

Beiträge zur Geschichte des Realismus

in

der neueren Pädagogik.

Wir sind gewohnt, den Werth der auf einer Realschule erworbenen Kenntnisse mehr nach ihrer Verwendbarkeit im praktischen Leben, als nach der Stufe geistiger Entwicklung zu bemeßen, zu welcher sie den Schüler herangebildet haben. Schon der Begriff des Wortes „Realien“ als Gesamtausdruck für die Dinge der natürlichen Welt, mit denen sich die Anstalt in hervorragendem Maße beschäftigt, scheint diese Auffassung zu rechtfertigen. Demgemäß soll auch das Wissen mehr nach der Ausdehnung als nach dem inneren Gehalte, mehr nach der Breite als nach der Tiefe gemeßen werden, und wenn man eine solche Bildung wohl als materiale bezeichnet, so wird dabei nicht an die dem denkenden Geiste so unerläßlich nothwendige Uebung und Entwicklung, sondern nur an eine bestimmte Quantität nützlichen Wissens gedacht. Jener sogenannten materialen Bildung, wie sie als solche überhaupt nur in der Idee vorhanden ist, stellt man sodann eine andere gegenüber, welche vornehmlich Sicherheit und Klarheit der Erkenntnis fördern, Verstand und Urtheil entwickeln und den Geist zum selbstständigen Schaffen befähigen soll. Indem man diese als „formale“ hinstellt, will man jener gegenüber hervorheben, daß es hierbei nicht auf umfangreiche Kenntnisse, wohl aber auf formrichtiges Denken ankomme. Als einziger und sicherer Weg zu diesem Ziele gilt das Studium der alten Sprachen, und bei diesem wird der bildende Werth wiederum nicht in der durch sie übermittelten Kenntnis des Alterthums, sondern in der Erlernung der Sprachformen gesucht.

Diese Scheidung zweier entgegenstehender Bildungsarten, die ihren Ursprung aus der formalistisch-einseitigen Methode der Scholastik herleitet, hat aber mit dem wirklichen inneren Vorgange, den man Bildung nennt, so wenig zu schaffen, daß sie nur geeignet sein kann, über das wahre Wesen und Verhältnis der dabei mitwirkenden Faktoren irre zu führen. Die geistige Kraft kann sich ebenso wenig an abstrakten Formen entwickeln, wie es unmöglich ist, einen Gegenstand als reine Materie zu behandeln, ohne den Gedanken eine bestimmt ausgeprägte Gestalt zu geben. Wenn Lotze in seinen Streitschriften S. 54 den Gedanken ausspricht, daß „die Welt der Werthe zugleich der Schlüssel für die Welt der Formen sei“, so soll damit angezeigt sein, daß sich Form und Inhalt auch bei der Bildung gegenseitig durchdringen und decken müssen, daß aber der innere Gehalt derselben in erster Linie stehen soll.

Andererseits kann aber wohl das Ziel oder Ideal der Bildung und Erziehung als ein doppeltes aufgefaßt werden, je nachdem dabei die Person des Züglings oder seine künftige Bestimmung, seine Stellung als Mensch oder als Bürger und Glied einer größeren Gemeinschaft in Betracht kommt. Beide Ziele liegen in der Natur und den gegebenen Verhältnissen seines Daseins begründet. Sie können darum nicht einseitig erstrebt werden, ohne wesentliche Interessen zu schädigen. Das bereits von Socrates aufgestellte Ideal, den Menschen zu dem seinem Geiste inwohnenden Urbilde zu erziehen, hat ebenso bleibende Geltung, wie andererseits auch die in unserer Zeit mehr zur Anerkennung kommende Idee Beachtung verdient, daß jedes Einzelwesen zugleich berufen ist, eine Stelle im Gesamtorganismus der Menschheit einzunehmen. Es wird sich darum unter allen wahren Bildungsanstalten, wenn sie auch verschiedene Richtungen verfolgen, doch stets jene höhere Geistes- und Lebensgemeinschaft wiederfinden, die einmal in so sinniger Weise unter dem Bilde zweier Brüder dargestellt ist, welche bei gleicher Sinnesart und Lebensrichtung ein verschiedenes Arbeitsfeld zu bebauen haben.

Wenn die Realschule auf dem von ihr gewählten Arbeitsgebiete vorzugsweise die von der höheren bürgerlichen Lebensgemeinschaft an ihre künftigen Glieder gestellten Forderungen berücksichtigt, so übersieht sie dabei keineswegs die Pflege des geistigen Wachstums und die Sorge für eine naturgemäße Entwicklung der individuellen Anlagen und Kräfte. Daß das von der Realschule gewählte Arbeitsfeld sich auch nach dieser Seite culturfähig erweisen müße, ist eine Folgerung, die sich mit Nothwendigkeit aus dem Gange der menschlichen Erkenntnis und der Beschaffenheit der in dieser Anstalt zur Anwendung kommenden Lehrmittel ergibt. Und doch bleibt sie eine der wichtigsten pädagogischen Fragen, deren Lösung auf verschiedenen Wegen versucht ist. Der Verfaßer dieser Abhandlung wählt hierzu den Weg der Geschichte, weil er auf diesem am einfachsten den inneren Zusammenhang zwischen dem neueren Kulturleben und der Idee des Realismus in der Erziehung nachweisen und das Verständnis für den Bildungswerth der realistischen Erziehungsmittel eröffnen zu können glaubt.

Durch den erheblichen Umfang des Materials war es indessen geboten, die Arbeit auf einen Zeitraum zu beschränken, der vorzugsweise geeignet scheint, den Gegensatz der neuen Ideen gegen die frühere scholastische Lehrweise zur Anschauung zu bringen. Bei dieser Vergleichung wird sich herausstellen, daß die neuere Pädagogik nur fortgerißen und getragen wurde von dem mächtigen Strome der neuen Wissenschaft und Kultur. Wie die klassischen Studien das Verständnis der Vorzeit erschloßen, die Erforschung der Natur und ihrer Gesetze den Blick für die umgebende Welt öffnete, die Kenntnis der Sprachen den Verkehr beförderte und erleichterte, so drang auch der fortstrebende Geist in die Stätten der Jugendbildung und brachte sie in Zwiespalt mit den Aufgaben, denen ihre Existenz bis dahin allein gewidmet war. Suchte die Scholastik den freien Gedanken durch ein künstliches, in sich abgeschlossenes System zu unterdrücken, so trat die fortgeschrittene Wissenschaft an die Schule mit der Forderung den Geist zu entwickeln; suchte jene den Zögling nur für kirchliche Zwecke heranzubilden, so forderte das erwachende Volksleben eine Ausstattung mit allen nothwendigen Mitteln, um die Zeit und ihre Kultur zu verstehen. Die neuere Pädagogik ist somit ihrem eigentlichen Wesen nach eine Auflehnung gegen jenes starre Formen- und Dogmenwesen, welches unter dem Schutze des Autoritätsglaubens das Leben und Denken der Völker ein Jahrtausend lang beherrscht und seine Nachwirkung bis in unsere Zeit geltend gemacht hat; ein fortgesetzter Kampf gegen den geistlosen Mechanismus einer Schulmethode, die ihre Leere und Dürftigkeit mit dem Mantel klassischer Gelehrsamkeit zu verdecken sucht. Hierzu hat aber der Realismus die geeigneten Waffen geliefert, indem er durch zeitgemäße Verwerthung der Fortschritte in Kunst und Wissenschaft dem Unterrichte neue Elemente zuführte und durch Anwendung neuer Lehrmittel die unterbrochene Beziehung zwischen Schule und Leben wiederherstellte.

Wie es aber hiernach feststeht, daß die realistischen Grundsätze eine allgemeine kulturgeschichtliche Bedeutung haben, indem sie die Volksbildung im weitesten Sinne förderten; so sind sie für die Wissenschaft der Erziehung zugleich der Beginn einer neuen Methode, welche die natürlichen Vorgänge des seelischen Lebens nicht nach spekulativen, sondern nach praktisch-empirischen Gesichtspunkten zu erforschen sucht. Nach allen diesen Richtungen hin ist der Gegenstand, den wir nunmehr einer eingehenderen Betrachtung unterziehen, wohl dazu angethan, ein allgemeineres Interesse in unserer Zeit zu finden, die geneigt ist, den angedeuteten Fragen eine besondere Bedeutung beizulegen.

I.

Es kann nicht der Zweck dieser Arbeit sein, sich über Wesen, Ursprung und Ziel der Scholastik ausführlich zu verbreiten. Nur um zu einem Urtheil über die entgegenstehenden Grundsätze der hier eingehender behandelten Pädagogen die nothwendige Voraussetzung zu bieten, wird es unerlässlich sein, einige der übereinstimmenden Aussprüche aus neuerer Zeit über dieselben zusammenzustellen. Wir begreifen unter diesem Ausdruck im Allgemeinen jenes Schulsystem, welches vorzugsweise in französischen Schulen gepflegt wurde und seinen hauptsächlichsten Stützpunkt an der Universität zu Paris fand. Bei V. Cousin¹⁾ lesen wir: „*La scholastique est le travail de la pensée au service de la foi, et sous la sur-*

¹⁾ V. Cousin, *Histoire générale de la Philosophie* p. 255. Nouvelle édition. Paris, 1861.

veillance de l'autorité ecclésiastique . . . La scholastique a fini, quand a fini le moyen âge; et le moyen âge a fini, quand l'autorité ecclésiastique a cessé d'être tout, quand les autres pouvoirs, et en particulier le pouvoir politique, sans s'écarter de la juste déférence et de la vénération qui est toujours due à la puissance religieuse, a revendiqué et conquis son indépendance.“ Aus Schmid, Encyclopädie, Art. Mittelalterliches Schulwesen, ergibt sich als Inbegriff der Scholastik: Sie stellt die Vermittlung zwischen dem Dogma der Kirche und dem denkenden Selbstbewusstsein, zwischen Glauben und Wissen dar. Das wissenschaftliche Interesse soll dadurch zu seinem Rechte kommen, daß man das Dogma in die Schule überträgt. Deshalb werden Versuche gemacht, die Kirchenlehre in der Form von wissenschaftlichen Systemen zu bearbeiten, die durch Verwendung alles formellen, syllogistischen Scharfsinns als ein den gotischen Domen vergleichbares Lehrgebäude hervortreten. Das Studium des Aristoteles, der als der eigentliche Philosoph wiederholt von bedeutenden Männern erklärt wird, muß hierzu Terminologie und die vornehmsten schematischen Gesichtspunkte liefern. Eine Erweiterung der Grenzen der jeweiligen menschlichen Erkenntnis wird als unmöglich betrachtet, da die Wahrheit als etwas Abgeschlossenes absolut feststeht und auch dem Geiste anhaftet; nur daß dieser durch Kenntnis und richtigen Gebrauch der Logik und Dialektik sie erfassen muß. Das Streben nach Wahrheit und Erkenntnis, der Hebel aller großen Gedanken, schrumpft zu einer Kunst zusammen, über spitzfindige Fragen zu streiten, und die Wissenschaft, die jederzeit das Panier der Wahrheit führt, wird zu einer Waffe in der Hand der Autorität und zu einer Kunst der Rede, um durch Trugschlüsse den Gegner aus dem Felde zu schlagen, ohne ihn zu überzeugen. Das vornehmste Verdienst, das sich Aristoteles um die Wissenschaft erworben, soll darin bestehen, daß er den Syllogismus, „das große Instrument der Vernunft“, erfunden und dadurch die Menschheit denken und urtheilen gelehrt habe¹⁾. Ueber die damals herrschende Lehrweise sagt Schmidt, Geschichte der Pädagogik II, 146: „Sie bestand in Diktieren, Vorsagen, Nachsagen, Vortragen, Disputieren, Memorieren, erging sich in Aeüßerlichkeiten, in Silbenstecherei, in haarspaltenden Definitionen, in spitzfindigen Deuteleien. Die ganze Schulwissenschaft war zerstreute Vielwiferei, inhaltsleerer Schematismus.“

Das Schulleben aber von diesen Fesseln, in denen, wie Goethe sagt, „der Geist wohl dressiert und in spanische Stiefeln eingeschnürt wurde“, zu befreien und mit den wahren Grundlagen unseres Daseins in Beziehung zu setzen: das war die Aufgabe des modernen Realismus. Wir haben den Begriff dieses Wortes nicht so zu fassen, als ob nur eine gewisse Klasse von Lehranstalten, die man reale nennt, diese Richtung gefördert hätten. Mag doch wohl in diesen selbst noch bis zur Stunde manches Stück althergebrachter Methode zu überwinden sein. Das Bestreben, Geist und Gemüth mit dem rechten Lebensgehalte zu erfüllen, durchdringt vielmehr wie ein mächtiger Zug die ganze neue Zeit und gewinnt in hervorragenden Geistesthaten Form und Gestalt. Die Wiederbelebung der klassischen Studien durch die Humanisten sollte die Jugend wieder zur Quelle altklassischer Weisheit führen. Der deutsche Reformator erschloß seinem Volke den Inhalt der heiligen Schriften und zeigte zugleich den naturgemäßen Weg zur Bildung durch die Muttersprache. Auch der geistreiche *curé* von Meudon, François Rabelais²⁾ (1483—1553), geißelte in seinem satirischen Roman Gargantua und Pantagruel die „löcherichten Brunnen“ der schulmäßigen Gelehrsamkeit und stellte in der volksthümlichen Figur des Jean des Entommeures das Ideal des besseren Mönchs auf, der aus der Trägheit des Klosters zu einem thätigen Leben in der Welt übergeht. Alle Schriftsteller der Zeit geben dem Gefühl der inneren Leere Ausdruck, das ihnen die Schulbildung ihrer Zeit einflößt und sind bestrebt, ihr Denken mit besserem Gehalte zu erfüllen. So bezeugt Luther aus eigener Erfahrung, daß die arme Jugend wie in der Hölle- und Feuersqual gemartert worden sei „über den Casualibus und Temporalibus, und daß ein Knabe 20 oder 30 Jahre über den Donat und Alexander gelernt und dennoch nicht gelernt.“ „Ja, wie leid ist mirs jetzt, sagt er, daß ich nicht mehr Poeten und Historien gelesen, und mich auch dieselben niemand gelehrt hat.“ Er klagt

¹⁾ John Locke bemerkt hierzu sarkastisch: *God has not been so sparing to men to make them barely two-legged creatures, and left it to Aristotle to make them rational.* (Essay on human understanding B. IV, ch. 17, §. 4.) — Es ist bekannt, daß auch die sog. 3 Einheiten der franz. Tragödie in echt formalistisch-oberflächlicher Weise aus den in der Poetik des Aristoteles aufgestellten Grundsätzen hergeleitet wurden. — ²⁾ Vergl. Dr. Arnstädt, François Rabelais und sein *Traité d'Education*, Leipzig 1872.

über die unnützen Mönchsbücher Catholicon, Florista, Græcista, Labyrinthus, Dormi secure, damit die lateinische Sprache zu Boden gegangen und nirgends eine geschickte Schule noch Lehre, noch Weise zu studieren übrig geblieben sei. Andererseits kann er sich selbst von der Anschauung nicht lossagen, daß alles Wissen und Lernen der Kirche dienen müsse¹⁾.

Ein lehrreiches und zugleich unterhaltendes Bild jenes Erziehungs-Systems mit stetem Hinweis auf die Nothwendigkeit einer durchgreifenden Reform bieten uns die vielgelesenen Essais des Michel Montaigne²⁾, welche auch um deswillen an dieser Stelle eine eingehendere Betrachtung verdienen, weil sie das erste litterarische Erzeugnis sind, welches mit der Tendenz auftritt, das Interesse eines größeren Publikums für die ernste wichtige Frage der Erziehung zu gewinnen³⁾. Montaigne (1533—1592) besaß, obwohl es ihm an Tiefe der Auffassung fehlte, doch zwei Eigenschaften, die ihn, wie Buckle bemerkt, im 16. Jahrhundert zu einem großen Manne machten: „er verband große Vorsicht mit hoher Kühnheit.“ Unter der Maske eines reinen Weltmannes, der natürliche Gedanken in gemeinverständlicher Sprache ausdrückt, verbarg er einen Geist kühner Forschung, durch sicheres Urtheil und umfaßendes Wissen unterstützt. Dabei erleichterten die Form und der unterhaltende Stil seiner Schriften deren Verbreitung und machten seine Gedanken volkstümlich. Demogeot sagt in seiner *Histoire de la littérature française*, p. 278: „*M. Mont. mit en œuvre, sous une forme immortelle, l'indépendance de la pensée que Ramus avait proclamée en principe. Ses essais sont le premier et peut-être le meilleur fruit qu'ait produit en France la philosophie morale. C'est le premier appel adressé à la société laïque et mondaine sur les graves matières que les savants de profession avaient jusqu'alors prétendu juger à huis clos.*“ Die liebenswürdige Unterhaltungsgabe Montaigne's erscheint als natürlicher Ausfluß einer Erziehung, die er nicht in den engen Schulräumen eines Collège, sondern in ungezwungener Bewegung auf dem väterlichen Gute in Périgord erhalten hat. Latein hat er dort in der Unterhaltung mit seiner Umgebung gelernt. Nachdem er später auch einige Zeit in einer öffentlichen Schulanstalt zugebracht, von der er nicht viel Gutes zu berichten weiß, sodann aber die Welt durch Verkehr und ausgedehnte Reisen kennen gelernt hat, verlebt er seine reiferen Jahre in stiller Muße auf dem väterlichen Stammgute. Sich von den religiösen Wirren seines Landes fern haltend, legt er die Früchte seiner vielseitigen Erfahrung in einem Werke nieder, das seiner Denk- und Gemüthsart entsprechend mehr den Charakter einer Unterhaltung als einer Abhandlung trägt.

