

ein Ende. Einen solchen Geist zu bannen, müssen also die kräftigsten Mittel angewendet werden. Liegt die Schuld am Lehrer, wie es in diesem Falle wohl gewöhnlich ist, so hat er vor allem bei sich die Wurzel des Uebels aufzusuchen und abzuschneiden; liegt sie aber in den Schülern, so müssen, wo kein anderes Mittel hilft, die Tonangebener, wenn es sein kann, entfernt werden. Je mehr der Bögling zunimmt an Alter, desto mehr soll er auch an Weisheit zunehmen; eine der ersten Vorbedingungen derselben aber ist die Besonnenheit.

Austritt, Abgang (der Schüler) s. Entlassung.

Auswendiglernen, s. Gedächtnis, Memoriren.

B.

Bachanten oder fahrende Schüler, scholastici oder scholares vagantes (jenes bezeichnet sie als Lehrer, dieses als Schüler, sie spielten aber beiderlei Rollen) — eine Art der Schulbevölkerung des Mittelalters in seiner zweiten Hälfte, an welche kaum noch vereinzelt Erscheinungen in der Gegenwart erinnern. Das Wort ist ohne Zweifel eine corrupte Form für vagantes. Während aber das Bagiren durch ein halbes Jahrtausend das gemeinsame Merkmal dieser Leute blieb, so treten doch erst in der letzten von den Perioden, welche zu unterscheiden sind, die eigentlichen Bachanten mit ihren Schützen auf (s. d. Art. WC-Schützen).

1) In der römischen Kirche gab es schon vom 5. Jahrhundert an Geistliche, welche der kirchlichen Verbote ungeachtet keinen festen Sitz haben wollten oder ihn eigenmächtig verließen, um sich da, wo sie den besten Unterhalt fanden, niederzulassen. Solche clerici vagantes stellten sich namentlich auf den Ritterburgen ein und thaten als Kaplane, Gefellschafter u. Dienste.

2) Mit dem 13. Jahrhundert treten sie als eine Art Corporation unter dem Namen Goliarden auf, angeblich von einem Bischof Golias, der als fingirtes Haupt der Gesellschaft in ihren Gedichten figurirt. Nach anderen (J. Grimm, Giesebrecht) hängt der Name mit romanischen Wörtern: gouliard, goulant-gourmand, oder auch mit dem Niesen Goliath zusammen, dessen Rolle bei Processionen nicht selten vorkam. Es strömten nämlich jetzt, da die hohen Schulen in Paris, Rheims, Orleans erblühten, hier die jungen Kleriker aus dem ganzen Abendlande massenweise zusammen, in ungebundener Lebensweise der Wanderlust und poetischem Treiben hingegeben. Während die Troubadours in der Volkssprache als Laien dichteten, blieben die Goliarden ihrem klerikalen Charakter durch Festhaltung der lateinischen Sprache treu. Dem Inhalt nach waren es (unsaubere) Liebes- und Trinklieder, Satiren u. s. f. und doch fanden sie gerade an den Höfen der Bischöfe und bei den Aebten die beste Aufnahme. Aus der Goliardenpoesie stammen viele Studenten- und Commerzlieder, z. B. das Mihi est propositum in taberna mori, aus dem 12. Jahrhundert. Dem Hauptstamme nach waren es wohl Kleriker, viele aber wollten es auch erst werden, oder waren es Abenteurer, die sich dafür ausgaben, oder gab ihnen der gelehrte Anstrich in den Augen des Volks einen klerikalen Nimbus.

3) Das dritte Stadium wird dadurch herbeigeführt, daß mit dem Ende des 13. und dem Anfang des 14. Jahrhunderts die Vaganten förmlich vom Klerus ausgestoßen wurden. Jetzt treiben sie sich nicht mehr an den Höfen, sondern unter den Bauern um, und machen als Zauberer und Hexenbanner, als Wunderdoctoren und Kuppler Geschäfte. Daneben aber haben sie Poesie und Gesang keineswegs aufgegeben, nur wird jetzt deutsch und nicht mehr lateinisch gesungen. Vielleicht dürfen wir die seltsame Gattung von Kirchenliedern, von der sich einzelne Reste noch selbst in der evangelischen Kirche bis ins vorige Jahrhundert erhalten haben, nämlich die aus Latein und Deutsch gemischten Lieder, wie *In dulci jubilo* auf jene Quelle zurückführen.

4) In ihr letztes Stadium treten diese fahrenden Schüler mit dem Ende des 14. Jahrhunderts, von wo an sie erst als Bachanten bezeichnet werden. Sie treten jetzt

nicht mehr als Studenten und Dichter, sondern in der zweideutigen Rolle als alte Schulbuben und zugleich als wandernde Lehrer auf; sie gehen jetzt nicht mehr den Universitäten und den Höfen, sondern den Stadtschulen nach; wo sie in einer Stadt als Unterlehrer angenommen werden, vermietten sie sich hiezu, wiewohl es scheint, daß sich ihre pädagogische Thätigkeit vorwiegend auf die kleinen Knaben, die „Schützen“, bezog, die sie auf der Wanderung mit sich führten. Vgl. die Selbstbiographien von Burkhardt Zingg (geb. 1396) und von Thomas Plater (geb. 1499), aus welcher letzteren z. B. K. v. Raumer, Geschichte der Pädagogik, Bd. I Auszüge giebt. Der löbliche Eifer, mit dem die Städte ihre Schulen pflegten, hatte unter anderem auch die Folge, daß eine Menge von Stiftungen für arme Schüler gemacht wurden, die nun auch — dem Geiste jener Zeit ganz gemäß, in der die Bettelmönche eine so große Rolle im Volksleben spielen — den fahrenden Schülern zu gute kamen und dieselben anlockten. In Breslau allein waren, wie Plater erzählt, zu Zeiten gegen tausend Bachanten und Schützen, die „sich alle des Almufens ernährten“. Die Schulhäuser waren, wie Klöster, mit einer Menge von Zellen für diese wandernden Schulgesellen versehen; die Städte gaben diesen Bewohnern sogar Brennholz als Benefiz. Auch Privatleute nahmen aus Gutherzigkeit oder als eine Art Hofmeister diese fahrenden Schüler auf; so erzählt Zingg a. a. O. S. 248: „Also kam ich zu einem Bidermann, war aus einem Dorf in die Stadt (Memmingen) gezogen, dem füert ich zwei Knaben in Schuol, und bei dem blieb ich ein Jahr und lernt ihm die Knaben.“ Wie wenig aber studirt wurde, davon giebt uns Zingg eine Vorstellung, der nach zehnjährigem Herumziehen in oberschwäbischen Schulen nichts gelernt hatte, als das Schreiben; ebenso Plater, der nach neunjähriger Schulwanderung bekennt: „hätte es mir mein Leben gegolten, ich hätte nicht ein nomen primae declinationis decliniren können.“

5) Luther kommt noch hie und da auf die Bachanten zu sprechen, die er stets als grobe „Tölpel und Esel“ signalisirt; auch von Melanchthon ist die Anekdote bekannt, wie er als kleiner Knabe einen alten Kerl von Bachanten mit seiner Gelehrsamkeit vollständig besiegte. Die Reformation mußte aber, da sie das Schulwesen neu organisirte, diesem Unfug ein Ende machen. In der Folgezeit begegnen uns nur Nachklänge des bewegten früheren Lebens. Im 16. und 17. Jahrhundert treffen wir den Namen Bachanten noch als Bezeichnung für die Schüler, die als beani, als Fuchse, beim Eintritt in den Universitätsverband der scurrilen Feierlichkeit der sogenannten Deposition sich unterwerfen mußten, die mit dem Ausruf begann: „Kommt, Bachanten, tret' herbei, Euch will ich auf euer Fest Deponiren auf das best.“ — Nach andern Spuren wurde der Name „Bachant“ auch als allgemeiner Schimpfname für die Leute vom Lehrstand gebraucht. Ein für den schwäbischen Kreis bestimmtes Edict vom Jahr 1720 führt in einer Liste von allem möglichen Gesindel neben einander auf: „fahrende Schüler, verstellte Geistliche und Ordensleut.“ Den letzten Rest der alten Bachanten haben wir in den modernen Bettelstudenten.

