grössere Dichtungen die Bahnen! Die glänzende Entwicklung der Cultur in Gewerben, Erfindungen, Handel, Kunst und Wissenschaft führt Schiller in bekannter Dichtung vor („Der Spaziergang“). Die Menschheit erreicht eine stolze Höhe: „Da zerinnt vor dem wundernden Blick der Nebel des Wahnes, und die Gebilde der Nacht weichen dem tagenden Licht. Seine Fesseln zerbricht der Mensch, der Beglückte. Zerriss er mit den Fesseln der Furcht nur nicht den Zügel der Scham!“ — verdunkelt werden die „beharrlichen Sterne“, die dem Menschen zur Leitung gegeben sind, und die Cultur stürzt dahin in ein Chaos. Der Gedanke senke sich unvertilgbar in die jungen Geister! Verschiedene Lebensanschauungen schildert Goethe in der Lebensklugheit des Pylades und der rein sittlichen Gesinnung Iphigeniens. „Das Leben lehrt uns, weniger mit uns und Anderen strenge sein; Du lernst es auch“ — urtheilt der Erstere und findet in dem Drange des Lebens und dem Zwecke einer Handlung, die Rechtfertigung einer Pflichtverletzung. „Ganz unbefleckt, geniesst sich nur das Herz“ — denkt Iphigenie in dem Widerstreite des sittlichen Gefühls und des äusseren Interesses. Das ganze Drama endigt mit dem Siege der vertrauensvoll ihr Geschick erwartenden Wahrheit. Sollten solche Bilder nicht Gemüth und Charakter läutern und bilden? Und wenn anderswo das tragische Schauspiel sich anders vollzieht, der Mensch im Kampfe mit höheren Mächten äusserlich erliegt, aber innerlich sich läutert, sollte das nicht mit Anerkennung einer höheren Ordnung erfüllen, nicht zugleich den stolzen Sinn beugen und das sittliche Gefühl erheben? Werden da nicht erhabene Gedanken die Seele durchdringen und man nicht die Nähe der Macht fühlen, „die richtend im Verborgenen wacht?“

Die Geschichte lehren wir schon aus dem einleuchtenden Grunde, weil die Gegenwart nur aus der Vergangenheit verstanden werden kann. Zwar mag es ein langer Weg scheinen, wenn dazu bis in das Alterthum zurück und von entlegenen Zeiten aus, durch Jahrtausende hindurch bis in das Jetzt vorgeschritten wird. Aber hier steht eines mit dem anderen im Zusammenhang, unsere Cultur begründet sich auf der des Alterthums, und der Lehrer, der nicht das Geschehene wie eine chronologisch geordnete Tabelle mit inhaltslosen Namen und todtm Stoffe, vielmehr jenen Zusammenhang vorführt, lehrt Geschichte. Freilich eine mühevoll Aufgabe möchte dieser Weg sein, je weniger ein anderweitiges Interesse befriedigt würde, — das gilt am meisten, wenn von dem Unterrichte der Jugend die Rede ist, welche noch nicht mit dem Forschungstrieb des gelehrten Culturhistorikers die Jahrhunderte durchwandern kann. In einer seiner philosophischen Abhandlungen sagt Schiller: „Die Welt, als historischer Gegenstand, ist im Grunde nichts anders als der Conflict der Naturkräfte unter einander selbst und mit der Freiheit des Menschen, und den Erfolg dieses Kampfes berichtet uns die Geschichte. Soweit die Geschichte bis jetzt gekommen ist, hat sie von der Natur (zu der alle Affecte im Menschen gezählt werden müssen) weit grössere Thaten zu erzählen, als von der selbständigen Vernunft, und diese hat bloss durch einzelne Ausnahmen vom Naturgesetz in einem Cato, Aristides, Phokion und ähnlichen Männern ihre Macht behaupten können.“ Folgen wir diesem Gedanken, soweit Schillers Auffassung von der Geschichte in den Sätzen zum Ausdruck gelangt, so ergibt sich auch ein rein menschliches Interesse, welches der Unterricht auf seinem Wandel durch die Weltgeschichte zu erwecken hat. Die Freiheit ist nach Schillers Denkweise