Was Montaigne vornehmlich an der Erziehungsweise seiner Zeit zu tadeln findet, läßt sich kurz darin zusammenfaßen, daß er von derselben gar keine wahren Früchte für Geist und Leben erwartet. Das gesammte Schulwissen steht in gar keiner vernünftigen Beziehung weder zu den Anforderungen einer nützlichen Existenz, noch zu der höheren Bestimmung des menschlichen Daseins. Die Schulmeister sind eitle, selbstgefällige Pedanten geworden, denen jedes wahre Verständnis für die Aufgaben ihres Berufs abgeht. Sie nöthigen ihn das Wort seines Zeitgenossen Du Bellay zu dem seinigen zu machen: *Mais je hay par sur tout un sçavoir pedantesque*⁴⁾ und mit Aul. Gellius zu sprechen: *Odi homines ignava opera Philosophia sententia*. Wenn es ihn zwar in seiner Jugend oft verdrossen habe, in den italienischen Komödien stets einen Pedanten anzutreffen, der die Rolle des Clowns spiele, so müsse er sich jetzt gestehen, daß der Titel „Magister“ kaum ein ehrenvolleres Attribut zu nennen sei.⁵⁾ Im Perigordischen bezeichne man solche als *Lettre-ferits*, was so viel sagen wolle als „denen die Wissenschaft den Kopf verrückt hätte.“⁶⁾ Das habe darin seinen Grund, daß das Wissen nicht ihr Eigenthum geworden sei,

¹⁾ Wenn schon ein Knabe, so Latein gelernt hat, dennoch ein Handwerk lernet und Bürger wird, hat man denselben in Verrath, ob man sein etwa zum Pfarrherrn oder sonst zum Wort brauchen müste. (Mahnung an die Rathsherrn aller Städte Deutschlands zur Errichtung christlicher Schulen.) — ²⁾ *Les Essais de Michel Seigneur de Montaigne par Pierre Coste*, 3 vols. Paris 1725. — ³⁾ Rabelais wendet sich in seinem Roman, abgesehen von der für einen solchen Gegenstand gewis nicht gutgewählten Form, weniger gegen das System selbst, als gegen die Träger desselben, die geistlichen Scholasten. Vergl. Buckle, *Geschichte der Civilisation in England* II, 168. — ⁴⁾ Montaigne I, p. 122. — ⁵⁾ A. a. O. p. 121: *Je me suis souvent despité en mon enfance, de voir és Comedies Italiennes, toujours un pedante pour badin, et le surnom de „magister“, n'avoir guere plus honorable signification parmy nous.* — ⁶⁾ A. a. O. p. 128: *Mon vulgaire Perigordin appelle fort plaisamment „Lettre-ferits“, ces sçavanteaux, comme si vous disiez Lettre-ferus, auxquels les Lettres ont donné un coup de marteau, comme on dit.*

gleichwie nur die Speise den Körper nähre, die er in Blut verwandle. Als ihre Vettern bezeichnet er die Sophisten, von denen er sagt, daß sie stets viele Worte, aber selten ein Korn echter Weisheit brächten. „*Il leur eschappe de belles paroles, mais qu'un autre les accomode.* Sie kennen Galienus wohl, aber den Kranken nicht, haben den Kopf voll Gesetze, aber begreifen nicht den Connex der Dinge, kennen von Allem die Theorie und überlassen es andern sie auszuführen.“¹⁾

Daß die Jugend, nachdem sie 15—16 Jahre nach üblicher Methode Latein und Griechisch gelernt habe, nur aufgebläht und dünkelfhaft geworden sei, findet Montaigne sehr natürlich: „*Il (l'escolier) en devait rapporter l'âme pleine, il ne l'en rapporte que bouffie: et l'a seulement enflée, en lieu de la grossir.*“ Die wahre Wissenschaft aber stärke den Geist, mache die Seele frisch und gesund und erzeuge diejenige Heiterkeit und innere Befriedigung, welche die nothwendige Grundlage eines guten und nützlichen Lebens sei. Dazu gelange aber nur der, welcher sie nicht zum eitlen Prunk und Aushängeschild, sondern zur Regel seines Verhaltens mache, wie Cicero²⁾ schon gesagt habe: *Qui disciplinam suam non ostentationem scientiae, sed legem vitae putet: quique optemperet ipse sibi, et decretis pareat.* Zu seiner Zeit betrachte man aber das Wissen nicht als eine Speise, welche die Seele nähren und kräftigen solle, sondern als eine Münze, die man auf den Markt bringe, um damit zu rechnen und aufzuschneiden³⁾. Es laße sich darauf gut das Gascogner Sprichwort anwenden, das er einmal in einem Gesange (chalemie = chanson) gefunden habe: „*Bouha prou bouha, mas à remuda lous dits qu'em. Souffler prou (beaucoup) souffler, mais à remuer les doigts, nous en sommes là.* Die letzte Ursache aller dieser Verkehrtheiten liegt aber nach seiner Ansicht da, wo man sie bis dahin nicht gesucht hat: die Form des Lernens wird über Gebühr bevorzugt und über grammatischen und dialektischen Spitzfindigkeiten, Silbenstecherei und haarspaltenden Deuteleien hat man die wahre Lebensweisheit verloren. Darum seien wohl noch Grammatiker und Logiker, aber keine Menschen im echten Sinne des Wortes mehr zu finden⁴⁾. Darum urtheilt der französische Moralist auch so geringschätzig und wegwerfend über die damals in so hohem Ansehen stehende Rede- und Disputierkunst, indem er sich auf die Aussprüche der Alten beruft: des Cicero: „*Ipsae res verba rapiunt*“ (Cic. de Finib. L. III, c. 5), des Seneca: „*Cum res animum occupavere, verba ambiunt*“ (Senec. Controv. L. III. in Prooemio) und des Horaz (Horat. De Arte Poët. v. 311): „*Verbaque praeviam rem non invita sequentur*“ und den berühmten Vernunftschluß des Aristoteles, den Syllogismus, in folgender Weise persifliert: *Voire mais que fera-il (notre jeune Eleve), si on le presse de la subtilité sophistique de quelque syllogisme? Le jambon fait boire, le boire desaltere, parquoy le jambon desaltere. Qu'il s'en mocque. Il est plus subtil de s'en mocquer, que d'y respondre.*

Der positive Gehalt der erziehlichen Grundsätze ergibt sich bei Montaigne mit Nothwendigkeit aus der Kehrseite der von ihm so drastisch geschilderten Thorheiten seiner Zeit. Während er aber auf diesem Wege mit logischer Consequenz hätte zu dem Schluß gelangen müssen, daß die bisher gepflegte Wissenschaft allein dem Geiste seiner Zeit nicht mehr entspreche, bleibt er doch dabei stehen, die Erziehung der Alten nicht nur als die wahre Grundlage ihrer Größe, sondern auch für alle Zeiten als Muster zu betrachten. Eine außerordentliche Belesenheit und auch eine gewisse Dosis französischer Eitelkeit verleiten ihn, einen größeren Werth auf die Aussprüche Anderer, als auf die eigene Erfahrung zu legen⁵⁾. Doch sollen dabei freilich, was auch Ramus schon ausgesprochen hatte, die großen Namen der Vergangenheit des falschen Nimbus entkleidet und die abergläubische Verehrung derselben durch wirkliches Studium ersetzt werden. Plato spreche ein großes Wort aus, wenn er die ganze Aufgabe

¹⁾ A. a. O.: *Is cognoissent bien Galien, mais nullement le malade: ils vous ont desja rempli la teste de loix, et si n'ont encore conceu le nœud de la cause: ils savent la Theorique de toutes choses, cherchez qui la mette en pratique.* —

²⁾ Cicero Tusc. Quæst. L. II, c. 4. — ³⁾ Montaigne, Essais I, 126: *... pour cette seule fin, d'en faire parade, d'en entretenir autrui et d'en faire des comptes, comme une vaine monnoye inutile à tout autre usage et emploite, qu'à compter et jeter.* —

⁴⁾ A. a. O. p. 164 findet sich dieser Ausspruch mit Bezug auf eine Erzählung von zwei Schulrektoren, die nach Bordeaux gehen, von denen der eine auf die Frage: *Qui estoit ce gentil-homme qui venoit apres luy?* antwortet: *Il n'est pas gentilhomme, c'est un grammairien et je suis logicien.* M. bemerkt hierzu treffend: *On nous qui cherchons icy au rebours, de former non un grammairien ou logicien, mais un gentil-homme, laissons les abuser de leur loisir: nous avons affaire ailleurs.* — ⁵⁾ Locke sagt von Montaigne: *His Essays are a texture of strong sayings . . . He reasons not, but diverts himself, and pleases others; full of pride and vanity.* S. Lord King, the Life and Letters of J. L. London 1864, p. 159.

des Menschen in den beiden Begriffen der Selbsterkenntnis und des Pflichtbewusstseins zusammenfaße¹⁾. Dieser Lehre habe die spartanische Erziehung am meisten entsprochen und sie bilde die innere Stärke eines Volkes. „Agesilaus, einst gefragt, was die Knaben lernen sollten, antwortete: Was sie als Männer zu thun haben. In Athen bildete man Redner, Maler und Musiker; aus Sparta holte man Gesetzgeber, Beamte und Heerführer. Ihre Mittel waren auch nicht Lehren und Worte, sondern Beispiele und Handlungen. So sollen meine Schüler ihre Lektionen nicht bloß lernen, sondern ausüben und der Lehrer soll den Knaben nicht nach dem Zeugnis seines Gedächtnisses und Mundes, sondern nach seinen Gewohnheiten und Neigungen beurtheilen.“

Damit aber der Knabe zum Manne erzogen werde und selbstständig handeln lerne, soll sich bei ihm Verstand und Urtheil an freier Thätigkeit und Uebung entwickeln. Wo diese mangeln, da fehlen dem geistigen Leben die wesentlichsten Vorbedingungen: das Gefühl der freien Bewegung und eigenen Kraft. „*Nostrè vigueur et liberté est esteinte. Nostrè ame ne branle qu'à crédit, liée et contrainte à l'appetit des fantasies d'autrui, serve et captivée sous l'autorité de leur leçon. On nous a tant assubjectis aux cordes, que nous n'avons plus de franchises alleures.*“ „*Nous nous laissons si fort aller sur les bras d'autrui, que nous aneantissons nos forces.*“ Der größte Feind wahrer Bildung ist der Autoritätsglaube, der nie prüft und untersucht, sondern Alles auf Treu und Geheiß hinnimmt. „*Obest plerumque iis qui discere volunt, auctoritas eorum qui docent.*“²⁾ Der Schüler soll Gelegenheit finden, selbst zu prüfen, zu unterscheiden und zu wählen. Auch soll der Lehrer nicht immer selbst reden, sondern den Zögling reden lassen und sich seiner beschränkten Auffassung anbequemen, damit er ihn dann wieder zu sich heranziehe, wie Socrates gethan habe. „*On ne cesse de crier à nos oreilles, comme qui verseroit dans un entonnoir, et nostre charge ce n'est que redire ce qu'on nous a dit. Je voudrois que le gouverneur corrigeast cette partie, et que de belle arrivée, selon la portée de l'ame, qu'il a en main, il commençast à la mettre sur la montre, luy faisant gouter les choses, les choisir, et discerner d'elle-mesme*“³⁾ etc. Die größte Armuth des geistigen Lebens verbirgt sich unter jener Selbstgenügsamkeit, die sich an erbettelter Weisheit genügen läßt. Der denkende Mensch soll lieber so lange an einer Sache zweifeln, als er nicht zur Gewisheit gelangen kann. „Will ich mich gegen Todesfurcht waffnen, so geschieht es auf Kosten Seneca's, will ich Trost für mich oder einen andern holen, so hole ich ihn bei Cicero: ich hätte ihn bei mir selbst holen können, wenn ich mich darin geübt hätte.“ „*Je hai le sage qui n'est pas sage pour soy-mesme. Ex quo Ennius: Nequidquam sapere sapientem, qui ipse sibi prodesse non quiret . . .*“⁴⁾ „*Qu'on luy propose cette diversité de jugemens, il choisira s'il peut: sinon, il en demeurera en doute: Che non men che saver dubbiar m'aggrata.*“⁵⁾

Mit der Bildung des Verstandes und Urtheils soll aber auch die des Characters Hand in Hand gehen. Montaigne verweist auf die Lykurgische Gesetzgebung und sagt, es müsse doch den Gelehrten auffallend sein, daß dort wohl von Lehrern der Tapferkeit, Klugheit und Gerechtigkeit, aber nicht von Lehrern der Wissenschaft geredet werde. „Was bei uns gar nicht beachtet und als selbstverständlich angesehen wird, schätzten jene über Alles, die Bildung des Characters. Sie wollten nicht wie die Athener schön reden, sondern gut handeln lernen, haschten nicht nach Worten, sondern nach Thaten, übten zwar nicht ihre Zunge, wohl aber ihre Seele. Eine solche Erziehung priesen sie aber selbst so hoch, daß sie einst dem Antipater, als dieser 50 Kinder zu Geiseln forderte, lieber zweimal so viel erwachsene Männer geben wollten.“⁶⁾ Von seiner Zeit kann er nur mit Seneca bezeugen: *Postquam docti prodierunt, boni desunt* (Epist. 95). Im Anschluß an die spartanischen Grundsätze will Montaigne auch die körperliche Ausbildung pflegen und zu einem wesentlichen Theile der Erziehungs-Aufgabe machen. „*Je veux que la bien-seance extérieure, et l'entregent, et la disposition de la personne se façonne*

¹⁾ Montaigne, Essais I, 10: *Ce grand precepte est souvent allegué en Platon, Fay ton faict, et te cognoy . . . Qui auroit à faire son faict, verroit que sa premiere leçon, c'est cognoistre ce qu'il est, et ce qui luy est propre. Et qui se cognoist, ne prend plus l'étranger faict pour le sien: s'ayme, et se cultive avant toute autre chose.* — ²⁾ Cicero de nat. Deor. I, 5. — ³⁾ Mont. Essais I, 141. — ⁴⁾ A. a. O. 127. — ⁵⁾ Dante, Inf. Cant. 11, v. 93. — ⁶⁾ Es hat diese lebhaft geschriebene Stelle auch Rousseau bei Beantwortung der Frage geleitet: *Le rétablissement des sciences et des arts a-t-il contribué à épurer ou à corrompre les mœurs?*

quant et quant¹⁾ l'ame.“ Der äußere Anstand, Zucht und Sitte in Haltung und Erscheinung müssen der Verfaßung der Seele entsprechen. Denn es ist nicht etwa eine Seele oder ein Körper allein, die man erzieht; es ist ein Mensch, und daraus soll man nicht zwei getrennte Dinge machen wollen. Wie Plato sagt, muß man sie leiten und führen wie zwei Pferde, die an eine Deichsel gespannt sind. „*A l'ouïr semble il pas prester plus de temps et de sollicitude aux exercices du corps: et estimer que l'Esprit s'en exerce quant et quant, et non au contraire*“²⁾.“

Damit aber die Bildung ihre wahren Früchte für Geist und Leben tragen könne, soll sie den Zögling mit solcher Wissenschaft ausrüsten, welche ihn das Leben verstehen und seine Berufsstellung richtig erfassen lehrt. Montaigne glaubt versichern zu können, daß, wenn dem Vorschlage des Protagoras gemäß die Schüler hinfort nach Pflicht und Gewissen ihre Lehrer nach der Frucht ihrer Lehre bezahlen sollten, die seinigen schlecht dabei fahren würden. „*Mes pedagogues se trouveroient chouez*“³⁾, *s'estant remis au serment de mon experience*. Die mangelhaften Erfolge der herrschenden Schulbildung seien aber zu einem Theile der Lehrmethode, zu einem andern den Lehrmitteln auf Rechnung zu schreiben. Ueber die erstere spricht er sich wiederholt mit Bitterkeit aus. Er nennt die Schulen Kerker der gefangenen Jugend, „*vraye geaule de jeunesse captive*“⁴⁾, wo man nur Angstrufe gezüchtigter Kinder und Wuthgeschrei zorntrunkener Schulmeister vernehme — „*vous n'oyez que cris, et d'enfants suppliciez, et de maistres enyerez en leur cholere*, und ruft dann aus: Was für eine Weise ist das, in diesen zarten und furchtsamen Seelen Lust zur Lehre zu wecken, wenn man sie so mit schreckenerregender Miene (*d'une troigne effroyable*) und mit Ruthen in den Händen empfängt⁵⁾. „Auch soll man den Knaben nicht nach der Weise Einiger 14 bis 15 Stunden des Tages wie einen Lastträger unter den Büchern schwitzen lassen und seinen Geist ins Joch oder auf die Folter spannen.“ Andererseits sei aber auch die herrschende Schulwissenschaft recht geeignet, jenen finsternen, elenden Geist zu erzeugen, der sich der rechten Lebensweisheit verschließe. „*C'est Baroco et Baralipton*“⁶⁾ *qui rendent leurs supposts ainsi crotez et enfumez; ce n'est pas elle (la sagesse), il ne la cognoissent que par ouyr dire*.“ Eine rechte Vorbereitung für das Leben gründe sich nicht auf die „freien Künste“⁷⁾, sondern auf die Kunst, „die den Geist frei mache.“ „Die Wissenschaften und Künste dienen zwar alle in dem Sinne zu Lehre und Nutzen des Lebens, wie alle anderen Dinge dazu dienen. Aber wählen wir doch die, welche direct und ausgesprochener Maßen (*professoirement*) darauf vorbereiten. Wenn wir die Anforderungen des Lebens auf ihre richtigen und natürlichen Grenzen zurückzuführen wüsten, so würden wir finden, daß die meisten Wissenschaften, die bei uns in Gebrauch sind, im Leben gar keine Anwendung finden, und daß es selbst bei den brauchbaren solche unnütze „Ausdehnungen und Tiefen“ (*estendues et enfonceures*) giebt, daß wir besser thäten, sie ganz bei Seite zu lassen und unser Studium nach dem Rathe des Socrates auf die zu beschränken, die einen wirklichen Nutzen bringen (*où faut l'utilité*). Man lehrt uns leben, wenn das Leben