Baden, Schwimmen. Die Sitte des Badens geht in die Urzeit der Völker zurück; in den ältesten Zeiten bildete es häufig einen wesentlichen Bestandtheil der Religion (die Hindus und der Ganges), später, bei Griechen und Römern, wurde es wenigstens als Haupterfrischungsmittel geschätzt und oft großer Luxus — man denke an die kostbaren und großartigen Bäder der römischen Kaiserzeit — damit getrieben.

Auch unsere deutschen Vorfahren waren große Freunde des Wasserbades, theils des kalten im Freien, theils auch des warmen in Häusern. Durch das ganze Mittelalter wurden in Deutschland von den Badern eigene Badestuben gehalten, und männiglich pflegte wöchentlich einmal dieselben zu benützen, was den unteren Ständen wegen ihrer wollenen Hemden um so mehr Bedürfnis war. Mit dem Aufkommen der Leinwand kam der wöchentliche Gebrauch des Bades mehr und mehr außer Übung und verlor sich fast ganz als Sitte aus dem Volke.

Die Sitte des Volkes war auch hier, wie sonst, maßgebend für die Jugend. Der pädagogische Gebrauch des Badens begann bei den alten Deutschen schon mit dem Lebensanfang des Kindes. Bald nach der Geburt wurde dasselbe in kaltes Wasser getaucht und fortwährend an kaltes Klima und harte Lebensweise gewöhnt. Das

Baden der Jugend gieng nun mit dem der Erwachsenen Hand in Hand, und als es aus der Volkssitte verschwand, wurde es auch der Jugend immer mehr entzogen. Theils hieraus, theils aus einer gewissen in die Erziehung eingedrungenen Unnatur und Verschrobenheit floß später die Meinung, als sei das Flußbad der guten Sitte und dem Anstande zuwider, ein fleischliches, sündliches und darum nicht zu gestattendes Vergnügen. Schon Trozendorf († 1556) verbot in seinen Schulgesetzen das Baden zur Sommerszeit (Raumer, Gesch. d. Päd. I. S. 221). Eine Execution in der Schule für Badexcesse, d. h. für das Vergehen, gebadet zu haben, gehörte im vorigen Jahrhundert und noch im Anfange des jetzigen nicht unter die Seltenheiten; ja ein gestrenger Gymnasialrector in einer bedeutenden Stadt Bayerns eiferte noch vor etwa 40 Jahren laut gegen die „teuflische Wollust des Badens“. — Die neuere Pädagogik hat sich mit der allerdings auch im Baden liegenden, nur nicht eben teuflischen Wollust auseinandergesetzt und demselben seine Stelle in der Pflege der Jugend angewiesen. Neben den Vortheilen der Reinlichkeit und einer — wosferne nur über einige Regeln der Schicklichkeit und Gesundheit gewacht wird — harmlosen und erheitenden Recreation für Leib und Seele empfiehlt sich namentlich das Bad im Freien durch seine Wirkungen auf die leibliche Gesundheit.

Ist gleich die erste Wirkung des kalten Wassers ein Generalsturm auf den Leib, der das Blut von den Außenwerken nach dem Innern zurückscheucht und zunächst Schauer und Schrecken, Zittern, Blässe und Beklemmung zur Folge hat, so kehrt doch bald das so zurückgejagte Blut in lebhafter Reaction nach außen zurück und bewirkt dann eine wohlthuende Wärme, ein behagliches Gefühl der Erfrischung über den ganzen Leib. Stärkung der Haut, der Muskelfasern und Nerven, Beförderung der Ausdünstung, überhaupt Beschleunigung des Stoffwechsels, Hebung mancher Stockungen, Steigerung der Gflust, guter Schlaf, Gewöhnung der Haut an rauhere Eindrücke und größere Widerstandskraft gegen die Einflüsse der Witterung, das sind große, für jedermann und besonders auch für die Jugend hoch anzuschlagende gesundheitliche Vortheile des kalten Bades, welche ihrerseits auch wieder günstig auf das seelische Leben zurückwirken und Muth und Frische, Arbeitslust und Thatkraft steigern.

Schule und Familie werden darum wohl thun, wenn sie das Baden der ihrer Pflege befohlenen Jugend möglichst befördern, Gelegenheiten dazu benützen oder schaffen (in wasserärmeren Gegenden z. B. durch Graben eines Bassins neben einem Bache) und durch passende Aufsicht die möglichen leiblichen und sittlichen Nachtheile ferne halten. Nothwendige oder wenigstens räthliche Bedingungen sind dabei:

1) Vor dem Bade: Nicht mit ganz leerem Magen, nicht vor vollendeter Verdauung, am wenigsten überfüllten Leibes, auch nicht im Gefühle zufälliger Kränklichkeit! Nicht ohne von etwaiger Erhitzung hinreichend abgekühlt zu sein! Abkühlung lieber in den Kleidern, als außer denselben, in keinem Falle bis zum Gefühle des Fröstelns; denn die Reaction des Gefäßsystems ist kräftiger bei noch etwas lebhafterem Blutumlauf.

2) Ins Bad: Wer Muth hat, kann sich mit dem Kopf ins Wasser stürzen, oder auch, wo der Boden sicher ist, mit geschlossenen Füßen von oben hineinspringen (sich auf den platten Leib hineinwerfen wäre sehr schädlich). Wer dazu sich nicht entschließen kann, der gehe ein paar Schritte hinein, beneße Kopf und Brust, und dann rasch den ganzen Leib hinunter!

3) Im Bade: Rühre dich, wehre dich mit Händen und Füßen, mit Waschen, Reiben, Plätschern, Tauchen, am besten, wess kann, mit Schwimmen! Nur nicht oder nicht viel stille gestanden! Faulles Herumliegen im seichten Wasser oder bloße Spielereien der jungen Bader statt des Bades selbst sind nicht zu dulden.

4) Aus dem Bade: Je kälter das Wasser, je kürzer das Bad und umgekehrt. Fünfzehn Minuten sind auch bei hoher Temperatur des Wassers vollkommen zureichend; für den Schwimmer ist eine Stunde nicht zu viel. Hauptregel: bleibe im Wasser, so lange es dir behagt, d. h. nicht bis ein zweiter Frost eintritt!

5) Nach dem Bade: Es ist gut, sich rasch abzutrocknen und anzukleiden, und darnach mäßige Bewegung.

Der Nutzen des Badens ist gleich für beide Geschlechter; bei dem Freibaden dürfte übrigens das männliche Geschlecht vorzugsweise in Betracht kommen. Der

Reiz und Nutzen des Badens für dasselbe wird noch wesentlich erhöht durch das Schwimmen, das von jeher bei allen naturkräftigen Völkern in verdientem Ansehen gestanden ist.