das durch die Forderungen der Vernunft allein bestimmte sittliche Handeln und die Geschichte der in wechselreichen Erscheinungen vor sich gehende Kampf zwischen den elementaren und den sittlichen Mächten: Begierde, Leidenschaft, Herrschsucht auf der einen Seite — Wahrheit, Recht, Sittlichkeit auf der andern, beiderseits in den verschiedensten Gestaltungen. Von diesem Gesichtspunkte aus betrachtet, gewinnen die Erscheinungen älterer wie neuerer Zeiten ein neues Interesse; die Jugend fühlt sich mit gehoben, wo ein Volk in jugendlicher Kraft in den Kampf des Lebens eintritt und Grosses vollbringt, wo hervorragende Persönlichkeiten für die ewigen Gedanken des Rechts, der Tugend und Freiheit, für Menschenwohl und Vaterland kämpfen und sich opfern. Die Menschen- und Völkergeschichte wirkt auf sie wie ein grosses Drama, bei dessen Anschauen sie für und gegen Antheil nimmt, das Gemüth für Edles, für sittliche Grösse erwärmt und der Wille zu Bestrebungen gleicher Art angetrieben wird.

Wenn so die Geschichtsbetrachtung eine ethische Richtung einschlägt, so wird sie freilich von Verletzung der objectiven Wahrheit eben sowol wie von kleinlicher Beurteilung, welche den Maassstab einer bürgerlichen Moral anlegt, sich frei erhalten müssen, — denn Tugend und äusseres Glück sind häufig nicht gleich bemessen gewesen und hervorragende Geister haben mit der Noth des Lebens zu kämpfen gehabt, Edle haben Unedlen, Lasterhaften erliegen müssen. Zu einer nach höheren Gründen sich bestimmenden Betrachtung leitet die Geschichte, indem sie an lebendigen Bildern lehrt, dass für die Ueberzeugung von Wahrheit und Recht, für die höchsten Güter, Sittlichkeit, Vaterland und Gott jederzeit alle äussere Wohlfahrt eingesetzt werden muss. Da werden die kleinlichen Interessen zurückgedrängt, der Blick erweitert sich zu einer sittlichen Beurteilung und die Willenskraft wird auf die idealen Güter der Menschheit und der Nation gerichtet.

Denn im Grunde ist die Geschichte ein Kampf nicht sowol der äusseren Mächte, sondern der ewigen Gedanken oder Ideen der Vernunft: der Ideen der Herrschaft des Menschen über die Natur in ihm und ausser ihm, des Rechtes, der Wahrheit, der Sittlichkeit, der Religion — gegen alles ihnen Widerstrebende. Und in dieser Richtung leitet sie uns zu dem höchsten Gedanken, den sie darbieten kann. Denn so wirre auch der Kampf erscheinen mag, also dass der suchende Blick in dem Dunkel der Zeiten oft nicht mehr die ewigen Ideen wieder erkennt, so wahr es scheint, dass die Geschichte der vergangenen Epochen von der Natur weit grössere Thaten zu erzählen habe, als von der selbständigen Vernunft, so oft auf Zeitalter geistiger und sittlicher Erhebung Rückschläge gefolgt sind: dennoch leuchtet aus dem Kampfe hervor, dass die höchsten Ideen von Menschenrecht, Freiheit, Wahrheit, Sittlichkeit u. s. w. sich immer mehr losgerungen haben. Das aber geschieht und muss geschehen, weil die Weltgeschichte nicht ein blosser, verworrener Kampf ist, in ziellosem Wechsel sich selbst überlassen, — es gibt, wie eine Naturordnung für die physischen Dinge und Kräfte, der zufolge überall Ursache und Wirkung, Gesetz ist, eine sittliche Weltordnung, in der das ewige Gesetz waltet, dass das Gute und Wahre auch das Nothwendige und dass also alles, was gut und wahr, auch unvergänglich ist. Was die Völker an geistigem Ertrage dieser Art hervorgebracht haben, das ist nicht mit ihnen untergegangen; das Entgegengesetzte aber hat ihnen den Untergang gebracht. Was der Einzelne Gutes und Wahres wirkt, das webt er hinein in das grosse Werk der sittlichen Ordnung; er darf es getrost, freudigen Muthes wirken und ihr vertrauen, die es nicht verliert, — das ist die grosse Lehre der Geschichte, die ihre Anwendung