¹⁾ *Quant et quant* ist wohl eine andere Schreibart für *quand et quand*, womit es dem Sinne nach übereinstimmt: „*Quand et quand, loc. adv. Avec, en même temps (locution vieillie)*“ *Littér.* — ²⁾ Locke stellt den Satz: „*A sound mind in a sound body is a short, but full description of a happy state in this world*“ an die Spitze seiner „Gedanken über Erziehung“. „*Orandum est, ut sit mens sana in corpore sano.*“ Juvenal, Sat. 10, 356. — ³⁾ „*Chouez = frustrez, déçus de leur esperance.*“ Coste. — ⁴⁾ A. a. O. I, 160. — ⁵⁾ Man vergleiche damit die Schilderung eines Collège in Paris bei Rabelais Liv. I, chap. 37: *Adonc Ponocrates respondit: Seigneur, ne pensez pas que je l'aye mis au colliege de pouillierie qu'on nomme Montagu: mieulx l'eusse voulu mettre entre les guenaux de Saint Innocent (gueux qui hantaient le cimetièrre de ce nom) pour l'enorme cruaulté et villenie que j'y ay cogneu. Car trop mieulx sont traictés les forçés entre les Maures et Tartares, les meurtriers en la tour criminelle, voire certes les chiens en vostre maison, que ne sont ces malautrus au dit colliege. Et, si j'estois roy de Paris, le diable m'emporte si je ne mettois le feu dedans, et faisois brusler et principal et regens, qui endurent ceste inhumanité devant leur yeux estre exercée.* — Von einem berühmten Zöglinge derselben Anstalt, Erasmus von Rotterdam, heißt es in dessen Lebensbeschreibung vor den Colloquien: *Illic in Collegio Montis acuti, et putridis ovis et cubiculo infecto morbum concepit etc.* — ⁶⁾ „*Baroco* = scholastische Schlussfigur mit allgemein bejahendem Obersatze und zwei besonders verneinten Schlusssätzen.“ — „*Baralipton* = Schlussfigur mit besonders bejahendem Schluß und allgemein bejahenden Vordersätzen.“ Sachs. — ⁷⁾ Mont. Ess. I, 152. Unter den „freien Künsten“ verstand man einen dürftigen Auszug aus den bekannten Wissenschaften, welche in dem Trivium (Grammatik, Dialektik, Rhetorik) und dem Quadrivium (Musik, Arithmetik, Geographie, Astronomie) gelehrt wurden.

vorüber ist. Es geht uns wie dem Landmann bei Horaz¹⁾, der auf seinem Wege durch einen Fluß aufgehalten wurde und warten wollte, bis sich derselbe verlaufen habe.“

Es ist bereits angedeutet worden, daß Montaigne, obwohl seine Vorschläge ziemlich allgemeiner Natur sind, doch nach zwei Seiten hin eine durchgreifende Reform des Unterrichtswesens anstrebte. Nach der einen Seite hin verlangte er Berücksichtigung der individuellen Besonderheit und naturgemäße Entwicklung der Anlagen, nach der andern eine Erweiterung des geistigen Gesichtskreises durch allgemeine Kenntnisse und Erfahrungen, die in dem engen Rahmen der conventionellen und traditionellen Studien nicht beschloßen sein konnten. Während er sich über die erste Forderung sehr ausführlich an der Hand der Vergangenheit verbreitet, weiß er der zweiten nur sehr unbestimmten und allgemeinen Ausdruck zu geben, dem wir indes zur Genüge entnehmen können, daß ihm die Bedeutung erweiterter Bildungsmittel nicht fremd war, obwohl seine Zeit noch nicht dazu gelangen konnte, diese in der nun erwachenden Kultur und den Fortschritten einer neuen Zeit zu erkennen. Im Allgemeinen folgt er darin dem Zuge seines Zeitalters, daß er die Bande zu lösen strebt, welche alle Institutionen mit gleicher Gewalt umschlingen und jede freie Bewegung unmöglich machen. Es ist nicht die geistlose Lehrmethode eitler, selbstgefälliger Scholarchen, nicht das Formen- und Dogmenwesen allein, was dem Fortschritt die ehernen Fesseln anlegt, es ist der gesammte uniforme Geist, der sich im Laufe der Jahrhunderte aus den verschiedensten Faktoren des Lebens herausgebildet und alle Verhältnisse mit gleicher Idee durchdrungen hat. Alle Völker des westlichen Europa's werden von gleichen Lebensformen umschloßen: der gleiche Glaube, das Christenthum, die gleiche Kirche, die katholische, die gleiche Staatsform, der Lehnstaat, die gleiche Wissenschaft, die Scholastik, die gleiche Schriftsprache, das Lateinische, geben auch dem Denken das einheitliche Gepräge, den uniformen Character. Mit den großen Entdeckungen und Forschungen des 15. u. 16. Jahrhunderts treten nicht nur einzelne Völker durch besondere Geistes- thaten hervor, sondern auch die persönliche Tüchtigkeit gelangt in der Wissenschaft, Kunst und Industrie zur Geltung. Mag es genügen, im Allgemeinen darauf hinzuweisen, daß jede hervorragende historische That auch neue materielle Hilfsquellen erschloß, wodurch der Einzelkraft Motiv und Antrieb gegeben war, durch Fleiß, Ausdauer, Geschick und persönliche Vorzüge nach Wohlstand und Auszeichnung zu streben. In innerem Zusammenhange mit der Entdeckung neuer Länder und Verkehrswege stand die Hebung des Städtewesens und mit dieser die Entwicklung des Bürgerstandes, der sich von dem Einflusse der geistlichen Scholarchen zu befreien und vielfach im Kampfe mit den Domherren durch Gründung neuer Institute, in den Seestädten meistens „Schriftschulen“ genannt, dem praktischen und technischen Bedürfnisse Rechnung zu tragen bestrebt war. Diese mehr individuelle Gestaltung, die zunächst aus der gesammten Geistesrichtung der neuen Zeit hervorging, erwies sich aber als die Schöpferin veränderter Zustände und damit auch veränderter Anforderungen an die Thätigkeit des geistigen Lebens. Eine große Anzahl von Erfindungen, die eine praktische Richtung nahm, brachte den nothwendigen Zusammenhang zwischen der Arbeit des Geistes und der äußeren Ausstattung des Lebens zum Bewusstsein. Erweiterter commerzieller Verkehr und Gedankenaustausch der mannigfachsten Art, vor Allem die Erleichterung der sprachlichen Mittheilung durch die Buchdruckerkunst, brachten es mit sich, daß man den Vorzug der Gewandtheit in Schrift und Wort erkannte. Je mehr aber das fortschreitende Bedürfnis die Unzulänglichkeit des Latein für Verkehrszwecke erwies, um so entschiedener trat die Bedeutung der Nationalsprachen in den Vordergrund, die sich durch ihre Entwicklungsfähigkeit zugleich als die Träger des modernen Kulturlebens erwiesen. So arbeitete auf allen Gebieten der individuelle Geist an einer neuen Gestaltung der Dinge.

Diese neue Lebensanschauung sollte sich aber bei einfacher Betrachtung als die uralte, ursprüngliche und naturgemäße erweisen. Montaigne ist bemüht, auf Schritt und Tritt den Gedanken nachzuweisen, daß die alten Völker nie einen anderen Weg gekannt haben, als den von der Erfahrung

¹⁾ Horat. L. I, Epist. 2, v. 40—43:

Sapere aude,

*Incipe: Vivendi qui recte prorogat horam,
Rusticus expectat dum defluat annus, at ille
Labitur, et labetur in omne volubilis ævum.*

zur Erkenntnis und fortschreitenden Bildung, daß sie sich nicht mit allgemeinen und abstracten Wahrheiten begnügt, sondern ihr Wissen aus der Natur aufgebaut und dadurch den richtigen Weg zu der wahren Veredlung des Geistes gefunden haben. Wenn auch die alten Philosophen den Ursprung und die innere Natur der Dinge mit freiem Denken zu ergründen suchten, so war ihnen doch jener Gegensatz fremd, den die spätere Zeit zwischen dem Denken a priori und a posteriori analytisch und synthetisch, Syllogismus und Induktion, willkürlich geschaffen hat¹⁾: alle Erkenntnis ist nach ihrer Betrachtungsweise eine „Bewegung auf der Leiter der Begriffe von dem Erfassen der sinnlichen Einzelheit bis zur letzten Allgemeinheit.“ Jene Zeit aber hatte die natürliche Ordnung verlassen und einen künstlichen Gegensatz zwischen höherer logischer Bildung und natürlicher Denkweise, zwischen Wissenschaft und Wirklichkeit, Schule und Leben, Gelehrtentum und Bürgerthum geschaffen, der jeden Fortschritt der Erkenntnis unmöglich machte, wenn nicht eine neue Wissenschaft auf anderer Grundlage erbaut den Weg dazu ebnete. Diesem Geiste entsprach auch der uniforme Character und die abschließende Tendenz der scholastischen Bildung. Géruzez sagt:²⁾ „*Au moyen âge, le grand crime était de dépasser les bornes que les ancêtres avaient posées; l'honneur des temps modernes est de les déplacer et de s'avancer dans une carrière indéfinie.*“ — In diesem einen wesentlichen Stücke unterscheidet sich aber die realistische Anschauung Montaigne's von der der Humanisten, welche in gleicher Weise darauf drangen, den Inhalt der Klassiker statt der leeren Formen zu studieren. Während diese nur den tieferen Lebensgehalt und Geist der Neuzeit übermitteln wollen, betrachtet sie jener als Vorbild, wie man seine Zeit richtig erfassen und verstehen müsse; während sich diese an Nachahmung und Studium genügen lassen, will jener alle Verhältnisse und Lebensbeziehungen von der „praktischen Weisheit und Tugend“ der Alten durchdrungen sehen: kurz, während diese am Wissen und Worte halten, führt jener als unentbehrlichen Faktor einer gesunden Volksbildung zuerst die Erfahrung und das Leben ein. Obwohl ihm für die Mittel zur Lösung dieser Aufgabe noch jedes Verständnis fehlt, so spricht er doch wiederholt den Gedanken aus, daß die ihn umgebende Welt das große Buch sei, worin der Schüler eingeführt werden und das er verstehen lernen müsse. „*Le grand monde . . . c'est le miroir (miroir) où il nous faut regarder, pour nous cognoistre de bon biais. Somme, je veux que ce soit le Livre de mon escolier.*“³⁾ Erst ein halbes Jahrhundert später sollte diese Idee Gestalt gewinnen, indem Amos Comenius (1592—1671) der Jugend wenigstens eine Welt in Bildern, seinen orbis pictus, bot, der lange ein Lieblingsbuch des Volks geblieben ist. Vor der Hand hatte die Vorliebe für die klassischen Studien eine so gewaltige Anregung erfahren, daß sie jedes andere Interesse zurückdrängte. Durch die todtten Sprachen glaubte man selbst die lebenden verbessern zu können, indem man ihnen, wie zur Zeit der Renaissance im 16. Jahrh.⁴⁾, fremde Wörter „einfropfte“ (das Verfahren hieß *provignement*). Montaigne macht hierzu die treffende Bemerkung: „*Ceux qui veulent combattre l'usage par la grammaire se moquent.*“ Er erkannte mit richtigem Blick, daß die Sprache zwar als eigenstes Produkt aus dem Boden des menschlichen Geistes erwächst, aber die Gesetze ihres Wachstums in dem Volksleben und Volkcharacter wurzeln. In gleicher Weise soll auch die Bildung ein Produkt der individuellen Anlagen und der Einwirkungen werden, welche der Zögling von den natürlichen Faktoren der Außenwelt zu erleiden hat. Durch diese naturgemäßen Grundlagen der Erziehung ist jener Gegensatz aufgehoben, der bei jeder einseitigen Dressur zwischen Schule und Leben, Wissen und Wirklichkeit entstehen muß. Wie wenig man dazumal mit den einfachsten Faktoren des täglichen Lebens in den Schulen zu rechnen verstand, darüber mag uns ein Blick in eine der berühmtesten Lehranstalten des 16. Jahrhunderts überzeugen. In dem durch Johannes Sturm zu so großer Berühmtheit gelangten Gymnasium zu Straßburg befand sich keine Stunde deutsch lesen oder deutsche Rechtschreibung, keine Stunde Rechnen in den ersten 8 Klassen, keine Stunde Geographie, Geschichte, Naturgeschichte oder Physik auf dem Lehrplan. Alles wurde durch gute Latinität ersetzt. Sturm wollte

1) Obwohl diese gegensätzlichen Ausdrücke auf aristotelischen Terminus ruhen, so hatten sie doch bei Aristoteles nicht den Sinn; er lieh ihnen nicht den Werth, den sie später erhielten. Vergl. Dr. Steinthal, Philologie, Geschichte und Psychologie in ihren gegenseitigen Beziehungen. Berlin 1864. — 2) Géruzez, Histoire de la littérature française, Paris 1852, S. 297. — 3) Mont. Ess. I, 151. — 4) Das Siebengestirn französischer Dichter, die „Plejade“, zu denen Ronsard, du Bellay u. a. gehörten, machte sich die Reform der französischen Sprache und Literatur zur Aufgabe.

zwar auch Realien lehren; aber welcher Art war die Realität dieser Kenntnisse? Die Schüler der unteren Klassen mussten für alle möglichen Dinge Wörter nach bestimmten Rubriken eintragen: eine „Nominalkenntnis“, wie Raumer sagt (Gesch. d. Pädag. I, 264), die kaum den Schatten zukünftiger Realien hatte. Dabei ward aber Alles eifersüchtig gerichtet, was die Gelehrsamkeit bei dem Laien etwa in Misachtung hätte bringen oder ihn über die wahren Forderungen des Lebens belehren können. Der gelehrte Erzieher der Königin Elisabeth von England, Sir Roger Ascham, beklagt sich in einer 1570 erschienenen pädagogischen Schrift, deren 1. Theil betitelt ist: *“The first booke teachyng the brynging up of youth”* nicht sowohl über die offenen Verächter der Gelehrsamkeit, denn die finde man aller Zeiten und Orten, als besonders über die, welche sagen, daß die Erfahrung bei der Erziehung in Rechnung kommen müsse¹⁾.

An den Geistes thaten der neuen Zeit, die einen Umschwung der Ideen herbeigeführt haben, ist keine Nation in hervorragenderem Maße als England theilhaftig. Während die Völker der spanischen Halbinsel nach Gold und Edelsteinen in den neu entdeckten Ländern suchen, Italien sich der Pflege der Kunst in Poesie und Musik, Bildhauerei und Malerei widmet, Frankreich das politische Uebergewicht zu erreichen strebt, Deutschland mit Wort und Schwert für die Wahrheit ficht, erwirbt England die Herrschaft auf dem Meere, begründet den inneren Wohlstand durch Industrie und Handel, erschließt neue Quellen des Verkehrs durch Erwerbung reicher Colonien und legt im Innern den Grund zu seiner staatlichen Größe durch seine Kämpfe um bürgerliche Freiheit und Recht. Dieser Entwicklungsgang unterscheidet sich aber von dem des deutsch-nationalen Lebens vornehmlich dadurch, daß er die Ausgestaltung der äußeren Verhältnisse zum Ziel nimmt und die materiellen Kräfte als Mittel hierzu gebraucht. Wir haben hier die vollständige Kehrseite des deutschen Characters. Während bei uns die Wissenschaft Jahrhunderte gesammelt hat, ehe auch nur ein Körnchen jener Weisheit in die unteren Schichten des Volkes drang, soll dort Alles in baare Münze umgesetzt werden und nichts der Gelehrtenstube als reserviertes Eigenthum verbleiben. Während hier die Wissenschaft um ihrer selbst willen studiert werden soll, besucht die englische Jugend fort und fort ihre altberühmten Institute, wo sie zwar vorzugsweise auch nur klassische Bildung erwirbt, aber mit dem ausgesprochenen Zwecke, um eine Stellung im höheren Staatsleben zu bekleiden oder weil es fashionable und gentlemanlike geworden ist. Während aber andererseits bei uns die Wissenschaft oft das wahre Lebensziel aus dem Auge verliert, soll dort der Schüler auf directem Wege vom Wißen zum Können, vom Denken zur That geführt werden. Diese praktisch empirische Anschauungsweise des englischen Volkes erklärt es, daß nirgend die exacten und materialen Wissenschaften zur Zeit ihres Aufblühens günstiger aufgenommen und mit mehr Vorliebe gepflegt worden sind, als in dem Vaterlande Newton's und Locke's, der größten Streiter für empirisches Wißen und freie, voraussetzungslose Forschung. Sie erscheinen gleichsam als die Verkörperung des Lebens ihrer Nation, das sie nicht geschaffen, sondern dem sie zu einer gewissen Zeit Form und Gestalt geliehen und dadurch die Ziele sicherer vorgezeichnet haben, die dasselbe nach seiner Eigenart zu verfolgen hat.

Die Naturwissenschaft hat den englischen Realismus nicht geschaffen. Er wurzelt in dem Character der Nation, der sich wiederum wie jede Volkseigentümlichkeit unter dem Einflusse des äußeren Lebens gestaltet hat. Buckle theilt die physischen Einwirkungen, denen das menschliche Geschlecht unterliegt, in 4 Hauptklassen: Klima, Nahrung, Boden und allgemeine Naturerscheinung (Naturbild)²⁾. Alle Erzeugnisse des Volksgeistes, in erster Linie Dichtung und Literatur, tragen das Gepräge einer frischen und natürlichen Erfassung der Wirklichkeit. Kein anderer Dichter verstand es so wie Shakspeare in's frische, volle Menschenleben zu greifen und es dramatisch zu gestalten. Aber die Naturwissenschaft war nach Inhalt und Methode mehr als irgend ein anderes Gebiet des geistigen Schaffens geeignet, der Kanal zu werden, in den sich das gesammte Denken wie mit einem mächtigen Strome ergoß, um der alten Schulweisheit den Rücken zu kehren. Um dieses zu verstehen, müssen wir den gewaltigen Umschwung in Betracht ziehen, der sich während der Puritanerkriege in der öffentlichen Meinung zu

¹⁾ Dort heisst es u. A. S. 61: *Some other do not utterlie dispraise learning, but they saie, without learning common experience shall worke in youghte both wisdom, and habilltie, to execute anie weightie affaire.* — ²⁾ Buckle, Geschichte der Civilisation in England, Berlin, 1. Bd. S. 29.