Das Schwimmen hat einen doppelt stärkenden Einfluß, einmal schon durch die Einwirkung des kalten Wassers, und dann durch die in demselben mit Lust vollzogene Uebung. Ganz besonders empfiehlt es sich für die Ausbildung und kräftige Wölbung der jungen Brust, wie es denn auch den Muth in derselben entwickelt und stärkt. — Der Schwimmer macht seinen Leib, der an sich ein wenig schwerer, mit Hülfe der eingeathmeten Luft aber etwas leichter ist als das Wasser, zum Schiff, und seine Kunst ist die des Ruders, der dasselbe in der ihm beliebigen Richtung und Schnelligkeit von der Stelle bewegt. Was aber diesem lebendigen Schifflein an specifischer Leichtigkeit dem hölzernen gegenüber abgeht, ersetzt es durch Vielseitigkeit und Beweglichkeit. Bald liegt der Schwimmer wagrecht auf dem Rücken, den Hinterkopf bis über die Ohren im Wasser, Gesicht, Oberfläche der Brust, Kniee und Fußspitzen über dem Wasserspiegel, die Oberarme an den beiden Seiten angeschlossen, während die Hände in ganz kurzen, raschen Schlägen nach unten wirken und so das Fahrzeug flott erhalten, daß es sich ohne weitere Mühe vom Strome treiben lassen mag; bald streckt er die Arme nach beiden Seiten gerade aus, läßt den übrigen Leib in die Tiefe versinken, und sich, den Kopf möglichst zurückgebeugt, den Blick nach oben, in dem flüssigen Elemente „hängen“. — Oder der Schwimmer will seinem Schifflein eine bestimmte Bewegung geben, so holen die Arme als Ruderstangen mit den Händen, als den eigentlichen Ruderschaukeln, aus und geben dem Wasser gemeinsame Schläge, die den Leib kopfwärts fortstoßen. Sind diese oberen Ruder müde, so legen sie sich ruhend über die Brust, und die unteren, die Füße, mit den Sohlen taktmäßig gegen das Wasser stoßend, übernehmen den Dienst, und soll das Fahrzeug mit seinem unsichtbaren Steuermann noch schneller vorwärts, so geht es mit Händen und Füßen. Ist es müde oder beliebt es ihm sonst, so wirft es sich auf die Brust herum und aus unten wird oben. — Das Schwimmen auf der Brust ist zwar die schwerere, aber auch die vorzüglichste und werthvollste Schwimmart; wer diese kann, lernt die anderen leicht, und es ist gut, mit dem Lernen derselben den Anfang zu machen. Hände und Füße arbeiten dabei gleichmäßig, die Hände durch Bewegung von vorne nach hinten in einem Viertelsbogen, die Füße durch Einziehen in den Kniegelenken und Ausstoßen bis zur Streckung derselben, wobei die Schenkel in den Hüften nicht gebogen und die Kniee nicht nach der Brust zu bewegt werden dürfen. Das Ausstrecken der dabei keilförmig nach vornen zusammengestellten und so den Widerstand des Wassers leichter überwindenden Hände und der Ruderschlag der Füße fällt in Eins zusammen. — Variationen des Brustschwimmens sind:

a. das Schwimmen seitwärts mit Händen und Füßen, rechts und links, wobei die Hand der Seite, auf die man sich legt, weiter nach vorne hinausgreift als die andere;

b. das Schwimmen mit den Füßen allein;

c. mit den Händen allein;

d. das Schwimmen mit beiden Füßen und einer Hand, während die andere sich über das Wasser heraussreckt und etwas trägt.

Ebenso ergezhliche als nützliche Schwimmkünste sind:

a. das Wassertreten, bei dem man den Leib durch die Arbeit der Füße in mehr senkrechter Stellung, und Kopf und Hals und wohl einen Theil der Brust über dem Wasser zu halten vermag;

b. das Tauchen. Nimmt man vorher die Brust voll Athem, so ist der Körper leichter als das Wasser, und es gilt, sich unter dasselbe hinunter zu arbeiten und nach Belieben unten zu erhalten, wobei man nach und nach etwas von der eingeathmeten Luft ausstößt; athmet man aber vor dem Untertauchen die in der Lunge befindliche Luft aus, so sinkt der Leib bequem bis auf den Grund und will wieder heraufgearbeitet sein, da die in der Lunge aufgenommene Luft und die dadurch bewirkte Ausdehnung der Brust- und Bauchhöhle das specifische Mehr- oder Mindergewicht des menschlichen Leibes bestimmt.

c. Ein weiteres Schwimmkunststück ist das Fortschwimmen unter dem Wasser, das ein geübter Schwimmer wohl zwanzig bis dreißig Schritte weit in ruhigem Wasser fortsetzt; — ein anderes

d. der Sprung ins Wasser, entweder mit den geschlossenen Füßen zuerst, Kopf und Oberleib etwas nach hinten gebogen, oder mit dem Kopfe voran, wobei man die Stirne mit der flachen Hand bedeckt und gegen den Anprall des Wassers schützt, oder beide Hände auf dem Kopfe schnabelähnlich zusammenstellt, um damit im Wasser, gleich dem Bahnschlitten im Schnee, dem Kopfe eine Oeffnung zu machen, durch welche der Körper nachschießt.

Welchen Werth diese mannhaften Uebungen im Wasser für den jungen Schwimmer, für die Kräftigung seines Leibes, die Stärkung seines Muthes und für manche möglicherweise im Leben vorkommenden Fälle eigener oder fremder Gefahr haben, bedarf keiner weiteren Auseinandersetzung.

Bahrdt. Literatur: Dr. K. F. Bahrdt's Geschichte seines Lebens, seiner Meinungen und Schicksale. Von ihm selbst geschrieben. 4 Theile. Frankfurt a. M. 1790 und 1791; (Laukhard), Beiträge und Berichtigungen zu Herrn Dr. K. F. Bahrdt's Lebensbeschreibung; in Briefen eines Pfälzers; v. D. 1791; Schlichtegroll's Nekrolog. 1792. I; Strieder, hessische Gelehrten- und Schriftstellergeschichte. I; Schlosser, Gesch. d. 18. Jahrhunderts. 2. Bd.; Leyser, K. Fr. Bahrdt, der Zeitgenosse Pestalozzi's u. 2. Aufl. 1870.

Karl Fried. Bahrdt, der Hauptrepräsentant der frivolen und einseitig zerstörenden Aufklärerei, wie sie gegen Ende des vorigen Jahrhunderts auch in Deutschland Boden gewann, war am 25. August 1741 zu Bischofswerda in der Lausitz geboren, als Sohn des im Jahr 1775 als Professor der Theologie und Superintendent zu Leipzig verstorbenen Joh. Friedr. Bahrdt. Nach einer ziemlich mangelhaften Bildung durch verschiedene Hauslehrer wurde er zuerst der Nikolaischule zu Leipzig übergeben, dann auf die Schulpforte gethan, von wo er übrigens nach zwei Jahren wegen seiner unregelmäßigen Aufführung weggewiesen werden mußte. Auch aus Leipzig, wo er seit 1762 als Katechet und dann als außerordentlicher Professor angestellt war, vertrieb ihn 1766 der Skandal, welchen seine geschlechtlichen Ausschweifungen hervorgerufen: er erhielt einen Ruf als Professor der Philosophie an der Universität Erfurt, hatte es aber in kurzer Zeit auch hier durch seinen Leichtsinns, sein wüthes Leben und seine Lust an Skandal und Heterereien so weit gebracht, daß er es als ein doppeltes Glück zu begrüßen hatte, als er zur vierten theologischen Professur und der Nachmittagspredigerstelle nach Gießen berufen wurde. Ernesti und Semler hatten versichert, daß B.'s längst zum Gegenstande öffentlicher Erörterungen gewordene Heterodoxieen so schlimm nicht seien; allein gleich nach seinem Eintritt im J. 1771 fiengen bereits die Zänkereien mit den neuen Collegen an, die bis zu seinem Abzuge von Gießen kein Ende nahmen. Schon drohten die gesammelten Ungewitter über ihm sich zu entladen, als die infolge einer Empfehlung von Basedow an ihn gerichtete Aufforderung des Herrn von Salis, gegen einen jährlichen Gehalt von 2000 fl. die Leitung eines Philanthropins zu Marschlins in Graubünden zu übernehmen, ihm die sehr willkommene Gelegenheit bot, sich im Mai 1775 noch mit leidlichem Anstand davon zu machen. Aber auch in Marschlins zerfiel er bald mit seinem Patron und folgte im Juli des folgenden Jahres schon dem Rufe des Grafen von Leiningen-Dachsburg an die Generalsuperintendenten- und erste Predigerstelle zu Dürkheim an der Hardt. Hier wurde ihm dann das leer stehende gräfliche Schloß zu Heidesheim zur Begründung eines Philanthropins eingeräumt, das in der That im Mai 1777 eingeweiht werden konnte, aber nur kurze Zeit bestand. Schon hatten nämlich der Leichtsinns, die Nachlässigkeit und die Thorheiten des Begründers die ökonomischen Verhältnisse der Anstalt so zerrüttet, daß er zu ihrer Wiederherstellung in eigener Person in Holland und England zahlungsfähige Zöglinge anwarb, als der von ihm beleidigte Weihbischof von Worms (v. Schöben), zugleich Büchercommissarius des Kaisers in Frankfurt, ihn durch den Reichsfiscal beim Reichshofrath verklagen ließ, „weil er eine Lehre verkündige, welche mit den Lehrsätzen keiner der drei im Reiche gesetzlich bestehenden Confessionen übereinstimme.“ Ohne Vorladung, ohne förmlichen Proceß, ohne den Landesherrn