findet auf die Heroen der Menschheit wie auf den, der in engbegrenztem Kreise seine Lebensaufgabe treu zu erfüllen bemüht ist.

In ihrer Bedeutung für die Begründung einer ethischen Grundrichtung des Geisteslebens und für eine harmonische Durchbildung desselben ist noch die Religion ins Auge zu fassen. Auch die selbständige Vernunft in ihrem strenggeschlossenen System des philosophischen Denkens hat sich dieser Erwägung nicht entziehen können. „Wenn von der menschlichen Natur, so lange sie menschliche Natur bleibt, nie und nimmer zu erwarten ist, dass sie ohne Unterbrechung und Rückfall gleichförmig und beharrlich als reine Vernunft handle und nie gegen die sittliche Ordnung anstosse; wenn wir bei aller Ueberzeugung sowol von der Nothwendigkeit als von der Möglichkeit reiner Tugend uns gestehen müssen, wie sehr zufällig ihre wirkliche Ausübung ist, und wie wenig wir auf die Unüberwindlichkeit unsrer bessern Grundsätze bauen dürfen; wenn wir uns bei diesem Bewusstsein unsrer Unzuverlässigkeit erinnern, dass das Gebäude der Natur durch jeden unsrer moralischen Fehlritte leidet; wenn wir uns alles dieses ins Gedächtnis rufen, so würde es die frevelhafteste Verwegenheit sein, das Beste der Welt auf dieses Ungefähr unsrer Tugend ankommen zu lassen.“ So schrieb der Denker und Dichter, vor dem mit Recht unsre moderne Bildung sich beugt, und er sah sich nach einer Hülfe um, das Beste der Welt zu retten; er dachte so und fand nicht anders Hülfe als in der ästhetischen Bildung und der Religion, in einem Zeitalter, das in ersterer Beziehung einen glänzenden Aufschwung genommen, in letzterer aber wol eine äussere Kirchlichkeit, dagegen weniger den geistigen Gehalt des Christenthums kannte. Nicht eine Moralität will die Religion, die um eines Gewinnes willen an irdischem Wohlsein oder in Furcht und Hoffnung des Jenseits das Sittengebot erfüllt, sondern eine Moralität, die so rein und erhaben ist, wie nur der edelste Denker den kategorischen Imperativus verstehen kann und dabei in ihrer wirksamen Kraft weit über das abstrakte Gesetz desselben hinausgeht. Denn die Religion lehrt den Menschen das Gebot einer Liebe, welche auch die Feinde einschliesst, welche dem Fluche gegenüber segnet und den Hass mit Wohlthun erwidert. Und was ist der Beweggrund, die treibende Kraft, welche die Religion mit dem Gebote in die Seele senkt? „Auf dass ihr Kinder seid eures Vaters im Himmel“ — also das Gottesbewusstsein, die Gottesliebe, zu deren Natur die Bruderliebe gehört und die durch Verletzung des Gebotes in ihrem heiligsten Verhältnis, dem Verhältnis zu Gott, verletzt sein würde.