Gunsten der Naturwissenschaften vollzog. Während der königliche Hof zur Zeit der Elisabeth, wie Hettner in seiner Geschichte der englischen Literatur S. 18 hervorhebt, noch in „vertrauten Herzensergießungen über die Erhabenheit Plato's schwärmte“, gehörte es unter Karl II zum Ton eines feinen Gentleman und einer gebildeten Lady, von Luftpumpen und Teleskopen, von Chemie und Magnetismus sprechen zu können. Die Liebe zum Alterthum war zugleich mit der Scholastik durch Fanatismus und Puritanerthum so in Miskredit gerathen, daß sich ein Professor des Griechischen in Cambridge, Barrow, um diese Zeit bitter beklagt, er sitze einsam, wie eine attische Eule, die aus der Gesellschaft der übrigen Vögel ausgestoßen sei. König Karl hatte selbst ein chemisches Laboratorium in Whitehall und als die ruhmvollste That seiner Regierung betrachtete er die Gründung der Royal Society in London oder wie ihr eigentlicher Titel lautete: *Regalis Societas Londini pro scientia naturali promovenda*. Daß aber dieser Umschwung nicht in allmählicher Entwicklung, sondern auf rapide Weise, in Folge der religiösen und politischen Wirren standfand, sucht Buckle¹⁾ darzuthun, indem er sehr scharfsinnig auf zwei Werke des Sir Thomas Browne verweist, die in einem Zwischenraume von nur 12 Jahren um 1634 und 1646 erschienen und von denen das erste noch alle Vorurtheile des Volksglaubens vertheidigt, während das zweite nur „zwei große Pfeiler der Wahrheit, Vernunft und Erfahrung“ anerkennt. Es lag in diesem „allgemeinen Rausche“ der Zeit, dem sich niemand entziehen konnte, unbestreitbar auch eine Erscheinung absonderlicher Art; der Satiriker Samuel Butler (1612—1680) weiß ihr sogar eine höchst komische Seite abzugewinnen und wie er vorher in seinem Ritter Hudibras²⁾ Puritanerthum und Scholastik gezeißelt hat, so zieht er in einem andern burlesken Gedichte: Der Elephant im Monde³⁾ gegen die Naturwissenschaftler zu Felde.

Wenn wir oben versucht haben, die große Bewegung, welche die exacten Wissenschaften zu Gunsten des Realismus hervorriefen, auf ihre einfachen und natürlichen Ursachen zurückzuführen, so treten wir damit zugleich der namentlich von Raumer unterstützten Ansicht entgegen, daß diese neue Richtung erst durch Baco v. Verulam 1561—1626 begründet sei. Es bleibt freilich unbestritten, daß Baco unter allen seinen Zeitgenossen dem auch von Montaigne u. a. ausgesprochenen Bedürfnis einer auf Erfahrung gegründeten Wissenschaft den beredtesten und vollendetsten Ausdruck geliehen hat; auch hat er in selbstbewusster Ueberhebung gegen alle wirklichen und eingebildeten Verdienste des Alterthums um die Wissenschaft und in gehäßiger Polemik gegen die Humanisten alle Gesinnungsfreunde übertroffen. Aber wenn er immer wieder von der neuen Methode, der Induktion, redet, durch welche er den Schlüssel zu einem geheimen Verkehr mit der Natur, zu einem „connubium mentis et rerum“ gefunden haben will, so glauben wir, von dem hohlen Pathos abgesehen, eher einen mittelalterlichen Adepten, der den Stein der Weisen sucht, als den Mann der realen Wissenschaft zu hören. „Er wollte, sagt Raumer, mit seiner Methode eine Straße für Frachtfuhrleute auf den Helicon anlegen, während geflügelte Geister wie Keppler und Galilei oben sind, ehe sich die Kärner in Bewegung gesetzt haben.“ Außerdem können wir ihm aber entgegenhalten, daß die induktive Lehrmethode schon Sokrates bekannt gewesen ist. Goethe, der wahre Kenner der Natur, ist gegen die Geistlosigkeit dieser Methode mit Entschiedenheit aufgetreten. Die Gedanken, welche Baco meist in Aphorismen ausspricht, enthalten, so sehr sie auch durch glänzende Darstellung ansprechen und tiefsinnig erscheinen, nur allgemeine, bekannte Wahrheiten und sind nur insoweit von Bedeutung für die Entwicklung der Neuzeit, als sie wie der bekannte Ausspruch: „*Meta scientiarum vera et legitima nulla alia est, quam ut dotetur humana vita novis inventis et copüs*“⁴⁾ dem Grundgedanken der neuen Zeit Ausdruck leihen, daß die menschliche

1) Buckle a. a. O. II. Bd. S. 57.

2) Hudibras, Part II, canto 3: *He (Hudibras) was in logic a great critic, A hair 'twixt south and south-west side;*
Profoundly skilled in analytic, He'd undertake to prove by force
He could distinguish and divide Of argument a man's no horse etc.

3) The Elephant in the Moon: *A learned society (R. S.) of late, To search the moon by her own light;*
The glory of a foreign state, To take an invent'ry of all
Agreed, upon a summer's night, Her real estate, and personal etc.

4) Novum Organum I. 81.

Erkenntnis nur auf dem Wege der Erfahrung fortschreiten könne. Was wir aber dabei vermissen, ist das Herantreten an die Dinge selbst, wie er doch selbst den Grundsatz aufstellt: *Per inductionem et experimentum omnia*. Was Bacon in der Naturwissenschaft selbst geleistet haben will, ist in neuester Zeit von Liebig u. a. genügend gerichtet worden. Aus den oben angeführten Daten und Thatsachen geht übrigens zur Genüge hervor, daß zu seiner Zeit die große Menge seinen Entdeckungen keine Theilnahme schenkte. Damals ruhten noch alle die Keime, welche die größten Geister zum Nachdenken über die wahren Grundlagen der menschlichen Dinge anregen sollten.

Es war eine Zeit der schroffsten Gegensätze und innersten Widersprüche, recht dazu angethan, die Unhaltbarkeit des Bestehenden nachzuweisen und das Interesse von den übernatürlichen Dingen den natürlichen zuzuwenden. Eine mächtige religiöse Partei, die sich die Unabhängigen (*Independents*) nannte, brachte den König aufs Schaffot und Milton, der Puritaner, bewies aus den heiligen Schriften die Gerechtigkeit der Volkssache. Während jene Zahl fanatischer Schwärmer, welche das Staatsruder leitete, sich nicht nur gegen die Anmaßungen der Geistlichen auflehnte, sondern auch eine ungezügelter Verachtung gegen alles Dogmenwesen an den Tag legte, erliess sie Gesetze gegen Privatlasten und huldigte dem Wahne, als ob man der Unsittlichkeit auf dem Wege der Gesetzgebung steuern könne. Die Waffen, gegen das Königthum geschmiedet, wandten sich gegen die zurück, die den Glauben gemisbraucht hatten, und je mehr sich das Volk mit der Restauration der königlichen Würde aussöhnte, um so mehr sank der Einfluß ihrer klerikalen Vertheidiger. Die „königliche Gesellschaft“ aber, welche die Idee des Fortschritts repräsentierte, wurde von jetzt an der Mittelpunkt des gesammten geistigen Lebens. Nachdem die reactionäre Partei überwunden, begann der Streit mit den „Bewunderern des klassischen Alterthums, die solche Dinge mit Schrecken und Widerwillen ansahen“. Diese, im 17. Jahrhundert ebenso wie in unseren Tagen jedem Fortschritt abhold, und weder die Gegenwart achtend, noch auf die Zukunft hoffend, war indessen dem mächtigen Drängen jener Zeit nicht gewachsen und die gesammte Bildung des Landes, vom Hofe unterstützt, stand auf der Seite der Männer freier Forschung. Die neue Wissenschaft zeigte allein den Weg aus dem Irrsinn der Sekten und Meinungen, indem sie nicht nur für die reale Erkenntnis die Strenge der Beweisführung forderte, sondern auch dem Gedanken neue, ungeahnte Felder und Gebiete öffnete.

Diese Kämpfe, die zu den lehrreichsten der englischen Geschichte gehören, stellen in sichtbaren Zügen den inneren Entwicklungs-Prozess des englischen Realismus und seines Einflusses auf die Erziehung dar. Denn der Zusammenhang zwischen der Volksbildung und der Ausgestaltung der nationalen Zustände ward nie lebhafter erkannt und findet den mannigfachsten Ausdruck. Nicht ohne Interesse dürfte es sein, zum Belege dessen auf eine pädagogische Abhandlung aus der Feder des geistreichen Vertheidigers der Puritaner, John Milton (1608—1674), zu verweisen, welche 1644 unter dem Titel: *To Master Samuel Hartlib* erschienen, durchaus der realen Bildung das Wort redet und beklagt, daß sich seine Zeit noch nicht von den scholastischen Thorheiten losgesagt habe. Statt den Geist der Jugend mit gesunder Nahrung zu kräftigen, werde sie in bodenlose und unsichere Tiefen spitzfindiger Lehren und Begriffe gestürzt, wo sie statt Liebe zur Wahrheit und Wissenschaft unlauteres Wesen und Verstellung, statt wahrer Weisheit selbstsüchtige und fanatische Gesinnung ernte. Die Urtheilslosigkeit der großen Menge sei auf die geistlose Schulbildung zurückzuführen, die über die einfachsten Dinge des Lebens in Unwissenheit laße. Was dem Volke am meisten Noth thue, sei eine verständige Erziehung, die gleichmäßig Leib und Seele in ihrem natürlichen Wachstum fördere. Er empfiehlt vor allem die Errichtung von National-Instituten, wo die Zeit angemessen zwischen Studium, Uebung und Erholung getheilt sei, und das Wissen von den einfachsten Elementen aufbauen, zugleich aber der Zögling eine praktische Vorbereitung für den Lebensberuf empfangen könne. Milton hat in seinen Reformvorschlägen, so wenig dieselben den im Laufe der Zeit mehr entwickelten Grundsätzen einer naturgemäßen Erziehung entsprechen, doch zwei beredte Nachfolger an Victor Considerant und J. G. Fichte gefunden.

Es läßt sich nicht verkennen, daß alle Vertreter der neueren Richtung mit einer gewissen Einseitigkeit die utilitare Seite der in Vorschlag gebrachten Bildungsmittel hervorheben. Alle verlangen die Pflege der Muttersprache und der Realien mit Rücksicht auf deren Verwendung im Leben; denn „Was man nicht weiß, das eben brauchte man, und was man weiß, kann man nicht brauchen“.

Wenn sie daneben auch gegen den „Gedächtniskram“ eifern und den Verstand bilden wollen, so wissen wir mit diesen Ausdrücken so lange nichts Rechtes anzufangen, als uns nicht auch ihr Prinzip „*naturam sequi*“ in seiner eigentlichen Bedeutung erklärt ist. Wo scheiden sich Verstand und Gedächtnis? Welches ist der Gang der Natur? Das sind Fragen, die uns unser geschichtlicher Ueberblick bisher nicht beantwortet hat. Freilich sollen sie ihre Lösung in der Lehre von den angeborenen Ideen und in den Formen der mittelalterlichen Logik finden, aber diese steht ja mit der ganzen Richtung des Realismus in directem Widerspruche. So lange die Pädagogik keine bessere Lösung fand, blieben alle Neuerungen ein unsicheres und vages Operieren mit der ausgesprochen utilitären Lebenstendenz. Dem gegenüber hielt die traditionelle Anschauung vom logischen Bildungswerth der alten Sprachen die Priorität derselben beim Unterrichte aufrecht und wir begegnen der sonderbaren Erscheinung, daß Männer wie Raticus und Comenius in der Theorie für die Pflege der Muttersprache plaidieren, während sie ihre Arbeitskraft der Durchführung guter Methoden für den lateinischen Unterricht widmen¹⁾. Sind die Realien, sind die „exacten und demonstrativen“ Wissenschaften, sind die lebenden Sprachen auch Bildungsmittel in dem Sinne, daß sie nicht nur das erste geistige Erwachen unterstützen und nützliche Kenntnisse bieten, sondern den Jüngling auch befähigen, den Inhalt des Lebens mit selbständigem Denken zu erfassen? Diese Frage konnte ihre Lösung allein in dem Studium finden, das uns mit dem Gange der Natur in der menschlichen Erkenntnis bekannt macht. Noch galt des Dichters Wort: „Ja, was man so erkennen heißt, wer mag das Ding beim rechten Namen nennen.“ Denn wenn man heut zu Tage noch von „formaler Bildung“ redet und damit keinen Begriff und Inhalt verbindet; wenn man noch jetzt von gewisser Seite die formale Logik selbstverständlich als die beste Förderin des Denkens hinstellt²⁾, so dürfen wir uns gar nicht wundern, daß man lange Zeit die entgegenstehenden Wahrnehmungen unbeachtet ließ und dem empirischen Wissen gar keine Berechtigung in der Geisteswelt zuerkennen wollte. Man philosophierte entweder mit Cartesius, daß der Geist von der Außenwelt ganz unabhängig werden müsse, oder betrachtete mit Wolff das „*corpus mortuum* einer vergangenen und vergeßenen Metaphysik als Thatsache der Erfahrung oder als Resultat des gesunden Menschenverstandes³⁾“. Die auf wirklicher Empirie beruhende Kenntnis der Vorgänge des inneren Seelenlebens hat ihren Ursprung und Ausgangspunkt von der Erkenntnislehre John Locke's genommen, dessen Anschauungsweise nicht nur die in England unbedingt herrschende geblieben ist, weil sie am entschiedensten das National-Bewusstsein vertrat, sondern auch als die eigentliche theoretische Begründung des pädagogischen Realismus angesehen werden muß, wie auf ihr die ganze religiöse und politische Befreiung des 18. Jahrhunderts ruht.

II.

John Locke (1632—1704), der eigentliche Nationalphilosoph der Engländer, gehört in die Reihe der Männer, welche das von der Neuzeit aufgestellte Bildungsideal zu einer gewissen Stufe entwickelt haben und ordnet sich zwischen Montaigne und Rousseau ein. Mit beiden theilt er den Gedanken der individuellen Erziehung, die sich am besten unter der Leitung eines Hofmeisters verwirklichen laße. Damit ist aber seine Bedeutung für die reale Pädagogik nur sehr einseitig und bei weitem nicht erschöpfend charakterisiert. Gerade jene Hofmeistererziehung muß die Meinung erwecken, als ob es dabei, wie bei Rousseau trotz aller Gegenversicherungen der Fall war, auf eine Loslösung des Zöglings von jeder Lebensgemeinschaft abgesehen sei. Locke stellt vielmehr in Uebereinstimmung mit Montaigne's Ansicht, daß der Jüngling das lernen solle, was er als Mann gebrauchen müsse, die Erziehung für den praktischen Lebensberuf in den Vordergrund und verlangt zu diesem Zwecke erweiterte Kenntnisse in allen Wissenschaften, die zu demselben in Beziehung stehen. Damit betritt er zuerst das eigentliche Gebiet der realen Bildung. Um aber nicht missverstanden zu werden, als ob ihm eine äußerliche Aneignung nützlicher Kenntnisse und Fertigkeiten genüge, erklärt er, er wolle von den Kenntnissen zuletzt reden,

¹⁾ Die 3 Schulbücher des Comenius: *Vestibulum*, *Janua* und *Atrium* sollen eine sprachliche Vorschule bilden, um in die Paläste der Autoren einzuführen. S. Raumer a. a. O. II. Bd., S. 69. — ²⁾ Vergl. das Gutachten der Berliner Universität.
³⁾ Schmid, Encykl. Art. Seelenlehre von Dr. F. A. Lange.

weil er sie für den untergeordneten Theil der Frage halte. „*Knowledge must be had, but in the second Place, as subservient only to greater Qualities.*“¹⁾ Als diese höheren Ziele bezeichnet er aber diejenige Geistes- und Characterbildung, welche sich aus einer harmonischen Entwicklung der natürlichen Fähigkeiten unter fortwährender Beziehung des Individuums zu seiner künftigen Lebensstellung ergibt. Die besonders scharfe Hervorhebung der letzteren Seite gibt ihm Motiv und Anhalt, die Unzulänglichkeit der klassischen Bildung zu erweisen. Indem er aber in seiner Lehre von dem Ursprunge und den Grenzen der menschlichen Erkenntnis die wichtigste und wesentlichste aller Fragen, die Frage nach dem Gange der Natur, zu Gunsten der realen Wissenschaften entscheidet, ist er bemüht, in der Theorie und durch die eigene praktische Erfahrung den Nachweis zu liefern, daß zwischen jenen beiden Zielen der Bildung durchaus kein Gegensatz besteht, sich dieselben vielmehr gegenseitig unterstützen und ergänzen.

Wenn wir nach diesen allgemeinen Zügen zur Beurtheilung der Stellung und Thätigkeit Locke's auch seinen Schriften in etwa näher treten wollen, so drängt sich uns zunächst die Bemerkung auf, daß die Gelegenheitschrift „Gedanken über Erziehung“, welche gewöhnlich bei den Historikern, wie z. B. Raumer, das einzige Material bildet, durchaus keine systematische Abhandlung, wohl aber eine Fülle feiner psychologischer Beobachtungen enthält, die als Beleg für die Behauptung gelten kann, daß ein vorurtheilsfreies Sehen, Hören und Nachdenken jederzeit die beste Quelle für eine gesunde und natürliche Pädagogik bietet. Die Schrift ist eine Zusammenstellung brieflicher Mittheilungen an befreundete Familien, wie aus der Widmung an Edward Clarke hervorgeht, und diesem Umstande muß auch der oft etwas zu familiäre und drastische Ton zugeschrieben werden, welcher mit der sonst mehr steifen und gemeßenen Diktion des Verfassers einigermassen in Widerspruch steht. Locke wendet sich in seinen *Thoughts* nicht an Gelehrte und Schulmänner, sondern an den einfachen Laienverstand und betont daher vorzugsweise den praktischen Werth einer guten Erziehung, und es liegt in der Natur der Sache, daß er dabei stets die Beziehung zwischen Lehre und Leben in's Auge faßt, während er sich bewusst ist, den andern Theil philosophisch erörtert zu haben.