des Beklagten, ohne das Corpus Evangelicorum zu fragen, erklärte der Reichshofrath B. des Zweifels an der Dreieinigkeit u. s. w. schuldig, entsetzte ihn seiner Aemter und legte ihm auf, seine Irrthümer zu widerrufen, oder das Reich zu räumen. Gerade das Unerhörte dieser Procebur verschaffte ihm, der seine Rolle bereits ausgespielt zu haben schien, wieder neue Theilnahme und namentlich den Schutz der preussischen Regierung. Er ließ sich in Halle nieder, wo er auch Vorlesungen außerhalb des theologischen Gebietes halten durfte, und er würde ein sehr anständiges Auskommen gehabt haben, wenn ihn nicht sein leichtsinniger Speculationsgeist wieder verleitet hätte, sich bei Halle einen Weinberg mit einigen Ländereien zu kaufen und darauf eine ziemlich unsaubere Haus- und Gastwirthschaft anzulegen. Auch konnte er, als 1788 das bekannte Wöllner'sche Religionsedict erschien, seine giftige Feder nicht mäßigen, und mußte mit dreißig Wochen langer Untersuchungshaft in Halle und dann mit einjähriger Festungsstrafe (1789—1790) in Magdeburg dafür büßen. Von seiner braven Frau, die unter dem wüsten Leben ihres Gatten unendlich zu leiden hatte, getrennt, starb er plötzlich am 23. April 1792.

Bahrdt war ein Mann von ausgezeichnetem Talent und nicht gewöhnlichen Kenntnissen, namentlich besaß er in hohem Grade die Gabe der schriftlichen und mündlichen Darstellung und den allerdings zweifelhaften Vorzug einer ungemeinen literarischen Rührigkeit: am Schlusse seiner Selbstbiographie führt er 126 von ihm verfaßte Schriften auf; dabei aber war er eine gesinnungslose, durch und durch gemeine Natur, sinnlich, frivol, streit- und skandalisüchtig, schadenfroh, ohne ein höheres Streben, als das nach sinnlichem Wohlleben und materiellem Verdienst, freilich nur, um diesen sofort in sinnlichem Genuß wieder zu vergeuden. Seine Bedeutung für die Geschichte der Pädagogik besteht darin, daß er einerseits zeigt, wie dringend das Bedürfnis nach Verbesserung des Erziehungswesens und wie stark der pädagogische Enthusiasmus gewesen sein muß, wenn er gegenüber solchen Vertretern der Reform nicht sofort erkaltete, und daß er andererseits doch durch die thörichte Uebertreibung seiner philanthropinischen Verheißungen und durch die vollendete Niederlichkeit seiner wirklichen Leistungen die pädagogischen Chimären der Philanthropie gründlich in Miscredit gebracht und es den Einsichtigeren und Besonneneren erleichtert hat, das Gute an den Reformen der Erziehung von ihren Verkehrtheiten zu scheiden. Was bei Baschow (s. d. Art.) enthusiastischer Schwindel gewesen war, wurde bei Bahrdt zu überlegter Schwindelei, und die harmlose Marktschreierei, womit für das Dessauer Philanthropin geworben worden war, artete in Heidesheim zur bewußten Prollerei aus. Wir lassen die Inhaltsangabe des „Philanthropinischen Erziehungsplans“ (Frankfurt 1775) und einige charakteristische Stellen daraus folgen: I. Rede von den Eigenheiten eines Philanthropins und dem ersten Grundsatz einer philanthropinischen Erziehung: „Seid heitere, fröhliche Menschen!“ II. Von der Körpervervollkommnung: „Wir schmeicheln uns mit der Hoffnung, daß man mit der Zeit aus Philanthropinen ein ganz vergnügtes Menschengeschlecht wird aufsteigen sehen, und daß man in kurzem schon, wenn man einen recht gesunden Mann wird schildern wollen, sprüchwortswiese sagen wird: Er ist so gesund wie ein Philanthropinist.“ III. Bildung der Sitten. IV. Vom philanthropinischen Unterricht in seinem ganzen Umfange, von der Philosophie und der Theorie der schönen Wissenschaften bis zur „doppelten Buchhaltung für Kaufleute“, zur Haushaltungskunst und zur Reitschule. V. Von der sokratischen Lehrart. VI. Von der Veredlung der Seele durch Tugend. VII. Philanthropinisches Gesetzbuch: „Wer auf der Tafel des Fleißes sich zu hundert Punkten oder Strichen emporgeschwungen hat, erhält den Orden des Fleißes (l'ordre pour l'application), welcher ihm dreierlei Vortheile gewährt. Er bekommt erstens das Ordenszeichen selbst, welches in einer silbernen Pflugschaar an einer schwarzen seidenen Schleife besteht, die an der Brust getragen wird. Zweitens wird seine Promotion in mehreren öffentlichen Blättern bekannt gemacht. Drittens wird ihm sein Monatsgeld um die Hälfte erhöht.“ Ebenso werden „alle gute Handlungen“ mit einem Punct belohnt. VIII. Von Strafen: „Die Fidel. Es ist dieses ein Holz, welches Kopf und Hände einschließt, ohne zu beschädigen. Das Karrenfahren: der Knabe muß bei schweren Verbrechen und vornehmlich Insultationen und Mißhandlungen anderer einen ordentlichen hölzernen Schubkarren von einem Thore des Schlosses zum andern