Doch nicht allein in ethischer Beziehung ist die Religion ein unentbehrliches Bildungsmittel. Wie sie die erhabenste Vorstellung von Gottes Wesen lehrt, so weit der menschliche Geist das Transscendentale sich vorzustellen vermag, wie sie den Menschen zum Bewusstsein seiner hohen Bestimmung erhebt, so ist sie überhaupt die Grundlage aller Idealität der Weltanschauung, die mit ihr in wechselbezüglichem Verhältnis steht. Und wie sie Erlösung und Versöhnung lehrt und darbietet, so vollzieht sich auch durch sie eine harmonische Bestimmtheit des Geistes, der in seinen heiligsten Bedürfnissen und in seinem Verhältnis zur Welt befriedigt wird. Nicht mehr ist das letztere ein Verhältnis der Nothwendigkeit, der gegenüber dem Menschen nichts übrig bleibt als stumme Resignation; der Weltzusammenhang ist ihm eine göttliche Ordnung geworden, welche zu seiner inneren Erziehung dient. Wol mag das ästhetisch gebildete Gefühl für schöne Sitte und Leistungen der Kunst das Leben und den Verkehr verschönern und bereichern, „die mühevollen Reise des Lebens durch

den Schein des Idealen erleichtern,“ — nicht aber die Idealität der Gesinnung und des Handelns bewahren und retten im Kampfe mit den feindlichen Mächten des Lebens. Die Religion macht den idealen Sinn zum bleibenden Eigenthum des Menschen, begründet die innere Freiheit und löst im Verhältnis zu der äusseren Welt die Widersprüche.

Wie nun kann und soll, diesen Grundgedanken entsprechend, die Religion in der Schule gelehrt werden? — eine wichtige Frage, weil in der Art, diesen Unterricht zu ertheilen, wie freilich auch in den Methoden anderer Lehrzweige, mannigfach gefehlt worden ist. Betreten wir auch hier ein viel bestrittenes Gebiet, so darf das nicht hindern, die hauptsächlichlichen Richtungen zu bezeichnen, welche die auf diesen Zweig angewandte Pädagogik lehrt.

Erkannt und hinreichend ausgesprochen ist es, dass nicht die gedächtnismässig aufgenommene Formel, nicht die Ueberfülle des Stoffes, nicht gewisse äussere Uebung und Gewöhnung religiös machen, ja dass diese Mittel das Gegentheil hervorbringen können. Das vorausgesetzt, stellt sich um so mehr die Nothwendigkeit heraus, über den einzuschlagenden Weg sich klar zu werden.

Wie für jede Disciplin z. B. für Mathematik, für schöne Literatur u. s. w., so gelte auch hier der Grundsatz, dass aller Unterricht nach den allgemeinen Gesetzen der Didaktik einerseits und in innerer Uebereinstimmung mit dem Wesen des besondern Gegenstandes andererseits zu ertheilen ist. Also nach jener Seite dieselbe Wohlbemessenheit und Bestimmtheit des Stoffes, dieselbe das geistige Leben anregende und den Stoff in dieses einsenkende Methode der Aneignung, und nach letzterer Seite die von dem Stoffe durchdrungene Denkart, die sich, wie bei der Mathematik vorzugsweise in der exacten Schärfe, für die schöne Literatur in dem ästhetischen Geschmack, so bei dem Religionsunterrichte in der mit dem heiligen Gegenstande harmonischen Gesinnung bethätigt.

Dass nicht vieles Wortlehren den Geist bilde, sondern die Sache selbst in ihrem Wesen, mit der inneren Kraft ihrer Wahrheit eindringen müsse, dass die dogmatische Formel, abstract wie sie ist, nicht Hauptgegenstand, dass die einfachen, grossen, heiligen Wahrheiten der Religion, für den christlichen Religionsunterricht auf dem Grunde des Evangeliums von Christus, in Geschichte und Lehre zu entwickeln seien, dass Christus mit seinem Wort wie mit seinem Leben der Mittelpunkt der christlichen Religionslehre sei und bleibe, — dieses Bewusstsein gebe weiter der Religionslehre ihre Richtung!

„Das ist die Liebe zu Gott, dass wir seine Gebote halten“ — damit ist dem Religionslehrer die Anweisung ertheilt, welche Richtung dem religiösen Sinne zu geben ist. Religion heiligt die Gesinnung und bewährt sich in ethischen Wirkungen.