Von Montaigne's Grundsätzen aber unterscheiden sich diese „Gedanken“, so viel Uebereinstimmendes auch in beiden zu finden ist, — Coste gibt in seiner französischen Uebersetzung Locke's alle Parallelstellen an — wesentlich dadurch, daß letztere mit weit größerer Bestimmtheit auf die Anwendung eines erweiterten Unterrichtsmaterials dringen. Wir erkennen hier schon deutlich den Einfluß der exacten Wissenschaften. Die geisttödtende kompakte Masse des grammatisch formalistischen Lehrstoffs soll durchbrochen werden und der reale Gehalt an seine Stelle treten. Die Einheit ist nicht in der einförmigen Beschäftigung mit demselben Gegenstande, sondern in dem geistigen Interesse zu suchen, welches die Mannigfaltigkeit mit der Kraft des eigenen Denkens durchdringt. Dem praktischen Verstande muß aber vor Allem die Ungereimtheit (*the paradox*) einleuchten, die darin liegt, daß sich die ganze Geistesbildung an einem einzigen Gegenstande vollziehen soll, der noch dazu mit der Berufsstellung der meisten Menschen gar nichts zu schaffen hat. „Muß nicht ein Chinese, der mit unserer Erziehungsweise bekannt wird, versucht sein zu denken, daß alle unsere Jünglinge eher zu Lehrern der todtten Sprachen in fremden Ländern, als zu Bürgern in ihrem eigenen Vaterlande bestimmt seien?“²⁾ Seneca sagt freilich auch von seiner Zeit „*Non vitae sed scholae discimus*“. Wenn er aber alle die Burgersdicii und die Scheiblers³⁾ gekannt hätte, die jetzt umherschwärmen, so würde er noch mehr Grund gehabt haben zu sagen: wir lernen nicht leben, sondern uns um unnütze Dinge streiten!⁴⁾ Die Mode (*fashion*), die alle Dinge mit unwiderstehlicher Gewalt beherrscht, hat solche Erziehungsmittel geschaffen. Und wer mag sich wundern, daß die, welche ihre Rechnung in gemächlicher Unterordnung finden, „Ketzerrei“ schreien, wenn jemand andere Wege geht?⁵⁾ Es ist aber doch eine höchst wunderbare Sache, daß Leute von Stand und Einsicht sich so von der Gewohnheit und dem blinden Glauben leiten lassen. Wenn ich

¹⁾ John Locke, *Some Thoughts concerning Education*. 12th Edition. London. Printed for S. Birt etc. 1752. S. 147. —

²⁾ A. a. O. §. 168 p. 253. — ³⁾ Nach Coste p. 218 Verfasser scholastischer Lehrbücher, die zu Locke's Zeit in Gebrauch waren. — ⁴⁾ A. a. O. §. 94 p. 129 ff. — ⁵⁾ A. a. O. §. 147: ... *who find their account in an easy submission to it, should be ready to cry out „Heresy“, when any one departs from it? 'Tis nevertheless Matter of Astonishment, that men of Quality and Parts should suffer themselves to be so far misled by Custom and Implicit Faith.*

bedenke, wie viel Aufhebens (*ado*) man um ein bisschen Latein und Griechisch macht, wie viele Jahre damit zugebracht werden und wie viel Mühe und Arbeit (*Noise and Business*) es den meisten zwecklos bereitet, so kann ich nicht umhin zu denken, daß auch die Eltern noch unter des Schulmeisters Zucht-
rute stehen, die sie als das einzige Instrument wie die eine oder zwei Sprachen als das einzige Geschäft der Erziehung betrachten. Ist es nicht, als ob ein junger Mensch in eine Herde gesteckt und, mit Peitsche und Geißel getrieben, durch die Klassen Spießruthen laufen (*run the Gantlet*) müste *ad capiendum ingenii cultum*? Du sagst wohl: Soll er denn unweißer bleiben als der Vorleser (Clerk¹) unseres Kirchspiels, der Hopkins und Sternhold²) für die besten Dichter der Welt hält und sie durch schlechtes Vorlesen noch verdirbt? *Not so, not so fast, I beseech you.* Gestatte, daß ich Dir sage. Lesen, Schreiben, Kenntnisse sind nicht das Hauptgeschäft. Sie sollen einem höheren Zwecke dienen. Vernünftigen Leuten (*well disposed Minds*) sind sie der direkte Weg zur Weisheit und Tüchtigkeit; andere machen sie nur dünkelt und nährisch³). Würde es nicht u. a. ein gelehrter Landschulmeister, der alle Tropen und Figuren von Farnaby's Rhetorik an den Fingern herzählen kann, sehr anmaßend finden, wenn man von ihm verlangen wollte, er solle seine Schülern lehren, sich gut englisch auszudrücken, was doch so wenig seines Amtes ist, daß ihn hierin des Knaben Mutter, obwohl sie für ungelehrt gilt, da sie kein System der Logik und Rhetorik gelesen hat, leicht zu überbieten vermag?⁴

Die wahre Kunst des Lehrens und Unterrichtens besteht aber nach Locke darin, das geistige Interesse des Schülers wachzurufen und zu lenken. Wer diese versteht, hat das rechte Geheimnis der Erziehung gefunden. Die rohe, wahrhaft barbarische Behandlungsweise der Schüler, von der wir oben bereits kurze Schilderungen glaubwürdiger Zeitgenossen mittheilten, sieht der englische Pädagoge als ganz natürliche Folge des sich abschließenden, engherzigen Systems an. Der armen, geplagten Jugend, die den größten Theil des Tages in engen und dumpfen Räumen unter Regeln und Formen schwitzt, muß die Schule durch einen freudlosen Unterricht vollends zum Kerker werden. Der Lehrer bemüht sich nicht, das Verständnis zu erleichtern, Neigung und Lust zu erregen, die Freudigkeit an der Sache zu erfrischen und zu beleben. Jede Unwissenheit und jede Versäumnis wird als Angriff auf die Autorität unnachsichtig geahnt und die Strafe soll bei dem Schüler nur das Gefühl seiner Gefangenschaft verschärfen. Daher auch die bequeme Methode der körperlichen Züchtigung, gegen die Locke zuerst mit aller Entschiedenheit auftritt. „Es ist unmöglich, sagt er, in eine zitternde Seele schöne und regelmäßige Züge zu zeichnen.“ Eine menschliche Behandlung, ein freundliches Entgegenkommen sollen vorab das Herz für die Worte des Lehrers öffnen; damit ist aber der Sache noch lange nicht genügt. Es soll eine gewisse Freiheit der Bewegung, ein gewisses Sichgehenlassen gestattet werden, damit der Schüler nicht nach der Schablone dressiert, sondern nach seiner Eigenthümlichkeit behandelt werde. „Denn Gott hat jeder Menschenseele ein eigenthümliches Gepräge aufgedrückt.“ Je nachdem der Erzieher dieses richtig zu erkennen weiß, ist er im Stande die richtigen Mittel anzuwenden, die dem Zöglinge die Arbeit erleichtern und zur Lust und Freude reichen lassen. So liegt es in der Hand des Erziehers, die Arbeit als Spiel und das Spiel als Arbeit zu gestalten. Denn dieser Unterschied liegt nicht in der Natur der Beschäftigung, sondern nur in der Freiheit der Bewegung begründet.⁴) Auf dieser Ansicht ruht unbestritten die sorgfältige Ausbildung und Pflege, welche die Jugendspiele an englischen Schulen erfahren haben.

Dem äußeren Zwange (*compulsion*) stellt Locke den Selbsttrieb, der Zucht durch Strafen Lust und Neigung gegenüber, wie er sagt §. 72 p. 87: *„The right way to teach them those things, is, to give them a Liking and Inclination to what you propose to them to be learned.“* Wenn wir aber das geistige Interesse des Schülers nicht bloß anregen, sondern auch lenken und leiten wollen, so müssen wir fragen, wie denn jene Motoren in Thätigkeit gesetzt werden sollen? Die einfache Antwort lautet: Nicht durch Reden über die Dinge, sondern in der Sache und durch die Sache; nicht durch Lernen abstrakter Formen und Lehrsätze, sondern durch Uebung des Denkens am konkreten Stoff und Inhalt. Das Operieren mit Abstraktionen soll der Stufe vorbehalten bleiben, wo sie der Schüler durch eigenes

¹) Clerk heißt Geistlicher und Vorleser (bei der Liturgie); hier hat es wohl die letztere Bedeutung. — ²) Wahrscheinlich geistliche Liederdichter untergeordneten Ranges. — ³) A. a. O. §. 189. — ⁴) A. a. O. §§. 76 u. 128.

Nachdenken zu finden vermag. Das Nächstliegende ist nicht die Form des Ausdrucks, sondern der Gedanke, wie er an die ersten Erfahrungen und Anschauungen der Kindeswelt anknüpft und stufenmäßig das Verständnis für die umgebende Welt erweitert. Einfachheit, Faßlichkeit und Unmittelbarkeit der Darstellung sind dazu die besten Hebel. Eine fremde Sprache, noch dazu wenn ihre Formen dem Verständnisse so fern liegen wie die alten, sind nicht der direkte Weg zu dem bezeichneten Ziele. Jahrelange Mühe und Arbeit, ein Berg von Schwierigkeiten für die junge Faßungskraft müssen überstiegen werden, ehe der Schüler auch nur ein Körnchen für die nach frischer Lebenswahrheit hungernde Seele findet. Wer sollte dabei nicht an das Wort des Dichters denken: „Man sehnt sich nach des Lebens Bächen, ach! nach des Lebens Quelle hin.“ Der Weg zu den in den Sprachen niedergelegten Schätzen soll verkürzt und erleichtert werden. Das geschieht aber einestheils durch empirisches Lernen, anderntheils durch Anschluß an die Muttersprache, deren Studium allen anderen vorangeht, und an die sich zunächst die verwandten neueren anschließen. Die synthetische oder empirische Methode, die nach Locke zuerst durch Hamilton ausgebildet worden ist, soll kein todter Mechanismus werden, sondern die wichtigste Aufgabe des Sprachunterrichts, die Entwicklung des Inhalts fördern helfen. Die Pflege der Muttersprache, die um das „Recht ihrer Erstgeburt nicht geprellt werden soll“, bildet den eigentlichen Boden, aus dem der Geist seine nothwendigste Nahrung zieht. Dadurch aber, daß die lebenden Sprachen auf kürzerem und naturgemäßem Wege von dem Begriffe zu der Form führen, ist ein großer Theil der Schwierigkeiten schon hinweg genommen, die sich dem Studium der alten entgegenstellt. In Uebereinstimmung mit dieser Ansicht haben gerade in unsrer Zeit namhafte Schulmänner jene als gemeinsamen grundlegenden Unterricht für die verschiedenen Bildungsanstalten empfohlen.

Gegen die herrschende Lehrmethode wendet sich aber der Verfaßer mit einer Ironie, die es nicht an treffenden und zuweilen recht drastischen Wendungen fehlen läßt. Namentlich gilt dies von den §§. 170. u. ff., wo er von den lateinischen Aufsätzen und Versen redet. „Ohne Zweifel ist es eine schöne und nützliche Sache, sich über einen Gegenstand gut ausdrücken zu können; aber was die Schule treibt, fördert nicht ein Jota darin. Sieh, wie man es anfängt. Der Schüler soll eine Rede schreiben über ein lateinisches Sprüchwort, etwa: *Non licet in Bello bis peccare*. Da der arme Bursche nicht wissen kann, was nur Zeit und Beobachtung lehren, so spannt er seine Erfindungskraft auf die Folter („on the Rack“), um etwas zu sagen, wovon er nichts weiß. Ist das nicht wahre aegyptische Tyrannei, wenn man Ziegeln brennen soll, wo man kein Material hat? Er geht zu den höheren Klassen (*higher Forms*) und bittet: *Pray give me a little Sense!* Kann auch der Blinde von der Farbe und der Taube von der Musik reden? Und würde man den nicht für unsinnig (*cracked*) halten, der verlangen wollte, es solle Jemand eine Streitfrage entscheiden (*to make an Argument on a moot¹⁾ Point*), der von unseren Gesetzen nichts versteht²⁾? Daraus sollte man lernen, daß es mehr darauf ankommt, den Kopf mit Gedanken zu füllen, als Sprachen zu lernen — *'tis Thoughts they search and sweat for, not Language*“. §. 174: „Wenn sich so erhebliche Bedenken gegen die hergebrachte Weise des Aufsatzmachens erheben, so sprechen noch gewichtigere Gründe gegen die Versmacherei. Ist es nicht das unsinnigste Ding von der Welt, einen Knaben, der kein Talent zur Poesie hat, zwingen zu wollen, nach gewissen Regeln Reime zu schmieden? Mich dünkt, es müsten sich die Eltern mit allen Mitteln solchem Unwesen entgegenstellen. Denn was kann ein Vater für Interesse daran haben, daß sein Sohn ein geschickter Reimer wird, er müste sonst darauf ausgehen, ihn für jeden Beruf und jedes Amt untauglich zu machen. Wenn er einmal Ruhm und Ehre ernten soll, so mag er sie in den Dingen ernten, wozu er Verstand und Tüchtigkeit gebraucht. Selten hat Einer Gold- und Silberminen auf dem Parnass entdeckt. Es ist da wohl eine heitere Luft, aber ein dürrer Boden.“ Raumer bemerkt hierzu³⁾: „So urtheilt Shakspeare's Landsmann über Poesie.“ Ich brauche wohl kaum hinzuzufügen, daß es hier nicht auf die wahre Poesie, sondern auf die Kunst der Versmacherei abgesehen ist. Auch spricht sich sein älterer Zeitgenoße

¹⁾ moot, angels. motian, goth. motyan, unser bergmännisches Wort muten. ²⁾ Milton spricht sich ähnlich darüber aus: „These are not matters to be wrung from poor striplings, like blood out of the nose, or the plucking of untimely fruit.“ To Mr. Hartlib. ³⁾ Geschichte der Pädagogik II, 132.

Milton in ähnlicher Weise darüber aus, und doch wird man dem Dichter des „Verlorenen Paradieses“ wohl keinen Mangel an Verständnis für Poesie vorwerfen können.

Während nun die Thoughts vornehmlich die äußere Beziehung des Unterrichts zu dem Lebensziele des Menschen berühren, will der Verfaßer in seiner Erkenntnislehre durch einfache Darlegung der gewöhnlichsten Vorgänge unseres Seelenlebens auch die Naturnothwendigkeit und das innere Bedürfnis einer Erweiterung des Bildungstoffes nachweisen. Was diesem Werke¹⁾ einen so hohen Werth verleiht, ist einerseits die Größe und Bedeutung der Aufgabe selbst, ähnlich der, welche sich Kant in seiner Kritik der reinen Vernunft stellte, andererseits die stete Hinweisung auf Beispiele und Erfahrungen aus der Fülle des Lebens herausgegriffen, die freilich an dieser Stelle keine Berücksichtigung finden können. Locke wendet sich darin zuerst gegen die herrschende Lehre, daß gewisse allgemeine Wahrheiten dem menschlichen Geiste angeboren seien. Seine Widerlegung ist scharf und überzeugend. Er führt aus, daß Naturvölker von Axiomen (*maxims*) und Sätzen der Identität und des Widerspruchs nichts wissen, und daß solche Erkenntnis bei civilisierten Nationen auch nicht die erste und ursprüngliche sei, die Vernunft vielmehr schon sehr entwickelt sein müsse, ehe sie solche zu faßen vermöge. Der Geist empfängt seine ersten Eindrücke durch Sinnenthätigkeit von der Außenwelt und bildet daraus Vorstellungen und Begriffe. Freilich ist sich der Mensch nicht immer der Art bewusst, wie diese in seine Seele gekommen sind, und deshalb hält er sie für angeboren²⁾. Locke findet nun aber, daß die Erfahrung eine doppelte Quelle hat, die der Sensation und Reflexion, der durch die Sinne vermittelten Wahrnehmung äußerer Gegenstände und der an den so gewonnenen Vorstellungen geübten Thätigkeit der Seele³⁾. Beide stehen aber in so enger Wechselbeziehung, daß die eine ohne die andere gar nicht gedacht werden kann. Bei dem Mangel eines Sinnes fehlen dem Geiste auch die entsprechenden Vorstellungen. Ein Blindgeborener, der nur nach dem Gefühl einen Würfel von einer Kugel unterscheidet, wird, wenn er plötzlich die Fähigkeit des Sehens erlangen sollte, die gleiche Unterscheidung nicht durch Anwendung des neuen Sinnes treffen⁴⁾. Andererseits kann ein Mensch viele Dinge betrachtet und keines in sein geistiges Bewusstsein aufgenommen haben; denn die Thätigkeit der Sinne ist bedingt durch die Perception oder das innere Wahrnehmen der Seele. Auch ist jede Beobachtung das Produkt vergangener und gegenwärtiger Erfahrungen, so daß der Geist auf die Dinge die Eindrücke überträgt, die ihm bereits anhaften. Zwei Personen betrachten denselben Gegenstand mit gleicher Aufmerksamkeit und doch erkennen sie ganz verschiedene Dinge darin.