auf- und abfahren. Dies ist eine Art von Schimpf, und dabei so äußerst edelhaft und in so hohem Grade ermüdend, daß sich unsere Zöglinge mehr dafür fürchten, als für Schlägen. — Der Schreier. Bei harten Vergehungen wird vom Senat ein Waisenknabe bestellt, der drei oder mehrere Tage hinter einander früh, Mittag und Abend, wenn alle im Speisesaal versammelt sind, das Verbrechen und den Namen des Verbrechers laut ausrufen, und mit einem dreimaligen „Psui!“ sein Geschrei beschließen muß.“ — XII. Vom philanthropinischen Gottesdienst: „An der Morgen- seite des Schlosses steigt ein hoher Berg in verschiedenen Terrassen majestätisch empor, bis er sich in die Wolken verliert. Auf diesen Terrassen haben wir vier Tempel gestiftet: einen Tempel der Geschichtshelden, einen Tempel der Weisheit, einen Tempel der Tugend und einen Christustempel. Die ersten drei bestehen aus hohen schattigen Lauben, welche amphitheatralisch angelegt sind. Inwendig herum sind doppelte Reihen von Rasenbänken, davon die innerste niedriger als die äußerste ist. Hingegen der Christustempel ist von Holzwerk, auch amphitheatralisch, auswendig grün und inwendig weiß angestrichen. Zwei große Flügel öffnen die breite Vorderseite. Inwendig in der Tiefe des Tempels steht mit goldenen Buchstaben: Jesus Christus!!!“ — Diesem läugerischen Bombast der Ankündigung war denn auch die Ausführung angemessen. Das gepriesene Philanthropin zu Heidesheim artete vielfach in eine wüste Gastwirthschaft oder gar in noch Schlimmeres aus und „versunken und vergessen!“ das ist der Fluch, welchen die richtende Geschichte nach wenigen Jahren an ihm vollzogen hat.

Basjedow, Johannes Bernh., war am 11. September 1723 zu Hamburg als der Sohn eines Perrückenmachers geboren. Der nachtheilige Einfluß der überstrengen Zucht eines rohen Vaters konnte durch eine „bis zum Wahnsinn melancholische Mutter“ nicht gemildert werden. So verlebte B., einer stetigen, Milde mit Strenge paarenden Zucht entbehrend, eine unordentliche, wüste und düstere Kindheit und Jugend. Schon den Knaben trieb die Härte des Vaters aus dem elterlichen Hause in die Dienste eines holsteinischen Landphysikus, und als er, nach Hamburg zurückgekehrt, von 1741 an das dortige Gymnasium besuchte, empfing zwar sein lebhafter Geist namentlich durch Reimarus, den Wolfenbütteler Fragmentisten, mannigfache Anregung; zu einem planmäßigen, ausdauernden Studiren aber und damit zu einem geordneten und sicheren Wissen brachte er es nie; mußte er doch durch Anfertigung von Gelegenheitsgedichten und durch überhäuftem Privatunterricht selbst für seinen Unterhalt sorgen. In derselben Weise trieb er es fort, als ihm die nothdürftige Unterstützung einiger Öänner es möglich machte, von 1744—1746 in Leipzig zu studiren. Als er 1749 Hofmeister bei einem Herrn von Qualen in Holstein wurde, kam er wenigstens in ein äußerlich geordnetes Leben und aus dem steten Wechsel von Erwerben und Vergeuden heraus; daß er die Gouvernante geheirathet, versteht sich von selbst. Hier schrieb er denn auch bereits seine Dissertation: *De inusitata et optima honestioris juventutis erudiendae methodo.* Kilonii 1752, welche eine Vorbedeutung war für die vorzugsweise dem pädagogischen Gebiete sich zuwendende spätere Richtung seines Geistes; für die darin aufgestellte Theorie hatte er an seinem Zöglinge, zur Zufriedenheit des Vaters, die Experimente gemacht. Durch die Vermittlung des Herrn von Qualen erhielt B. 1753 das Lehramt der Moral und der schönen Künste, späterhin auch das der Theologie auf der Ritterakademie zu Sorpe; aber wegen seiner heterodoxen Ansichten wurde er 1761 an das Gymnasium zu Altona versetzt, wo er in eine heftige Polemik mit den Theologen verwickelt wurde. Man schloß ihn sammt seiner Familie in Altona und der Nachbarschaft vom Abendmahl aus. Im J. 1767 faßte B. bereits den Gedanken, einen Plan zur Verbesserung des Schulwesens zu entwerfen, und damit kam er, offenbar nicht ohne Einfluß des 1762 erschienenen Rousseau'schen *Emil*, auf sein eigentliches Feld, auf welchem er eine epochemachende Thätigkeit zu entfalten berufen war. Während er es auf dem philosophischen und theologischen Gebiete mit Gegnern zu thun hatte, welche ihm an Bildung und Gelehrsamkeit weit überlegen waren, fehlte es in Deutschland noch an jeder durchgreifenden Erörterung der pädagogischen Fragen, und doch wurde das Bedürfnis nach einer gründlichen Reform auf diesem Gebiete überall empfunden und durch Rousseau war es noch allgemeiner geweckt und zum Bewußtsein gebracht worden:

wer nur mit einigem Geist und mit der nöthigen Keckheit seine Besserungsvorschläge machte, der durfte auf einen ausgebreiteten Beifall rechnen. Von dem großen dänischen Minister von Bernstorff aufgemuntert und, unter Belassung seines Gehaltes, seines Gymnasiallehrantes entbunden, konnte B. bereits im Jahre 1768 mit seiner „Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß in die öffentliche Wohlfahrt“ hervortreten, worin er zugleich den Plan eines pädagogischen Elementarwerkes vorlegte. Er wandte sich direct an Fürsten, Regierungen, Obrigkeiten, geistliche Würdenträger, Freimaurerlogen u. s. w., scheute sich nicht unter marktshreierischer Anpreisung seiner Waare den pädagogischen commis voyageur zu machen und seinem „unverschämten Geilen“ gelang es, daß er bereits 1771 7000 Thaler beisammen hatte; Niemeyer sagt mit Recht, daß seit Luther's Schrift „An den Adel und die Bürgermeister und Städte teutscher Nation von Aufrichtung der Schulen“ keine andre ein so allgemeines und werththätiges pädagogisches Interesse erregt habe. Als ersten Bestandtheil der „elementarischen Bibliothek“ gab B. 1770 „das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker“ heraus, wovon 1771 eine zweite, 1773 eine 3. Auflage nöthig wurde. In der 2. Auflage wurde bereits „das Hauptstück von Erziehung der Prinzen“ weggelassen, und „mit einer der Würde des Gegenstandes angemessenen Sorgfalt verbessert“, als besonderes Werk herausgegeben unter dem Titel: „Agathokrator: oder von der Erziehung künftiger Regenten nebst Anhang und Beilagen. 1771“. Die Zusendung dieser Schrift an den Prinzen Albert von Dessau trug dem Verfasser 100 Thaler ein, und in demselben Jahre wurde er von dem Fürsten Leopold Friedrich Franz mit 1100 Thalern Gehalt, neben welchem er die dänische Besoldung von 800 Thalern beibehielt, zur Realisirung seiner pädagogischen Pläne nach Dessau berufen. Hier erschien denn 1774 in 4 Bänden das lang-ersehnte „Elementarwerk“, welches die in den früheren Schriften vorgetragene Theorie unmittelbar in die pädagogische Praxis einführen sollte, „Ein geordneter Vorrath aller nöthigen Erkenntnis, zum Unterricht der Jugend, von Anfang bis zum akademischen Alter; zur Belehrung der Eltern, Schullehrer und Hofmeister; zum Nutzen eines jeden Lesers, die Erkenntnis zu vervollkommen. In Verbindung mit einer Sammlung von Kupferstichen, und mit französischer (von Huber) und lateinischer (von Mangelsdorf) Uebersetzung dieses Werkes.“ In den sechs Dedicationen, welche dem Titel folgen, hatte sich B. zu bedanken bei dem Fürsten von Dessau, bei Kaiser Joseph II., bei der russischen Kaiserin Katharina II., die 1000 Thaler, bei Christian VII., der 900 Thaler, bei dem Großfürsten Paul, der 500 Thaler gesteuert hatte, und endlich bei „dem Publicum der Leser, welches durch Vorschuß von mehr als 15,000 Reichsthalern (jene fürstlichen Gaben mit eingeschlossen) das Elementarwerk vertrauensvoll befördert“ hatte. Obgleich bei dem wirklichen Erscheinen des so pomphaft angekündigten und so sehnlich erwarteten Werkes mancher sich enttäuscht fühlte, und obgleich auch der Preis von 4 Thalern für den Text und von 8 Thalern für die 100, allerdings meist Chodowiecky'schen, Kupfer ein ziemlich hoher war, so wurde doch 1785 eine zweite Auflage nöthig. Unterdessen war denn auch dem pädagogischen Normalbuch die Musteranstalt der neuen Pädagogik an die Seite getreten. Auch hierzu hatte der edle Fürst von Dessau in reinem Interesse für das Wohl der Menschheit 12,000 Thaler nebst stattlichen Gebäuden und Gärten gegeben, und der 27. December 1774, der fünfte Geburtstag des Erbprinzen von Dessau, konnte als Stiftungstag des vielverheißenden ersten Philanthropin's betrachtet werden, wenn auch vorerst die Zöglinge noch fehlten. Es sollte dieses Philanthropin „Reiche für viel Geld zu Menschen bilden, Arme für wenig Geld, unter dem Namen Famulanten, zu Schullehrern“, und im folgenden Jahre hatten sich in der That neun Pensionisten und sechs Famulanten eingefunden. Jetzt aber offenbarte sich B.'s Schwäche. So lange es Lärm zu machen galt, war er der Mann; einer gewissenhaften, umsichtigen, besonnenen, ausdauernden, auch im Kleinen treuen Thätigkeit aber, auf die es jetzt ankam, war er nicht fähig, und in seinem unstillen und tumultuarischen, ja theilweise unsaubern und wüsten Wesen, worin er selbst den Uebergenuß geistiger Getränke als Reizmittel für seine in leidenschaftlicher Thätigkeit bereits verbrauchten Kräfte nicht verschmähte, bot er persönlich nicht eben das beste