Der Unterricht isolire nicht das religiöse Denken von dem übrigen Geistesleben in seinen anderen Richtungen und umgränze es nicht mit Seckranken, die es mit Einseitigkeit bedrohen und innere Widersprüche hervorbringen! In dem Wesen eines religiösen Sinnes liegt nicht eine ängstliche Beschränkung des Geisteslebens, sondern Freiheit und Freude für alles, was dasselbe bereichern und erweitern kann: Natur, Wissenschaft und Kunst, — der religiöse Sinn hat alles das in sich aufzunehmen und mit sich in Einklang zu bringen.

Neben dem Unterrichte ist oben auf ein Zweites als Mittel, die Aufgabe der allgemeinen, harmonischen Bildung zur Ausführung zu bringen, hingewiesen worden, nämlich auf die Einflüsse, welche von dem Geiste einer Schule ausgehen. In wie weit lässt

sich denn von dem Geiste einer Schule reden und von demselben in Rechnung zu ziehende Mitwirkungen erwarten? Das dürfte eine Angelegenheit sein, auf die sich die allgemeine Aufmerksamkeit weniger zu wenden pflegt, als sie dessen werth ist. Man redet von dem Geiste einer Zeit und es ist Thatsache, dass auch hervorragende Individualitäten nicht unberührt von demselben bleiben. Je enger aber die Kreise des Lebens sich abgränzen, desto mehr wird sich darin ein bestimmter Geist d. h. ein gewisser gemeinsamer Typus der Lebensthätigkeiten und der Sitten ausprägen, so in der Familie und der Schule. Die Schule nimmt innerhalb ihres Kreises unwillkürlich einen gewissen „Ton“ d. h. ein charakteristisches Gepräge an, das als die herrschende Sitte in der Haltung, dem Verkehre der Schüler mit einander und im Verhältnis zu den Lehrenden zur Erscheinung kommt. Es führen zuweilen die Eltern einen Schüler mit einer gewissen Besorgnis der Schule zu, fürchtend, es möchte ihm schwer werden, in die festen Ordnungen sich zu fügen, und kaum ist er eingetreten, so schwindet die Sorge, denn der junge Schüler folgt dem allgemeinen Geiste. Freilich macht sich auch zu Zeiten Entgegengesetztes bemerkbar und man kommt zu der Erfahrung von schädlichen Einflüssen, die dem Unterrichte entgegen wirken und eine Art von Herrschaft ausüben können. Wie verschiedenartig dies hervortreten mag, bedarf keiner weiteren Nachweise. Genug, will die Schule eine Bildungsanstalt im wahren Sinne des Wortes sein, so darf sie es nicht vergessen und gering achten, dass der Gemeingeist, der das Ganze durchströmt, auf die Verwirklichung ihrer Aufgaben in den Einzelnen einwirkt, und dass eben hier der fruchtbare Boden ihr angewiesen ist, in welchem die gedeihliche, erziehende Wirkung all ihres Lehrens sich zu bethätigen, zu bewähren hat.

Unter den trefflichen Reden, welche Herder in dem Gymnasium zu Weimar gehalten hat, handelt eine „vom Genius einer Schule“, in welchem er nichts anders schildert, als den Geist der Schule. Hier heisst es, der Genius eines Institutes dürfe nicht allein ein Fürst, Gönner und Besitzer sein. „Der wahre Genius muss in dem Institute selbst leben; er muss mit ihm geboren sein, alle seine Kräfte wecken, alle seine Glieder beleben. In jugendlicher Gestalt steht der schöne Genius der Schule da; Blumen umkränzen sein Haupt; er opfert dem Altare des Vaterlandes die reinsten Opfer und das Füllhorn des Segens, des guten Gedeihens in allen Zöglingen und Pflanzen der Schule ist in seiner glücklichen Hand. Er spricht zum Lehrer: „Verehere mich, ehre dich selbst, du treibst ein göttliches Werk; du bereitest das Glück, du bildest die Seelen der Jugend; ja du wirst selbst ihr Genius und Führer auf dem Wege des Lebens.“ Er spricht zum Schüler: „Der Ort ist heilig; liebt vor allen andern Gaben Bescheidenheit und Zucht.“ u. s. w.