Wenn hiernach der Geist nicht bloß als ein receptives Organ, sondern als mitwirkende Kraft erscheint, die das Sinnenleben modifiziert und von deren Wirksamkeit das letztere wesentlich beeinflusst wird, so hätte eine solche Darlegung schon verhindern müssen, Locke's Lehre von vorn herein als reinen Sensualismus hinzustellen⁵⁾. Ein weites Gebiet freier Arbeit öffnet sich aber dem Geiste erst da, wo dieser beginnt, die Vielheit der Merkmale, Eigenschaften und Wirkungen der Dinge (*simple ideas*) durch Verbindung (*composition*), Erweiterung (*enlarging*), Vergleichung (*comparing*), Scheidung (*discerning*) zu einer Einheit des Begriffs (*complex ideas*) zu gestalten. Diese Thätigkeit vollzieht sich durch verschiedene Aeüßerungen des Seelenlebens, gewöhnlich Vermögen genannt (*faculty of discerning, memory, judgement*), auf deren Benennung kein Werth zu legen ist, da keine derselben getrennt operiert; sie beruht aber vornehmlich auf einer Fähigkeit, die das spezifische Unterscheidungsmerkmal vernunftbegabter und vernunftloser Wesen ausmacht. Locke nennt es die Abstraction. Essay II, 11, 9 u. 10: "*This is called abstraction, whereby ideas taken from particular beings become general representatives of all of the same kind We have reason to imagine that they (brutes) have not the faculty of abstracting, or making general ideas, since they have no use of words, or any other general signs*"⁶⁾. Die gleich-

¹⁾ *An Essay concerning human Understanding by John Locke. 4 books in 2 vols. London, Bell and Daldy, 1870.* Das Wort „Understanding“ bedeutet zugleich Verstand und Erkenntnisvermögen oder Erkenntnis. Wer das Werk studiert hat, wird dem Begriffe nur die weitere Bedeutung beilegen können. — ²⁾ Auch Kant, der gewisse fundamentale Anlagen in seinen Verstandes-Kategorien annimmt, sagt, das Geistige liege zwar vor aller Erfahrung, komme aber erst an der Erfahrung zum Bewusstsein. — ³⁾ Vergl. a. a. O. B. II, ch. 1. §§. 2—4. — ⁴⁾ A. a. O. II, 9, 8. — ⁵⁾ Vergl. hierüber G. Hartenstein „Locke's Lehre von der menschlichen Erkenntnis in Vergleichung mit Leibnitz's Kritik derselben, Leipz., 1861“. — ⁶⁾ Dr. Max Müller unterstützt durch diese Stelle seine Ansicht, daß Vernunft und Sprache identisch sein müssen. S. Vorlesungen über die Wissenschaft der Sprache, deutsch v. Böttger, Leipzig 1866.

artigen Merkmale verschiedener Einzelwesen werden zu einer Gruppe von Vorstellungen vereinigt und diese als Gattung bezeichnet. Zur Bezeichnung des Gleichartigen dient das Wort als Gattungsbegriff. Dadurch erklärt sich der innere Zusammenhang zwischen diesem Vermögen und dem der Sprache, die aus dem angeführten Grunde in der ganzen Thierwelt nicht anzutreffen ist.

Obwohl nun die Sprache aus dem Boden des abstrakten Denkens erwächst, so folgt daraus nicht, daß der Gebrauch derselben einen solchen Denkprocess voraussetzt. Darum kann die Welt der Erfahrung, welche sich mit den Gegenständen selbst beschäftigt, nicht durch Sprachwissen ersetzt werden¹⁾. Worte sind keine Urbilder (*archetypes*), auch nicht Copien der Dinge selbst (*not of nature's workmanship*), sondern willkürliche Gebilde des Geistes, häufig ganz zufälligen Attributen entlehnt, denen man eine gedachte Wesenheit als Substrat unterbreitet hat. Realität ist denselben nur insoweit zuzusprechen, als die durch sie erzeugte Vorstellung mit der Wirklichkeit der Erscheinungswelt übereinstimmt. Die Nichtbeachtung dieses Satzes verleitet zu dem Mißbrauch, den Mangel der Begriffe durch Kunst der Rede zu verdecken. „Wenn auch Begriffe fehlen, so findet wohl ein Wort sich ein“. Diese Täuschung findet ihren stärksten Ausdruck in der Lehre von der Objektivität der Idee und der begrifflichen Wesenheit der Dinge, und diese hat wiederum zu der herrschenden Lehrmeinung geführt, als ob in den allgemeinen Sätzen oder Axiomen, wie: „Es ist unmöglich, daß ein Ding zugleich sei und nicht sei,“ der Schlüssel der Natur liege. Der gesammte Apparat sprachlicher Technik und Terminologie, Substanz, Accidenz etc., welchen die frühere Schule angehäuft hatte, stellt sich damit als leeres Scheinwissen heraus. Außerdem wird aber die Richtigkeit und Wesenheit der Vorstellungen auch durch die Kunst des Ausdrucks auf die mannigfachste Weise beeinträchtigt. Die Poesie gebraucht Metaphern, die Wissenschaft termini, um deren Ursprung man sich nicht kümmert und die für das Wesen und die Sache selbst gelten. Die schulmäßige Art, Begriffe zu erklären oder zu definieren, ist nichts weiter, als die Zurückführung der Art auf die Gattung; damit ist man aber den Dingen selbst um keinen Schritt näher gerückt. Auch durch das vielgepriesene Studium fremder Sprachen, namentlich solcher, die der Anschauung sehr fern liegen, wird der Kreis unserer Erkenntnis nur dann erweitert, wenn wir durch empirische Hülfsmittel in den Geist derselben eindringen. Bei der gewöhnlichen Lehr- und Lernweise mißt und wägt man Wort gegen Wort und Form gegen Form ab. Der Schüler weiß oft nach saurer Arbeit und Qual nicht einmal, welchen Gedanken oder welches Material er behandelt hat. Die Wiedergabe der fremden Ausdrücke durch heimische muß aber sodann auch zu der irrigen Meinung führen, als ob dieselben vollkommen adæquat seien, was um so weniger zutrifft, je weiter der Charakter der Sprachen selbst aus einander liegt. Die lateinischen Wörter „*Toga, tunica, pallium*“ können wohl durch die englischen „*Gown, coat, cloak*“ wiedergegeben werden; damit hat der Schüler aber noch keine richtige Vorstellung von der Sache selbst erlangt.

Die wichtige Frage, welchen Kenntnissen denn eigentlich in Bezug auf Unmittelbarkeit und Gewisheit in der Erfassung der Vorrang gebühre, beantwortet Locke B. IV, 12, 9: „*The want of ideas of their (beings) real essences sends us from our own thoughts to the things themselves, as they exist. Experience here must teach me what reason cannot*“ etc. Und in den Thoughts sagt er §. 169: „*Join as much other real Knowledge with it as you can, beginning still with that which lies most obvious to the Senses; such as is the Knowledge of Minerals, Plants and Animals*“ etc., und behandelt in den folgenden §§. als erster wirklich realistische Pädagoge das Studium der Naturgeschichte und der übrigen Wissenschaften, welche sich mit den Dingen der übrigen Erscheinungswelt beschäftigen.

Was aber der englische Philosoph unter der Erfahrung begreift, die den Menschen bilden soll, umfaßt, wie wir oben bereits erwähnt haben, nicht nur seine Beziehungen zur Außenwelt, sondern auch zu dem Geistesleben, wie es vorzugsweise in den sprachlichen Erzeugnissen niedergelegt ist und sich darin widerspiegelt. Hiermit ist den Sprachen ihre eigentliche Stellung als Bildungsmittel angewiesen. Sie sollen das „in der Geschichte der Zeiten und Völker der Menschheit Erarbeitete“ übermitteln, andererseits aber auch jeden Einzelnen in Kommunikation mit dem geistigen Leben seiner Zeit bringen. Locke nennt sie daher B. III, 11, 5: „*The great conduit (Kanal) whereby men convey their discoveries, reasonings and knowledge, from one to another.*“ Durch sie soll der Schüler angeleitet werden, sich den

¹⁾ A. a. O. III, 2, 1 ff.

Gedankenschatz der Vor- und Mitwelt anzueignen. Je einfacher und verständlicher ihm dieser übermittelt wird, desto lebendiger und unmittelbarer muß sein geistiges Interesse, desto reger seine Auffassung, desto sicherer sein Urtheil werden. Soll darum jenes Idiom den größten Bildungswerth besitzen, das seine Schätze in einem Berge formeller Hindernisse birgt, die den Schüler, nachdem er seine beste Kraft auf die Lösung der Form verwandt hat, bei der Fremdartigkeit des Stoffes nur halb errathen läßt, was der complicierten Rede kurzer Sinn ist? Locke verneint diese Frage und spricht den neueren Sprachen das Vorrecht und die Priorität zu. Er findet, daß diejenige ihren Zweck am vollkommensten erfüllt, die ihre Gedanken am einfachsten und klarsten zum Ausdruck bringt und den Schüler nicht nur den goldenen Kern der Weisheit finden läßt, sondern auch durch eigenen Gebrauch an ein geordnetes Denken gewöhnt. Die letztere Seite bietet das „formal bildende“ Element, und nicht die Erlernung abstrakter Regeln der Grammatik und Logik. Deshalb kann nur das Sprachstudium fruchtbringend sein, welches den Schüler bis zu dieser Stufe fördert, was bei den neueren nach ihrer konstruktiven Analogie eher ermöglicht wird. Unter allen nimmt aber die heimathliche Sprache die erste Stelle ein und bildet die gemeinsame Grundlage der niederen wie der höheren Bildung. In ihr gestalten sich die Erinnerungen und Eindrücke, die das Gemüthsleben aus der Umgebung empfängt, zu lebendigen Bildern des Geistes und befähigen ihn mehr als andere zu eigenem Denken und Schaffen. Durch die Pflege des heimischen Idioms wird aber sodann auch die Scheidewand entfernt, welche die alleinige Herrschaft des Lateinischen zwischen Schule und Leben, zwischen formaler und realer Bildung, zwischen höherer Wissenschaft und niederer Wirklichkeit geschaffen hatte.

In den angeführten §§. der „Gedanken über Erziehung“ werden aber sodann noch Arithmetik und Geometrie als unentbehrliche Gegenstände einer guten Schulbildung bezeichnet. Die Arithmetik nennt der Verfaßer *“the first Sort of abstract Reasoning, which the Mind commonly bears, or accustoms itself to”*. Das niedere Rechnen (*the Art of Numbers*) könne schon des allgemeinen Gebrauchs wegen Niemand entbehren. Die höhere Zahlenkunst aber soll den Schüler, nachdem er die Elemente der mathematischen Geographie sich zu eigen gemacht, in die neuesten Entdeckungen einführen. Die Geometrie, bisher nur ein Hilfsmittel der Astronomie, soll nach Euklid gelernt werden, dessen 6 erste Bücher jeder junge Mann studiert haben müsse, der Anspruch auf Bildung machen wolle. In die theoretische Seite des Gegenstandes führt uns wieder vorzugsweise die Erkenntnislehre ein. Nach Essay B. IV, 2, 2 gibt es außer der sensitiven oder der auf sinnlicher Erfahrung beruhenden Erkenntnis noch eine andere, die der Verfaßer als „demonstrative“ bezeichnet. Sie wird nicht wie jene durch Beziehungen des Geistes zur Außenwelt, sondern durch Wahrnehmung der Thätigkeiten des eigenen Denkens erworben, und hat um deswillen in gleichem Grade wie jene Anspruch auf „Realität“. Alle Erkenntnis beruht nämlich nach Essay IV, 1, 2 auf der Wahrnehmung der Verknüpfung oder der Sonderung, der Vereinbarkeit oder Unvereinbarkeit, der Uebereinstimmung oder Nichtübereinstimmung unserer Vorstellungen und Begriffe¹⁾. Ist diese Wahrnehmung (*perception*) eine unvermittelte, so nennt man sie intuitiv; wird sie mit Hülfe einer dritten Vorstellung erworben, so heißt sie demonstrativ. Der Weg, der zur Erkenntnis einer neuen Wahrheit führt, ist der Beweis (*proof*) oder die Deduktion, und die vermittelnden Begriffe (*intermediate ideas*) beruhen auf einer vierfachen Verstandesthätigkeit, die unter die Hauptbegriffe: *sagacity, disposition, connexion* und *conclusion* zusammengefaßt und IV, 17, 3 analysiert werden. Jeder mathematische Satz, jede Einsicht, die auf Wahrheit und Gewisheit Anspruch macht und doch nicht intuitiv, d. h. unmittelbar als solche erkannt wird, muß den bezeichneten Weg durchlaufen. Ist sie hierzu ihrer Natur nach nicht geeignet, so kann sie wohl in das Gebiet des Glaubens und Fürwahrhaltens gehören, aber nicht als Wissen gelten. Hier ist der Philosoph an der Grenze der positiven Erkenntnis angelangt, und hier scheiden sich die Gebiete der Wissenschaft und des Dogma's, der inneren Erfahrung und der Autorität, des freien Denkens und des sich über das eigene Urtheil erhebenden Glaubens.

Obwohl nun die Mathematik den höchsten Rang in der „demonstrativen“ Wissenschaft einnimmt, so ist sie doch bei weitem nicht das einzige Gebiet, wo sich diese Aeußerung des geistigen Lebens vollzieht. Die Facultät, von Locke mit dem allgemeinen Ausdruck *reasoning* bezeichnet, ist auch nicht etwa

¹⁾ *“Knowledge, then, seems to me to be nothing but the perception of the connexion and agreement, or disagreement and repugnancy of any of our ideas”* etc. IV, 1, 2.

Privatgut der Gelehrten und großen Denker; sie wird in allen Verhältnissen des niederen und höheren Lebens, unter allen Ständen und Nationen, von Civilisirten und Uncivilisirten, Cultur- und Naturvölkern in gleicher Weise ausgeübt. Jedes natürliche Urtheil, wozu den Menschen der Gebrauch der seinem Wesen inhärierenden Vernunft befähigt, setzt eine Denkhätigkeit voraus, die den oben bezeichneten Weg nimmt. Wenn nun die Befähigung hierzu als ein nothwendiges Attribut der menschlichen Vernunft angesehen werden muß, so führt uns diese Voraussetzung zu dem Schluß, daß dieselbe nimmer durch Regeln der Logik erlernt, wohl aber durch Uebung an einem entsprechenden Material entwickelt und ausgebildet werden kann. Denn sobald der Schüler so weit gefördert ist, einen richtigen Vernunftschluß nach den von der Natur bestimmten Gesetzen des Denkens ziehen zu können, ist auch der schwierigste Theil der geistigen Arbeit überwunden und die bloß formelle Darstellung kann der eigentlichen Erkenntnis des Zusammenhangs der Ideen kein Jota hinzufügen. Damit fällt sowohl jene Lehre von dem Syllogismus als dem großen „Instrument der Vernunft“¹⁾, wie auch der vielgepriesene Werth der formalen Logik als einzigen Mittels, richtig denken zu lernen. Locke sagt in den *Thoughts* §. 188, p. 279: *“Right Reasoning is founded on something else than the Predicaments and Predicables, and does not consist in talking in Mode and Figure in itself.”*

Es bleibt noch die eine Frage in Kürze zu beantworten, in wie weit die Grammatik geeignet ist, die Bildung des Begriffs- und Urtheilsvermögens zu unterstützen. Wir müssen die Antwort aus der empirischen Behandlungsweise herleiten, welche ihren Weg von der Form zum Begriffe nimmt. Sprachen sind nicht freie, willkürliche Gebilde des Verstandes nach bestimmten Mustern, sondern natürliche Erzeugnisse des geistigen Lebens einer socialen Gemeinschaft. *Thoughts*, p. 250: *“Languages were made not by Rules or Art, but by Accident, and the common Use of the People”*. Sie sind aus einem gewissen äußern Bedürfnis entstanden und tragen darum auch das Gepräge der besonderen Verhältnisse und äußeren Einwirkungen, unter denen sich das nationale Leben gestaltet hat. Diesen innern Zusammenhang zu studieren und seine Bedeutung für die psychologische und historische Wissenschaft darzulegen, hat sich grade die vergleichende Sprachforschung zur Aufgabe gemacht²⁾. Sie hat auch gefunden, daß die Sprachen wohl der treueste Ausdruck des nationalen Typus sind, keineswegs aber das Denken in abstracter Form darstellen. Demgemäß finden wir in der einen Sprache Verhältnisse in Formen durch Flexion ausgeprägt, die in einer andern durch Stellung und Construction dargestellt werden. Es ist offenbar unrichtig, zu sagen, eine Sprache habe für einen Casus keine Form, wenn sie denselben, wie etwa die Französische oder Englische den Accusativ, durch die Stellung ausdrückt. Das allgemeine und gleiche Bedürfnis vernunftbegabter Wesen bringt es mit sich, daß sie ihren Begriffen bestimmten und natürlichen Ausdruck leihen. Wenn aber eine Sprache besondere Eigenthümlichkeiten besitzt (ich nenne nur den Dual und Ablativ), so ist gerade der Ausnahmefall ein Beweis, daß derselbe für die natürliche Darstellung dieser Beziehungen von untergeordnetem Werthe ist und sollte gerade vom Standpunkte der Logik aus keine Berücksichtigung finden. Die Grammatik hat sich vorzugsweise mit Darlegung der Grundverhältnisse zu befassen. Nun wird aber niemand behaupten wollen, daß klare Begriffe nur durch Anwendung complicierter Hilfsmittel erlangt werden können. Locke meint daher, daß sich seine Muttersprache trotz ihres einfachen Baues sehr gut zur Entwicklung der allgemeinen grammatischen Begriffe eigne, und die realistische Pädagogik muß seinen Standpunkt adoptieren. Sollte die englische Sprache, die in ihrer einfachen und kernigen Struktur das lebendige Bild des leichten und schnellen Erfassens und Verarbeitens, der unmittelbaren Beziehung zu den Aufgaben des Geschäfts- und Berufslebens darstellt, nicht ebenso nach ihrer grammatischen Seite Verstand, Begriff und Urtheil entwickeln, wie sie in ihrer vielseitigen und gediegenen Literatur eine unschätzbare Ausbeute materialen Wissens liefert?