pädagogische Vorbild, und es erklärt sich daraus das starke Wort Herder's: „Ihm möchte ich keine Kälber zu erziehen geben, geschweige Menschen.“ So vermochte denn weder das sehr allgemeine Interesse, welches das gebildete Publicum von ganz Deutschland, ja über Deutschland hinaus dem Unternehmen zuwandte, noch vermochte die unmittelbare Unterstützung, welche B. an seiner Anstalt von tüchtigen Mitarbeitern zu theil wurde, den allmählichen Verfall des Instituts aufzuhalten; auch die markt-schreiberischen Exameneinladungen und die pomphaften Schaustellungen bei den Prüfungen wollten auf die Dauer nicht versagen.*) Schon im Dec. 1776 mußte B., um der Erhaltung der Anstalt willen, von der Oberleitung sich zurückziehen, die nun C a m p e übernahm, dessen kluger Eifer im folgenden Jahre die Frequenz auf 50 Böglinge brachte. Gleichwohl riß B. in demselben Jahre das Curatorium wieder an sich, jedoch nur um 1778 für immer abzutreten. Mit dem Jahre 1784 gieng die Zeitschrift des Philanthropins, „die pädagogischen Unterhaltungen“, ein, und von da an schleppte es noch durch einige Jahre hindurch ein sieches Dasein fort. Der Sturz des Philanthropins aber ward für die deutsche Erziehung, was die Verwirrung der Sprachen beim Thurmbau zu Babel für die erste Cultur von Asien gewesen sein soll. Die Lehrer von Dessau zerstreuten sich in alle Gegenden von Deutschland, wendeten Bajedow's Ideen jeder nach seiner Art an. B. selbst lebte „mehr neben, als in seiner Familie“ bald in Dessau, bald in Leipzig, Halle, Magdeburg, mit pädagogischer und theologischer Schriftstellerei beschäftigt. In Magdeburg starb er denn auch am 25. Juli 1790 plötzlich an einer Hämorrhagie. Seine letzten Worte waren: „Ich will seiert sein zum Besten meiner Mitmenschen!“ Freunde und Schüler haben seine Grabstätte, nahe an der Heiligengeistkirche, durch ein Denkmal geehrt.

Es ist beachtenswerth, daß die beiden Männer, welche im vorigen Jahrhundert die allgemeinste und nachhaltigste pädagogische Bewegung hervorbrachten, Rousseau und B a s e d o w, in ihrem eigenen Leben die sicherste Grundlage eines heilsamen pädagogischen Einflusses, eine tüchtige Familienzucht und namentlich die Pflege frommer Mutterliebe, hatten entbehren müssen, und daß sie darum denn auch später nichts weniger als Muster der Wohlerzogenheit darstellten. Rousseau bekennt seine durch eigne Erfahrung erprobte Unfähigkeit zum Erzieher geradezu, und B a s e d o w hat dieses Bekenntnis gar nicht nöthig, die Ergebnisse seiner praktischen Erziehungsthätigkeit am Philanthropin waren deutlich genug; dagegen ist ein scharfer Blick für die Schwächen der herrschenden Pädagogik und eine rücksichtslose Rüge derselben, sowie die allgemeine Andeutung der Richtung, in welcher das Bessere liegt, dasjenige, was man bei ihm nicht vergeblich sucht. Die Gebrechen des herrschenden Schulwesens bestanden nun darin, daß es an Sorge für die körperliche Erziehung durchaus fehlte, daß im Unterrichte die Muttersprache und die Realien völlig vernachlässigt wurden, daß man nicht mit Bewußtsein von sachgemäßen methodischen Grundsätzen sich leiten ließ, sondern nach einem traditionellen Mechanismus verfuhr und daß durch dieses alles eine höchst bedenkliche Trennung zwischen Schule und Leben eingetreten war; auch hatten Fürsten und Obrigkeiten die Sorge für eine wohlorganisirte allgemeine Volksbildung, die ihnen einst Luther so dringend zur Pflicht gemacht hatte, meist vergessen. B. hat das Verdienst, diese Gebrechen erkannt und auf das Bessere hin-

*) Anm. In der Einladung zu dem großen Examen am 13., 14. und 15. Mai 1776 hieß es: „Sendet Kinder zum glücklichen jugendlichen Leben in gewiß gelingenden Studien. Diese Sache ist nicht katholisch, lutherisch oder reformirt, aber christlich Wir sind Philanthropen oder Kosmopoliten. Rußlands oder Dänemarks Souveränität wird in unseren Lehren und Urtheilen nicht nachgesetzt der schweizerischen Freiheit. — Memorirt wird bei uns sehr wenig. Zum Studienfleiß werden die Lernenden nicht gezwungen, auch nicht durch Verweise. Doch versprechen wir durch die Güte unserer Lehrart und durch die Uebereinstimmung derselben mit der ganzen philanthropinischen Erziehung und Lebensart mindestens doppelt so viel Fortgang in den Studien, als man in den besten Schulen, Pensionanstalten und Gymnasien gewohnt ist. Und besonders versprechen wir viel Cultur der gesunden Vernunft und Uebung der wahrhaft philosophischen Denkart. — Eine Sprache bei uns kostet, wenn sie durch grammaticalische Uebungen nicht zur genauesten Nichtigkeit gebracht werden soll, 6 Monat, um in ihr, wie in einer Muttersprache, etwas gehörtes und gelesenes verstehen, und sie ohne Regel nach und nach selbst reden und schreiben zu lernen,“ u. s. w.