Was aber kann die Schule nach dieser Seite leisten? Bringt nicht jeder Schüler tagtäglich Sinnesart und Sitte mit und bildet sich nicht daraus der allgemeine Typus mit seinen edeln und unedeln Symptomen? Freilich ist eine beständige Einwirkung von aussen hier durchaus nicht zu verkennen. Allein es wird sich fragen, ob diese Einwirkung überwiegt oder ob es zu ermöglichen ist, von innen her eine mächtigere Strömung in Fluss zu bringen, eine allgemeine Sinnesweise und Sitte, die eine anziehende Kraft auf alle ausübt, so dass sie ihr wenigstens nicht ganz sich verschliessen können.

In jeder Schule wird ein gewisser Geist walten, aber zu einem alles erfüllenden und belebenden, die Zwecke der Schule fördernden Dasein und Wirken kann er nur gelangen, wenn der Unterricht die Geisteskräfte zu einer lebensvollen Entwicklung bringt und wenn die

Richtungen dieser Kräfte übereinstimmender Art sind, also dass sie sich zu einer Einheit, einem Geiste des Gesamtlebens zusammenschliessen, von dem Inneren des Schulorganismus ausströmend und alle Glieder beständig belebend. Werden die besprochenen Grundbedingungen eines die allgemeine Bildung begründenden Unterrichtes erfüllt, werden die geistig und sittlich bildenden Gedanken jedes Lehrfachs entfaltet, dann wird dadurch eine Selbstthätigkeit der Schüler geweckt, die mit Freiheit und Freude den Aufgaben der Schule sich zuwendet, und damit ist eine Triebkraft edelster Natur gewonnen. Wo in einem Körper die Säfte frisch ihren Lauf vollziehen, da ist Gesundheit, und wo in den Schülern eine Thätigkeit waltet, die in sich selbst treibende Kraft hat, da werden Missmuth und Trägheit mit ihrem dunkeln Gefolge selten sein, aber selbsteignes, freudiges Streben zu allem Guten täglich anfeuern. Diese Freiheit und Freude des Schaffens ist der das Füllhorn des Segens in seiner Hand tragende gute Genius der Schule. Hat man in dem Unterrichte den edeln, sittlichen Bildern und Ideen sich erschlossen, hat man heilige Wahrheiten in sich aufgenommen, so wird das Geistesleben an eine reine Atmosphäre gewöhnt; man fühlt sich abgestossen von allem, was edle Zucht und Sitte verletzt. Die Mahnung des Genius, Bescheidenheit und Zucht zu lieben, erweist sich wirksam. Weit entfernt von der Selbsttäuschung, als liesse sich das Vollkommene erreichen, als könnte nichts Zuwiderlaufendes, keine Störung, der Gesundheit und Integrität des Geistes der Schule in seiner edeln, sittlichen Richtung eintreten, sind wir vielmehr überzeugt, dass Erscheinungen solcher Art, Mahnungen sein müssen, die Bestrebungen der Schule allseitig zu steigern, namentlich die geistigen Wirkungen des Unterrichtes in noch erhöhtem Masse anzubieten. Und ebenso überzeugt sind wir, dass das Streben der Lehrenden darauf gerichtet sein muss, eine edle Sitte und Ordnung des Zusammenlebens, auf der Grundlage eines freien und freudigen Strebens und Schaffens, innerer sittlicher Scheu und Zucht, zum Geiste der Schule zu machen. Wohl der Schule, der das gelingt! Dazu wird zwar die Thätigkeit der Lehrenden in vollstem Maasse in Anspruch genommen, aber auch von diesem Geiste eine bildende Kraft ausgehen, die die Gesamtaufgabe der Schule erleichtert und sichert, — da werden dem Schüler auch für seine Zukunft Bilder von Ordnungen sich einprägen, die werth sind, auf die ihm umgebende Welt übertragen zu werden. —

Schorstein.