Locke vergleicht einmal³⁾ die Schulbildung seiner Zeit mit einem armseligen, fadenscheinigen Gewande (*“thread-bare Russet Coat”*) aus großen Scharlachflicken und glitzerndem Brokat, und wenn wir auf den Sinn dieses Gleichnisses eingehen wollen, so müssen wir dasselbe auch noch für manche Zustände unserer Zeit zutreffend finden. Es fehlt bei der Vielheit an Kenntnissen die geistige Kraft, welche dieselben mit der Einheit des selbständigen Gedankens durchdringt. Dem Realismus macht man nun aber gerade den schwer-

¹⁾ A. a. O. IV, 17, 4: *“Tell a country gentlewoman that the wind is south-west, and the weather lowering, and like to rain, and she will easily understand it is not safe for her to go abroad thin clad in such a day, after a fever; she clearly sees the probable connexion without tying them together in those artificial and cumbersome fetters of several syllogisms, that clog and hinder the mind”* etc. — ²⁾ Vergl. Dr. H. Steinthal a. a. O. S. 18 u. ff. — ³⁾ *Thoughts* S. 175 p. 264.

wiegenden Vorwurf, er habe durch Begünstigung der Vielwißerei die alte, schöne Harmonie und Einheit der Lehre gestört, so daß man wohl noch Kenntnisse mannigfacher Art, aber kein gründliches Wissen mehr erwerben könne; und dieser Vorwurf scheint in der That gerechtfertigt, wenn man erwägt, wie viele neue Wissenschaften im Laufe der Zeit in dem engen Rahmen eines Real-Lehrplanes haben Platz finden müssen. Auch ist es eine bekannte Thatsache, daß die Dessauer Philanthropisten, die doch nur lehren wollten, was nützlich und verwendbar ist, nichts so eifrig studiert hatten, als die Lockeschen Grundsätze, die sie ebenso wenig verstanden und ebenso sehr entstellt haben, wie Rousseau nach denselben Principien einen reinen Naturmenschen *in abstracto* erziehen zu können dachte. Für die reale Richtung unserer Tage, der in den Augen der nach alter Schule Gebildeten trotz aller Streitschriften der Makel der Ungründlichkeit anhaftet, ist aber die Frage von der größten Wichtigkeit, ob durch dieselbe auch die Interessen des höheren geistigen Lebens befriedigt werden können. Hierauf hat uns freilich unser ältester Realist und Gewährsmann die bündige Antwort ertheilt, daß jedes wahre Wissen und jede wahre Bildung eine reale, d. h. sich mit der Sache befaßende sei und daß der wahrhaft Gebildete seinen Geist nicht mit Formen, sondern mit wahren Lebensgehalt erfüllt habe. Aber scheint nicht das angeführte Gleichnis die Behauptung zu bestätigen, daß sich der Mensch doch nur mit einem oder wenigen Dingen gründlich beschäftigen könne und alles Mehr dem Geiste als fremdartig anhafte? Diese Auslegung fußt auf der irrigen Voraussetzung, als ob eine einförmige Beschäftigung auch immer die richtige Concentration des geistigen Lebens bieten müsse; dann wäre jeder Gegenstand zum Unterrichte geeignet, möchte er auch der Anschauung noch so fern liegen. Die wahre Einheit im Lehren und Lernen ist vielmehr da vorhanden, wo sich der Gegenstand der jeweiligen Entwicklungsstufe anpaßt und nach der Ordnung der Natur gewählt wird. Diese ist aber eine andere im Knaben- und Jünglings-, als im reiferen Mannesalter. Der Mann will reflectieren und eine Sache tiefer durchdringen, der Knabe will zunächst und vor Allem sehen und hören. Daraus erklärt sich die große Bedeutung der Realien für die Jugendbildung sowie der große Werth, den die neuere Pädagogik auf die Mittel der Anschauung legt. Alles Wissen soll den Weg zu unserer Erkenntnis nehmen, den die Natur in der Beschaffenheit der menschlichen Seele und deren stufenmäßiger Entwicklung vorgezeichnet hat. Hierin liegt allein die Einheit der Schularbeit, somit auch das rechte Geheimnis eines geistbildenden Unterrichts. Die Schule ist nun aber nicht immer in der Lage, Alles, was sie mittheilen soll, in greifbarer Wirklichkeit zu bieten und muß daher ihre Zuflucht zu Hilfsmitteln aller Art nehmen. Unter diesen ist aber die Sprache das vielseitigste und ihrer Natur nach das unmittelbarste. Das lebendige Wort knüpft an Laut, Bild und Zeichen an und bildet eine natürliche Brücke von der sinnlichen Erfahrung zur abstracten Form und Idee; das todt, geschriebene und mechanisch gelernte Wort aber erstickt den eigenen Gedanken, ist wie die Speise, von der Montaigne sagt, daß sie den Körper nicht nähre, sondern nur den Magen beschwere. Es ist freilich leichter und kürzer eine Regel zu lernen als zu verstehen und anzuwenden, leichter den Schüler nach Abschnitten und Paragraphen memorieren zu lassen, als Verstand und Urtheil an einer Lektüre zu entwickeln; darum wird wohl manches in den Schulen unter dem Begriffe „Kenntnisse“ als verbotene Waare eingeführt, was auf dem erlaubten und richtigen Wege zu viel Mühe und Arbeit kosten würde. Wo aber so das erborgte Wissen an Stelle des eigenen tritt und das elastische Gedächtnis der Jugend zum einzigen Träger ihrer Bildung gemacht wird, da ist eine wirkliche Vergeudung und Zersplitterung der jugendlichen Kraft, und wenn auch der Gegenstand, der sie ein Jahrzehnt hindurch beschäftigen soll, nur eine einzige fremde Sprache wäre. Es kommt demnach in erster Linie nicht auf den absoluten Werth des Materials an, mit dem sich die Jugend beschäftigt, sondern auf die Stellung, die sie dazu einnimmt; diese wird aber wiederum vorzugsweise durch die Tüchtigkeit des Erziehers bedingt. In dem Abschnitte: *Reading and Study* gibt Locke eine pädagogische Anleitung zur Behandlung der Lektüre, worin er nachweist, daß 1. der Umfang unseres realen Wissens nie den Umfang unserer Begriffe überschreiten kann; 2. ein Zusammenhang zwischen den eigenen Ideen und den durch die Lektüre mitgetheilten vorhanden sein muß; 3. die Hauptgedanken dem Schüler nur durch logische Entwicklung zum Bewusstsein kommen: nur ein solcher Unterricht könne die Lektüre fruchtbar machen. So liegt es denn in der Natur der Sache, daß Locke wiederholt mit so großem Nachdruck hervorhebt, der Lehrer solle weniger ein Mann der Wissenschaft und Gelehrter, als vor allem ein Mann reifen Verstandes, sichern Urtheils, richtiger Einsicht und vielseitiger Bildung und Erfahrung sein.

III.

Wie der Realismus nach der intellektuellen Seite die Aufgabe hat, eine Versöhnung und Aufhebung der künstlich geschaffenen Gegensätze zwischen Schule und Leben herbeizuführen, so erkennen wir auch dasselbe Streben hinsichtlich der beiden scheinbar widerstrebenden Ideale der Erziehung. Die Frage, ob der Mensch für sich selbst oder für die Gemeinschaft erzogen werden soll, können wir zwar mit Fichte kurz dahin beantworten, „daß jeder nur in dem Maße Werth hat für sich selbst, für sein eigenes Bewusstsein, als er auch Werth hat für's Ganze, und umgekehrt, daß er nur Werth hat für's Ganze, wenn er für sich selbst etwas werth ist.“ (Fichte, System der Ethik II, 1.) Aber in jener Zeit, da die Schule noch ganz außerhalb der Zeitcultur stand und ihre selbstgewählten Ziele verfolgte, mußte sich die Frage doch weitaus verschieden gestalten. Nach der oben gewonnenen Einsicht müssen wir wenigstens die eine Seite derselben, ob eine solche Schulbildung auch Werth für den einzelnen Menschen hatte, entschieden verneinen. Erst die Neuzeit hat sich mit dem Gedanken der individuellen Erziehung vertraut gemacht und diesen nach Art aller Gegensätze mit gewisser Einseitigkeit verfolgt. Daß man den Knaben nicht gewohnheitsgemäß in einen Beruf treiben solle, zu dem er keine Neigung verspürt oder keine Anlage besitzt; daß ein Erzieher keine überflüssige Sache ist, wenn nur die Väter die Mittel und den guten Willen besitzen, einen solchen zu erwerben; daß die Eltern besser daran thun, ihren Kindern eine gute Bildung zu geben, als Geld und Gut zu hinterlassen; daß keinem Kinde, wo möglich, das entzogen werden soll, was sein geistiges und sittliches Wachsthum und Gedeihen fördert: das Alles sind Gedanken, die wohl allgemeine Billigung finden, aber bei weitem nicht immer befolgt werden. Während sich aber die deutsche Pädagogik in der Theorie an diesen allgemeinen Sätzen genügen läßt, und hin und wieder wohl in Rousseau's Manier die Vortrefflichkeit einer naturgemäßen Erziehung preist, sind die Lehranstalten mehr und mehr bemüht, ihr Material zu erweitern, um allen Bedürfnissen der Wissenschaft und des Lebens gerecht zu werden. Je mehr sich hierdurch die Anforderungen an das Wissen steigern, um so weniger können die Schulen aber der Bildung der Jugend im weitesten Sinne des Wortes Rechnung tragen. Es ist daher nicht zu verkennen, daß bei uns tüchtige wissenschaftliche Leistungen vielfach auf Kosten einer allseitigen Entwicklung der Anlagen und Fähigkeiten erzielt werden. Hieran trägt aber der Realismus nicht die Schuld; dieser hat vielmehr nur in die Richtung eingelenkt, die der deutschen Art eigenthümlich ist. Die Einseitigkeit unserer Schulbildung, die darin besteht, den Kopf voll Wissen zu propfen, ohne sich um die Richtung zu kümmern, die das gesamte Denken und Wollen des Schülers nimmt, hat Dr. Wiese unlängst in seinen „deutschen Briefen über englische Erziehung“ mit Hinweis auf diese letztere genügend an's Licht gestellt. Mit Rücksicht darauf dürfte es angezeigt sein, auf die ersten ausgedehnteren realistischen Bestrebungen bei uns hinzuweisen, welche zwar von umfaßenderer Tendenz getragen wurden, aber doch wieder in anderer Weise die zum Individualismus neigende deutsche Natur hervortreten ließen. Es war gegen das Ende des 17. Jahrhunderts, als die hallischen Pietisten, welche auf religiösem Gebiete eine Uebereinstimmung des Lebens mit der Lehre anstrebten, eine seltene und vielseitige Thätigkeit im Schulwesen entfalteten. Die hallischen Lehranstalten unter Semler und Franke waren die ersten, welche in ausgedehnterer Weise von den Realien und neueren Sprachen Gebrauch machten; dort wurden die tüchtigsten Lehrer gebildet; von dort ging auch die Idee einer allgemeinen Volksbildung aus, welcher der preußische König Friedrich Wilhelm I. in dem Gesetze der allgemeinen Schulpflicht den ersten, bestimmten Ausdruck gab. Aber das „Pädagogium“ in Halle sollte nicht bloß unterrichten; es sollte auch erziehen. Das Institut gelangte dadurch zu so großer Berühmtheit, daß es alle Mittel in's Werk setzte, eine gleichmäßige Uebung aller jugendlichen Kräfte zu erreichen. Diese sog. natürliche Erziehung wurde aber zur Künstelei und Unnatur, indem die Zöglinge einerseits angeleitet wurden, die Besonderheit ihrer Neigungen vor andern zu verbergen und ihrem eigensten Wesen Zwang anzulegen, andererseits bei dieser sich von der Welt abschließenden Gemüthsrichtung nicht zum richtigen Verständnis der eigentlichen Lebensgüter und der Wohlthaten eines geordneten Gemeinwesens gelangen konnten. Dr. Wiese sagt in seiner Schrift über die „Bildung des Willens“ S. 38: „Die Verkennung des der jugendlichen Natur Gemäßen brachte bei den Pietisten allmählich eine Pädagogik in den Gang, die den

Willen nur lähmen, nicht seine Keime erziehen konnte.“ So sind nun auch alle größeren Anstalten, die sich mit Erziehung und Unterricht zugleich befaßen wollten, vereinzelte Versuche geblieben, die mehr den Character vorübergehenden Experimentierens, als den der inneren Dauer an sich tragen. Die Schulen haben sich demgemäß auf Mittheilung von Kenntnissen in bestimmten Lehrstunden beschränkt und überlassen das Weitere dem elterlichen Hause; und dieses hinwieder glaubt in den meisten Fällen sich seiner Pflicht entledigt zu haben, wenn es den Knaben einer Schule anvertraut, wo ihm die Aussicht auf Eringung einer Lebensstellung eröffnet werden kann. Ist seine Natur aber in besonderem Maße zu Verkehrtheiten und Ausschreitungen geneigt, so wird er einer jener Anstalten übergeben, welche schon durch die Klasse der ihnen anvertrauten Pfleglinge gekennzeichnet sind.

Die Schwäche der deutschen Erziehung bildet die Stärke der englischen. Jene *“old renowned places”* sind keine Beberungsanstalten für verzogene Muttersöhne, sondern Stätten, wo die größten Männer der Nation ihre Bildung empfangen, durch Erinnerungen berühmter Dichter geweiht. Dort erwirbt der Knabe zwar kein tiefes Wissen, aber er lernt früh seine Bestimmung kennen und sich als Glied einer großen Gemeinschaft fühlen. Seine körperlichen, geistigen und sittlichen Kräfte gelangen zu ebenmäßiger Entwicklung; er ist nicht Stunde auf Stunde an die Schulbank gefesselt; seine Thätigkeit wechselt angemessen zwischen Lehre, Uebung, Erholung und Spiel. In England hat der moderne Realismus zwar an der Verfassung der Lehranstalten wenig geändert, aber er ist ganz in die Eigenart des Volkslebens übergegangen, wo er einen mächtigen Hebel nationaler Wohlfahrt und Gesittung bildet. Wir können ihn hier nach drei Seiten wahrnehmen: in dem Anschluß der Erziehung an die natürlichen Grundlagen des Daseins, das Familienleben; in der Characterbildung; und in der Weckung und Stärkung des Pflichtbewusstseins.

Nach Locke soll der Knabe, wenn die Mittel dazu vorhanden sind, seine Bildung im Elternhause empfangen. Dort liegen die Wurzeln seines Daseins; dort gewinnt der Geist seine erste Nahrung und erstarkt naturgemäß in seiner Umgebung¹⁾. Der Schwerpunkt einer erfolgreichen Einwirkung liegt in den Beziehungen des Kindes zu den Gliedern der Familie: in der Autorität, die ihre Stütze nicht in der Uebereinkunft findet, sondern in den Banden der Natur wurzelt. „Die Väter berauben sich derselben durch eigenen Unverstand. In frühester Zeit schmeicheln sie ihren Kindern und wenn diese ihnen über den Kopf gewachsen sind, wollen sie den Fehler durch verkehrte Strenge und kalte Zurückhaltung verdecken. Um deswillen soll aber der Knabe der Wohlthat des Familienlebens nicht beraubt, sondern der verständigen Leitung eines Mannes übergeben werden, der weniger gelehrt als erfahren zu sein braucht.“ Auch jetzt noch wird von der Erziehung in den *public schools* gerühmt, daß sie sich wenigstens an die *family-custom* anschließt. Dr. Wiese sagt in seinen „deutschen Briefen über englische Erziehung (Berlin 1852)“, S. 18: „Die Knaben bringen aus dem elterlichen Hause ebenso sehr eine Gewöhnung an bestimmte Familiensitte, wie das von allen getheilte Bewusstsein mit, einem mächtigen freien Volke anzugehören.“ Die Lehrer stehen zu den Zöglingen meist in einem mehr vertrauten Verhältnisse und wirken mehr durch ihre Person, als durch pädagogische Tüchtigkeit und Durchbildung, nach der goldenen Regel, die dort auf allen Gebieten gilt: *“Not measures, but men”*.

Dieser Auffassung entsprechend besteht nun auch das wichtigste Geschäft des Lehrers und Erziehers darin, daß er „die Führung“ des Zöglings nach richtigen Grundsätzen regelt und seinem Willen eine bestimmte seiner Eigenart entsprechende Richtung gibt. *“The great Work of a Governor, is to fashion the Carriage”*. Sie bildet das eigentliche Lebenskapital (*the solid and substantial good*), während Kenntnisse nur ein gutes Mittel der Selbsthülfe (*Pertness or Arts of shifting*) sind. Das Wissen muß also zum Können und das Können zu einer sittlichen Kraft werden, die nicht als eine bloße Fähigkeit nach Laune und Neigung geübt wird, sondern dem innersten Wesen anhaftet und das Thun und Verhalten regelt. Liebe zur Wahrheit, Lauterkeit und Festigkeit der Gesinnung erwirbt sich aber nicht mit Hülfe einiger guter Lehren, Ermahnungen und Strafen, sondern durch die Zucht der guten Sitte und des lebendigen Beispiels. *Leges sine moribus vanae*. *“Let your rules to your sons be as few as possible”*. Denn weil jene sittliche Tüchtigkeit, die den eigentlichen Werth des Menschen ausmacht, im Sinne des englischen *Virtue* wie des

¹⁾ Pestalozzi spricht sich ähnlich in der „Abendstunde eines Einsiedlers“ aus: „Vaterhaus, du Schule der Sitten und des Staats!“

lateinischen *virtus*, nicht bloß eine bestimmte Verfaßung unseres Gemüths ist, sondern auch nach Außen in die Erscheinung treten soll: so muß sie wie jede andere physische Kraft durch Uebung erstarren. Den Zögling durch die Umgebung für dieselbe heranzubilden, ist dementsprechend der Grundgedanke Locke's. "*Good qualities are the substantial Riches of the Mind, but 'tis good Breeding sets them off.*" Wir dürfen von dem Knaben nicht erwarten, daß er löbliche Handlungen ausführe, wenn er schlechte oder gar keine vor Augen gehabt hat. Manches mag uns aber im Leben sehr äußerlich und werthlos scheinen, was auf die Bildung des Characters von bleibender Wirkung ist. "*Maxima debetur pueris reverentia. You must do nothing before him, which you would not have him imitate.*" Freilich ist das Wesen einer guten Erziehung nicht in Aeußerlichkeiten zu suchen, wohl aber sind diese von bleibendem Einfluß auf die Lebensrichtung. Nachlässigkeit und Schlawheit in der äußeren Haltung erzeugt Schwäche des Willens und Denkens und die beständige Furcht, gegen Anstand und Sitte zu verstoßen, raubt dem Willen die Energie und das Selbstvertrauen, die jedes Handeln voraussetzt. Wie es Manchem u. a. schwer wird, in seiner Haltung die richtige Mitte zwischen Höflichkeit, Zuvorkommenheit und Zurückhaltung zu finden, so macht es sich nicht von selbst, daß der Knabe nach der einen Seite blöde Verschämtheit (*sheepish Bashfulness*) und nach der andern unanständige Dreistigkeit (*misbecoming Negligence and Disrespect*) meide. Wir können ihm zwar die gute Lehre geben: denke nicht zu gering von dir selbst und nicht zu gering von andern; aber damit kommt er nicht weiter, wenn er nicht Gelegenheit findet sie zu üben. Unser Verhalten kann nur durch habituelle Berührung mit den Lebensformen geregelt werden, in denen wir uns zu bewegen bestimmt sind. Darin liegt aber der Werth einer solchen Erziehung nicht beschlossen. Wie sich in angemessener äußerer Haltung, in Ausdrucksweise und Erscheinung, kurz in dem, was wir Takt nennen, eine ebenmäßige harmonische Gestaltung der physischen und intellectuellen Kräfte offenbart: so liegt in der Gewöhnung an äußere Sitte und Zucht auch eine beständige und nachdrückliche Mahnung, unser Denken und Wollen in Harmonie mit unserer äußeren Stellung zu bringen. Dem besonderen Werthe aber, den man in England einer allseitigen und ebenmäßigen Entwicklung beilegt, verdankt die englische Jugend ihre Lieblingsbeschäftigung, die *games* und *sports*. Durch sie erlangt der Knabe neben jener Frische, Behendigkeit, Kraft und Gewandtheit des Körpers auch die Ruhe, Unerschrockenheit und Gegenwart des Geistes, jene Selbstbeherrschung und jenes Selbstvertrauen, wodurch er sich so vorthellhaft vor den Knaben anderer Nationen auszeichnet¹⁾.