gedeutet zu haben. Die Zeitgenossen sahen mit Erstaunen im Philanthropin zu Dessau zum erstenmal Böglinge mit offenem Halse und übergeschlagenem Hemdtragen und mit kurz geschnittenem, unfrisirtem und ungepudertem Haare herumlaufen; Erzieher aus B.'s Schule, vor allen G u t s M u t h s in Schnepfenthal, führten die Gymnastik in die Schulen wieder ein. Daß nicht bloß die alten Sprachen, sondern auch die neueren, nicht bloß die Ueberreste der alten Literatur, sondern auch die Gegenstände der täglichen Wahrnehmung und des gegenwärtigen Interesses, als Unterrichtsmittel gebraucht werden sollten, war eine durchaus berechtigte Forderung, und sie hing zugleich mit dem Dringen auf eine naturgemäße Methode zusammen, welche an den natürlichen Entwicklungsgang des kindlichen Geistes sich anschließen, also von den concreten Gegenständen der sinnlichen Anschauung ausgehen sollte, und welcher das Elementarwerk mit seinen Bildern zu dienen bestimmt war. Damit war denn der Schulunterricht zum Leben wieder in lebendige Beziehung gesetzt und wie sehr es B. verstand, das Interesse der Mächtigen und Reichen seinen Plänen zuzuwenden, ist bereits erwähnt worden. Freilich schoß er, wie dies solchen Neuerern immer widerfahren wird, in seinem Eifer oft neben das Ziel und darüber hinaus, hauptsächlich weil er die Individualität des Bögling und die Persönlichkeit des Erziehers nicht berücksichtigte und ein blindes Vertrauen auf eine alle und allein seligmachende Methode des Unterrichtes hegte und verbreitete. Eine Methode aber, die für alle gleiche Gültigkeit in Anspruch nahm, mußte sich auf das gründen, was allen gemeinsam ist, auf den abstracten Verstand; das Gemüth, die Willensrichtung und worauf sonst die Eigenthümlichkeit des Einzelnen beruht, schloß sie von ihren Berechnungen aus, zu denen dann auch der wirkliche Erfolg natürlich nicht stimmte. Und so ist denn dieser einseitige aufklärerische Intellectualismus der Grundfehler der philanthropischen Erziehung, der in der körperlichen Erziehung nicht selten zu einer unkindlichen Reflexion über die verschiedenen Functionen des Leibes und die Bestimmung seiner Glieder, beim Unterricht zu einer gemeinen Nützlichkeitsstheorie führte, welche den unschätzbaren pädagogischen Werth der Ueberreste der classischen Cultur, der Geschichte, der Poesie verkennen ließ, und die „naturgemäße“ Methode schlug gar oft in eine theils spielende, theils durch verfrühte Ausbildung der Reflexion zu einer naseweisen Superklugheit führende um. Hinsichtlich der sittlichen Erziehung meinte man, wenn nur die Kinder richtig belehrt und aufgeklärt werden, so müsse sich alles von selbst machen, und die Nothwendigkeit, Strafe zu verhängen, sei immer nur die Folge einer schlechten Methode. Man übersah, daß die eigentlichen Vergehen der Böglinge auf dem Widersstreben des ungebändigten egoistischen Willens gegen wohl erkannte Gesetze beruhen, daß dieser ungeordnete Willen wohl auch durch Strafe unter der strengen Zucht des Gesetzes gehalten werden und in lebendiger Frömmigkeit unter dem Einflusse der erlösenden Kraft des Christenthums zur Uebereinstimmung mit dem höheren göttlichen Willen wiedergeboren werden muß. Endlich hatte das beständige Sichherumtreiben in den abstracten Verstandesbegriffen von Menschheit, Gemeinwohl, Aufklärung u. s. w. doch zur Folge, daß für die wirklichen concreten Verhältnisse und Bedürfnisse des Volkes der rechte lebendige und warme Sinn fehlte: Baschew brachte es nur zu Instituten für wohlhabende Böglinge; das Interesse für das eigentliche Volksschulwesen neu zu beleben, mußte er dem liebewarmen Herzen Pestalozzi's überlassen. — Vgl. Schlichtegroll's Nekrolog vom Jahr 1790; Rathmann, Beiträge zur Lebensgeschichte Baschew's aus seinen Schriften und andern echten Quellen. Magdeburg 1791; Schlosser, Gesch. d. 18. Jahrh., III, 2. und IV, 3. Aufl.; Servinus, Gesch. d. poet. Nationalliteratur d. Deutschen, V; K. v. Raumer, Gesch. d. Pädagogik, II; Baur, Grundzüge der Erziehungslehre, 2. Aufl.; Göthe im 14. Buch von „Dichtung und Wahrheit“.

Beaufsichtigung. Die Pflicht der Beaufsichtigung der Kinder liegt zunächst den Eltern ob. „Es ist eine schändliche Unsitte, eine Entäußerung alles christlichen Elterngefühles, wenn in der vornehmen Welt die armen reichen Kinder alsbald entweder den Wärterinnen oder dem Gesinde überlassen werden und des Tages nur einmal das Angesicht des Vaters oder der Mutter zu sehen bekommen, oder wenn sie gar aufs Land hinausgegeben und erst wieder ins elterliche Haus eingelassen werden, wenn sie fähig sind, eine Figur zu machen und so zum Glanze desselben etwas beizu-

tragen; — so ist es, wenn auch ein unvermeidliches Uebel, doch eben ein Uebel, daß so mancher Geschäftsmann den Tag über seine Kinder vielleicht nur über Tische sieht und dann, weil er noch der Ruhe braucht, seine pädagogische Thätigkeit darauf beschränkt, Stille zu commandiren.“ (Palmer's Pädagogik.) Ganz anders ist das Bild, welches Pestalozzi von Gertrud entworfen hat; sie war nirgends lieber als bei ihren Kindern und die höchste Aufgabe ihres mütterlichen Berufes bestand darin, nur ihnen anzugehören; sie achtete ihre Kinder als ein heiliges Gut, das ihr von Gott anvertraut war. Das machte ihr die Beaufsichtigung zu einer so ernstern Pflicht; darum erfüllte sie dieselbe mit der Treue eines Hirten in Selbstverleugnung und Hingabe, und den Kindern wurde so die strenge Aufsicht, unter welcher sie standen, doch nicht zur drückenden Clausur, sondern sie hatten das Haus so lieb, daß sie am liebsten daheim waren; denn so genau auch die Ueberwachung war, so wurde sie doch den Kindern kaum fühlbar. — Die Beaufsichtigung muß sich an eine sich gleich bleibende Ordnung des Hauses anlehnen, welche in gleichmäßiger Weise Arbeit und Erholung und die verschiedenen Beschäftigungen unter einander regelt. Durch das Zusammensein und Zusammenleben mit den Eltern oder mit dem Erzieher kommt es am leichtesten und am unvermerktesten zu einer festen Gewöhnung, durch welche das Kind in eine selbständige Willensrichtung hinein gewiesen wird. Darum ist eine gewissenhafte Ueberwachung nur in einem Hausstande zu finden, wo Arbeitsamkeit, Eingezogenheit und Gottesfurcht waltet. Sorglosigkeit, welche die Kinder laufen läßt, wohin sie wollen, und nicht darnach fragt, wo sie sind, ist ein Zeichen des Verfalles der häuslichen Zucht. Ebenso hält sich aber eine Beaufsichtigung, die in Hirtenliebe sich der Untergebenen annimmt, fern sowohl von der jesuitischen Aufpasserei, die mit Argusaugen des Kindes Regung und Bewegung darum beobachtet, weil sie fürchten muß, dasselbe möchte dem Neze entinnen, als von der Ueberzärtlichkeit schwacher Mütter, die das Kind so ganz allein an ihre Person gewöhnen, daß es nur ein Mutterkind und sonst nichts wird.