Von größerer Bedeutung für die Bildung des Characters ist aber die Erziehung zur Selbstachtung oder zu derjenigen Freiheit des sittlichen Handelns, welche, der geistigen Bildungsstufe entsprechend, auch das Wahre und Richtige zu erwählen vermag. Unsere Erziehung, so weit sie überhaupt nach dieser Seite in Betracht kommt, verhält sich wesentlich nur negativ, d. h. sie beschränkt sich einerseits auf Abwehr der Gelegenheiten, welche zu Verkehrtheiten und Thorheiten führen können und andererseits auf die Beugung des Willens unter bestimmte Vorschriften und Gebote. Wir glauben unsere Aufgabe erfüllt zu haben, wenn wir die Jugend vor Ausschreitungen hüten und jeden Widerspruch unmöglich machen. Diese beliebte Kunst des „Hofmeisters“ erzeugt aber keine andere Frucht, als daß das eigene Wollen entweder erstickt wird oder eine verkehrte Richtung nimmt: entweder Stumpfsinn oder Widerspenstigkeit. Locke hebt im Gegensatz hierzu mit Nachdruck hervor, daß wir in der frühzeitigen Weckung des geistigen Lebens ein vortreffliches Mittel besitzen, das sittliche Interesse zu leiten und gibt hierzu die beherzigenswerthe Lehre: "*Children love to be treated as rational Creatures sooner than is imagined*", und "*The sooner you will treat him (your son) as a Man, the sooner he will begin to be one.*" Eine Heranbildung zum freien sittlichen Handeln kann sich überhaupt nur auf das entsprechende Maß geistiger Reife und Erkenntnis stützen. Ohne dieses bleibt jede That blinder Gehorsam, der nicht aus freiem Entschlusse, sondern im Gefühl der Nothwendigkeit ausgeführt wird. Wenn Raumer hiervon (a. a. O.

¹⁾ Gray sagt u. a. in seiner Ode auf Eton College:

*"Gay hope is theirs by fancy fed,
Theirs buxton health of rosy hue,
Wild wit, invention ever new,
And lively cheer of vigour born;*

*The thoughtless day, the easy night
The spirits pure, the slumbers light,
That fly the approach of morn. —" etc.*

II. 124) eine Gefahr für die Kindeseinfalt befürchtet, so übersieht er einmal, daß der Knabe nicht immer Knabe bleiben kann, sondern einmal zum Manne werden muß; zum andern, daß die wahre Pietät in der Achtung vor höherer Einsicht und Erfahrung wurzelt. Im übrigen soll ja die gesammte Erziehung sich auf dem Grunde des Verhältnisses aufbauen, welches die Natur selbst in der Beziehung zwischen Vater und Sohn, Eltern und Kindern, Mündigen und Unmündigen gegeben hat. Innerhalb dieser durch die Autorität der Familie gezogenen Schranken ist aber auch der Jugend die Freiheit der Bewegung zu gestatten, welche für sie das natürliche Lebenselement und für den Erzieher den Maßstab zur richtigen Beurtheilung ihrer Natur bietet. Denn was der Knabe nach Fähigkeit und Characteranlage für die Zukunft verspricht, erfährt man erst, wenn er sich zwanglos bewegen darf. Wie nun hierbei das eigene Urtheil im Verkehr mit der Umgebung naturgemäß sich entwickelt, so erhält die sinnliche und selbstische Neigung bei vernünftiger Leitung einen Regulator in der Stärkung des eigenen Gefühls für Ehre und Schande, Billigung und Misbilligung. Denn während äußere Reizmittel, wie Belohnungen und Strafen, als unsittliche Motive zu verwerfen sind, weil sie die Sinnlichkeit und Selbstsucht stärken, so führt das Bewusstsein unserer Abhängigkeit von dem Urtheil Anderer zugleich zu der Erkenntnis, daß wir unsre Handlungen nicht nach Lust oder Unlust, Neigung und Gefallen, sondern nach einer höheren Ordnung einzurichten haben, die jedem Einzelnen besondere Pflichten gegen die Gesammtheit auferlegt. Der Gedanke aber, daß dieses Pflichtbewusstsein auch im späteren Leben noch eine fortdauernde Regel unsers Verhaltens bleiben muß, findet Essay II, 28, 11 seine philosophische Begründung in dem „Gesetz der Meinung und des Rufes“ (*opinion or reputation*), wornach uns jederzeit das Urtheil der Gesammtheit als unzweifelhafter Ausdruck des göttlichen und bürgerlichen Gesetzes gilt und wir gewohnt sind, beides mit demselben Ausdruck zu belegen. *“Virtue and praise are so united, that they are called often by the same name”* *„Nihil habet natura praestantius, quam honestatem, quam laudem, quam dignitatem, quam decus”* (Cicero). Die Erziehung kann demnach kein besseres und sichereres Ziel verfolgen, als das sie dazu führt, das Denken und Wollen nach den Gesetzen zu regeln, die das Gemeinschaftsleben vorschreibt. „Wo diese Pflichten dem Zöglinge in der Familie, Nation, bürgerlichen und religiösen Gemeinschaft entgegnetreten, da tritt er aus seiner eitlen und egoistischen Abgeschlossenheit heraus, er lernt sich als Glied dieser Gemeinschaften fühlen, und erst durch lebendige Beziehung zu diesen realen Grundlagen der Gesellschaft erhält die Erziehung einen realen Inhalt und für ihr Streben die wirksamste Mithilfe.“ Noch lebt in der englischen Nation ein gutes Stück von jenem gesunden männlichen Dorismus, der einstmals einen lakonischen Ausdruck fand in dem denkwürdigen Tagesbefehl Nelson's: *England expects every man to do his duty!* ein Wort, von dem Southey sagt *“which will be remembered as long as the language or when the memory of England shall endure!”* In gleicher Weise wird auch in den „Briefen über englische Erziehung“ uns Deutschen zur Beherzigung hervorgehoben, daß in englischen Schulen die höchste Auszeichnung, die der Rektor dem primus omnium zu Theil werden läßt, nicht in dem Lob ausgezeichneten Leistungen, sondern in dem bescheidenen, aber soliden Ruhme der treuen Erfüllung seiner Pflichten: *“strict regard to his duties!”* besteht.

Aus dem Dargestellten muß sich zur Genüge ergeben, daß Locke's Grundsätze durchaus in Uebereinstimmung mit dem Character seiner Nation stehen, und wir könnten über den Vorwurf des einseitigen Individualismus, der denselben von deutschen Pädagogen gemacht wird, mit Stillschweigen hinweggehen, wenn uns nicht die weit bekanntere Schwärmerei Rousseau's für Erziehung nach der Natur, welche allgemein als deren Fortentwicklung betrachtet wird, auch ein kurzes Wort über diesen abnöthigte. Rousseau sagt in seinem „Emile“¹⁾: *„Maintenez l'enfant dans la seule dépendance des choses; vous aurez suivi l'ordre de la Nature dans le progrès de son éducation.“* Damit will er die Jugend von jedem Einflusse der Bildung und Cultur fern halten, weil die socialen Zustände so verdorben seien, daß auch die Wissenschaft nur Schaden anrichten könne. Durch Zurückgehen auf den Naturzustand sollen Ueberfeinerung der Sitten, Selbstsucht und Sinnenlust wieder entfernt und eine ursprüngliche reine Welt wiederhergestellt werden; denn *„tout est bien en sortant des mains de la nature“*. An die Stelle des

¹⁾ Emile, ou de l'Education par J. J. Rousseau, 4 vols., Paris 1791, Tome I. p. 185.

bestehenden Gegensatzes zwischen Schule und Leben setzt er einen neuen zwischen dem Naturmenschen und Bürger oder Gliede einer socialen Gemeinschaft. Diesem sollen auch zwei Erziehungsarten, die öffentliche und Privaterziehung entsprechen. „*Reste enfin l'éducation domestique ou celle de la nature.*“ Fragen wir nun aber, was für ein Geschäft der Erziehung eigentlich obliege, so antwortet R.: „*Beaucoup sans doute, c'est d'empêcher que rien ne soit fait.*“ Diese rein negative Thätigkeit muß aber dahin führen, daß der gesammte positive Gehalt des Kulturlebens als Bildungsmittel unbeachtet bleibt, weil er werthlos und schädlich ist. Die Frage aber, ob der Wille des Menschen ohne äußere Einflüsse in die richtige Bahn gelenkt werden könne, findet bei ihm keine weitere Beachtung. Wir stoßen überall auf glänzende Phrasen, die des logischen Grundes, vor allem aber der Bestätigung durch Erfahrung entbehren, die den Gedanken des englischen Pädagogen einen so hohen Werth verleiht. Gêrusez sagt ganz treffend über Rousseau: *Qu'est-ce que la nature? qu'est-ce que l'égalité? Rousseau l'ignore, et il l'imagine; tout ce qu'il sait, c'est que la civilisation, telle qui l'a faite le cours des ans, lui pèse, et que les supérieurs qu'elle lui impose lui sont odieux.* (*Hist. d. l. littér. franç. p. 512.*) Locke wünscht die häusliche Erziehung aus zwei Gründen, die mit diesen Phantasien nichts gemein haben, als die Bekämpfung der Thorheiten des Zeitalters: einmal weil die Lehranstalten seiner Zeit die Jugend nur mit „Gedächtniskram“ füllen und nicht bilden konnten, — und dieser Grund würde heutzutage da nicht mehr gelten, wo man die Schulen seinen Grundsätzen gemäß reformiert hat —; zum andern, weil die Schulanstalten ihre Schüler nur für gewisse Stunden geistig beschäftigen, aber nicht erziehen können — und diesem letzteren Grunde dürfte auch wohl noch bei uns einige Bedeutung beizulegen sein, wenn man erwägt, daß die Lebens- und Geistesrichtung eines Menschen noch durch andere Faktoren als durch eine richtig bemeßene Quantität nützlicher Kenntnisse bedingt ist. Die sittliche Aufgabe soll vor Allem darin gefunden werden, jene individuellen Neigungen, „*Predominate Passions*“ und „*Prevailing Inclinations*“, wie sie a. a. O. §. 102 genannt werden, durch einsichtige Leitung und richtige Gewöhnung in eine Bahn zu lenken, die nicht zur egoistischen Abschließung, sondern zur Hingabe des Einzelnen an seine zukünftige Stellung im Kreise einer größeren Gemeinschaft führt.

Der tiefere Unterschied, welcher sich auch in der ganzen Lebens- und Denkungsart dieser beiden Philosophen kund gibt, liegt aber darin begründet, daß der eine das vollständig entbehrte, was der andere als den eigentlichen Boden einer gesunden Erziehung betrachtete. In natürlicher Abneigung gegen die gesittete und geordnete Welt und in Verkennung des wahren Werthes geistigen Fortschritts baut Rousseau ein phantastisches Gebäude seiner eigenen Ideen auf. So unverkennbar der Einfluß derselben seiner Zeit gewesen ist, so wenig ist sein eigener Lebensgang den in seinen Schriften niedergelegten Idealen entsprechend. Wir wundern uns wohl, daß ein solcher Mann so vieles Treffende und Richtige aus freier Phantasie hat schöpfen können, finden es aber doch wieder sehr erklärlich, daß seine Gedanken unter sich ebenso widersprechend sind wie sein ganzes Leben. Ohne inneren sittlichen Werth, ohne den rechten Boden im Wissen und Denken seiner Zeit und Nation, bei steter Unruhe und Hast Beschäftigung, Ort und Gegenstand oft von Jahr zu Jahr wechselnd, ohne Verständnis für die rechten Güter eine unsichere und oft sogar zweideutige Existenz fristend, steht dieses Leben im schneidenden Gegensatz zu dem des englischen Philosophen, welches den besten Commentar seiner eigenen Grundsätze und ein lebendiges Bild jener Einheit zwischen Wissen und Denken, Denken und Leben darstellt, die er selbst als das Wesen und den Inbegriff einer harmonisch entwickelten Natur bezeichnet.

Das Leben Locke's gehört einer der bewegtesten Zeiten in der englischen Geschichte an. Zu wiederholten Malen drohten die Wogen der Politik und Religion dem wankenden Staatsschiffe den Untergang. Einen sich drängenden Wechsel des Regimes, in kurzer Zeit Monarchie, Republik, wieder Monarchie und endlich die das Verhältnis zwischen Fürst und Volk abschließende Revolution und Berufung des Oraniers: alle diese für die englische Verfassung so bedeutungsvollen Ereignisse sah Locke an seinem Geiste vorüberziehen und wurde mit seinem Denken in dieselben eingetaucht; aber in den vielseitigen und wechselvollen Beziehungen seiner Lebensstellung bewahrte er jene Besonnenheit und Ruhe, welche die wahre Größe kennzeichnen. Nach einer sorgfältigen Erziehung im elterlichen Hause, die ihm selbst stets Muster bleibt, anfangs nur medicinischen und naturwissenschaftlichen Studien hingegeben, führt ihn schon 1664 eine

Anstellung als Legationssekretär an den Hof des großen Kurfürsten von Brandenburg. Bei weitem folgenreicher aber wurde für ihn die bald nach seiner Rückkehr in Oxford geschlossene Freundschaft mit Lord Ashley, späterem Earl of Shaftesbury. Das Haus des Lords, der als whigistischer Parteiführer bald eine politische Person wurde, war der Sammelplatz der größten Staatsmänner; für Locke wurde es zugleich noch die Stätte, wo er, von besonderer Neigung getrieben, sich mit hingebendem Interesse dem von ihm so hochgeachteten Berufe eines Erziehers widmete. Als Shaftesbury 1672 zum Großkanzler ernannt wurde, machte er seinen Freund zum Secretary of the presentation of benefices. Doch schon 1682 mußte er, von der absolutistischen Partei verfolgt, nach Holland fliehen, und Locke, dessen Leben bereits eng mit dem seinigen verflochten war, folgte ihm in die Verbannung. Dieser war aber außerdem durch verschiedene politische und religiöse Schriften, in denen er für Volksrechte und Toleranz aufgetreten war, den fanatischen Anhängern der Stuarts verhaßt geworden. Dadurch verlor er auf ihr Betreiben nicht nur seine Mitgliedschaft (*fellowship*) am Christ Church College, sondern man klagte ihn auch 1685 der Theilnahme an dem Aufstande des Herzogs von Monmouth gegen seinen Oheim Jacob II. an und verlangte seine Auslieferung. Um seinen Verfolgern zu entgehen, mußte er seinen Aufenthalt zwischen Amsterdam, Cleve und Utrecht wechseln, wo er als Flüchtiger bei Freunden bereitwillige Aufnahme fand. An rührenden Zügen wahrer Freundschaft ist diese Episode seines Lebens eine der reichsten; aber auch nach der Seite hin ist sie von Bedeutung, daß sie ihn in Beziehung mit gelehrten Männern seiner Zeit brachte, von denen wir nur seinen Uebersetzer und Biographen Le Clerc erwähnen wollen. Die Berufung Wilhelms auf den englischen Thron erlöste auch ihn aus seiner Verbannung und mit dem Geschwader der Prinzessin von Oranien durfte er in sein Vaterland zurückkehren. Unter der einsichtsvollen Regierung des Oraniers ging auch seiner Zeit das Verständnis für freiere Ideen auf und trug ihm Anerkennung von allen Seiten ein. Auf Ehrenstellen verzichtend, begnügte er sich mit einem unbedeutenden Amte als Commissioner of appeals und fand für die letzten Jahre seines Lebens ein willkommenes Tusculum bei der Familie Masham in Oathes, an die ihn die innigste Freundschaft fesselte. Seine zahlreichen Schriften bekunden vielseitiges Wissen, Klarheit des Geistes, Besonnenheit des Urtheils, umfassenden Blick: Eigenschaften, die er mit vielen seiner Zeitgenossen theilt. Was ihn aber weit über sein in Lastern aller Art verstricktes Zeitalter erhebt, ist die sittliche Reinheit seines Lebens, die Lauterkeit und Festigkeit seiner Gesinnung, die Biederkeit und Größe seines Characters. Sein Freund Le Clerc hat ihm gerade nach dieser Seite hin in der Eloge historique de feu Mr. Locke ein schönes und bleibendes Denkmal gesetzt. Schärer rechnet ihn zu den Philosophen ersten Ranges, Hettner sagt von ihm, er gehöre, wenn nicht zu den größten, so doch zu den einflußreichsten Menschen aller Zeiten, James Mackintosh vergleicht ihn in einem Aufsätze der Edinburgh Review mit Sokrates: wenn wir aber seine nationale Bedeutung in Betracht ziehen, so sind wir mehr geneigt, ihn mit dem Biographen Lord King den Luther seines Volkes zu nennen. Auf dem Gebiete der realen Pädagogik macht sich aber sein Einfluß nicht sowohl in der Ausbildung einer bestimmten Lehre und Methode, als in der Erkenntnis geltend, daß eine Fortentwicklung der Menschheit und ihrer Kultur nur mit den Faktoren zu erstreben und zu erreichen ist, welche die Erziehungswissenschaft in den realen Grundlagen der gegebenen Zustände und Verhältnisse vorfindet.