Der Einwurf, daß ein Kind, wenn es fortgehend beaufsichtigt und gar nicht sich selbst überlassen werde, nicht zur Selbstständigkeit komme, und später, wenn es der lästigen Ueberwachung überhoben sei, sich ganz unzuverlässig beweiße, beruht auf Verkennung des Zweckes der Beaufsichtigung, sowie der Bildung des Willens. Welcher verständige Erzieher übt die Aufsicht nicht in der Absicht, sie selbst je länger je mehr überflüssig zu machen? Wer läßt es bei einiger Einsicht an fortgehenden Proben und Uebungen in der Stärkung des Willens fehlen? Der persönliche Einfluß der Eltern und Erzieher auf das Leben und Arbeiten unter ihren Augen hilft den Zöglingen über sehr viele Dinge hinweg, an denen die Schwachheit des Fleisches sonst scheitern würde. Trägheit und müßiges Umherlaufen, Mangel an Beharrlichkeit, Raschhaftigkeit, Flüchtigkeit brechen sich nur an dem sittlichen Einfluß, den eine festgeregelte Lebensordnung unter Aufsicht der Erzieher ausübt. Bloß durch diese kommt es zu einer entschiedenen Unterordnung, zur Ueberwindung des fleischlichen, eignen Willens, zur Selbstverleugnung und darum zur rechten Freiheit (s. die Artikel „Erziehung“ und „Freiheit“).

Nachdem wir von der Beaufsichtigung der Eltern gesprochen haben, wenden wir uns der Schule zu. Wer als Lehrer auf seine Schüler ein wachsam Auge hat, erspart sich und den Kindern manche Strafe, Ermahnung und viele kleinere und größere Unannehmlichkeiten; wissen die Kinder einmal, daß dem scharfsehenden und aufmerksamen Auge des gewissenhaften Lehrers nicht so leicht etwas entgeht, und wissen sie denselben stets auf dem pflichtmäßigen Platze, so hat er nur die halbe Mühe und Arbeit, und Fleiß, Ordnung und Aufmerksamkeit sind leicht und sicher zu erzeugen und aufrecht zu erhalten. In der Volksschule thut Beaufsichtigung besonders vor dem Beginn der Unterrichtsstunden, in den Freiviertelstunden, auf den Spielplätzen, den Abritten und beim Nachhausegehen noth; es sollte sich kein Lehrer durch Bequemlichkeit abhalten lassen, gerade diese für die sittliche Bewahrung der Kinderherzen so gefährlichen Zeiten und Orte sorgfältigst zu überwachen. Was hier Böses gethan wird, hat er zu verantworten. Der Lehrer hat aber auch Vergehen zu bestrafen, die außer der Schule begangen werden; er hat zu warnen, daß nicht Vogelnester ausgenommen, Feld- und Gartendiebstähle, Baumfrevel verübt, Thiere

gequält werden, daß sich die Jugend nicht zu Noheiten zusammen thue, nicht Tanzböden besuche 2c. Für den unter den Kindern herrschenden Sinn, ihr Verhalten im ganzen und ihre Gesittung ist er verantwortlich, und von dem Geiste, wie er sich in der Schuljugend darstellt, macht man einen Schluß auf ihn, obschon er natürlich die Vergehen des einzelnen Kindes nicht vertreten kann. Er muß sich aber darum bekümmern, was die Schuljugend z. B. an den freien Nachmittagen, besonders an Sonntagen treibt.

Noch einer besonderen Erwähnung und Erwägung bedarf die Frage, in welcher Weise sich die Beaufsichtigung erwachsener Schüler in Schullehrerseminaren, Gymnasien u. dgl. zu gestalten habe. Zunächst ist hier zu beachten, daß der Umfang der Beaufsichtigung bedingt ist 1) durch die äußeren Verhältnisse, 2) durch den Zweck des Institutes. In einer geschlossenen Anstalt, in der die Zöglinge wohnen, kann nicht bloß, sondern muß die Beaufsichtigung eine genauere sein, als bei dem Externat. Die externen Schüler wohnen gewöhnlich im Hause von Handwerkern, welche im allgemeinen weder die Auctorität noch die Einsicht besitzen, um eine verständige Aufsicht zu führen, und so kann oft nur in so weit von einer Aufsicht die Rede sein, als die Lehrer selbst inspiciren. Wenn diese Inspection so geordnet ist, daß ein Lehrer nur eine Anzahl Schüler zu besuchen hat; wenn er diese Besuche als eine der wichtigsten Pflichten seines Berufes ansieht, sie daher oft wiederholt und dabei genaue Einsicht von den Arbeiten der Schüler nimmt; wenn er dahin wirkt, daß dem Schüler ein ungestörtes Arbeiten ermöglicht und Zerstreuungen vorgebeugt wird; wenn namentlich auch bestimmte Arbeitsstunden vorgeschrieben und auf deren gewissenhafte Innehaltung geachtet wird, so wird das nicht bloß auf Fleiß und Fortschritte, sondern auch auf die sittliche Bewahrung von durchgreifendem Einflusse sein. Daß es sich Lehrer zur ernststen Pflicht machen, dem Umhertreiben der Zöglinge an Vergnügungsörtern, dem Besuche des Theaters und von Bällen, dem Besuche von Gasthäusern zu steuern, muß als sich von selbst verstehend angesehen werden.

Bei dem Internate hat sich im Gegensatz zu einer auf Bewahrung vor allerlei jugendlichen Verirrungen bedachten ernsteren Richtung schon oft eine laxer Ansicht geltend gemacht, die z. B. gar keine geschlossenen Schullehrerseminare mehr haben wollte. Es liegt aber auf der Hand, daß eine solche Freiheit, die dem Schüler gestattet, seinen Neigungen möglichst ungehemmt nachzugehen, ein Säen auf das Fleisch ist, bei dem die Ernte von dem Fleische nicht ausbleibt. Anstalten, deren Zöglinge dem Elternhause entnommen sind, müssen dessen Stelle an ihnen vertreten; ein weiser Vater richtet die dem heranwachsenden Sohne gestattete Freiheit nach dem Grad seiner Reife ein. Von einer wirklichen Erziehung kann nur bei einer heilsamen Gewöhnung die Rede sein; und diese ist nur möglich, wo sich mit einer zweckmäßigen Lebensordnung eine Beaufsichtigung vereinigt, die zur Pflichterfüllung anhält, wo der eigene Wille des Zöglings nicht ausreicht. Neben den festgeregelten Arbeitsstunden müssen Freistunden gewährt sein, in denen sich der Zögling selbständig bewegen lernen, daher auch ohne Ueberwachung ausgehen soll. Die Hausordnung ist aber so einzurichten, daß durch locale Verhältnisse gebotenen Gelegenheiten zu Versührungen wirksam begegnet wird. Gesetze ohne genaue und fortgehende Ueberwachung nützen nichts. In solchen Instituten, deren besondere Aufgabe eine christliche Lebensrichtung ist, wie bei den Schullehrerseminaren, muß sich die Beaufsichtigung und Bewahrung um so entschiedener gestalten, als es sich darum handelt, einen festen Grund zu allen den Tugenden zu legen, welche die Zöglinge als Lehrer künftig in die Jugend pflanzen sollen.

Beeidigung. Amtseid. Diensteid. In allen Staaten, welche ausgebildete Rechtszustände haben, wurden in alter und neuer Zeit theils die mit wichtigen Aemtern betrauten öffentlichen Diener, theils die Bürger überhaupt eidlich verpflichtet (in den modernen Staaten: Krönungs-, Regenteneid, Huldigungseid; Religionseid, Eid der höheren und niederen Beamten). Es erscheint hier der Eid als ein religiöses Band der Gesellschaft, um Treu und Glauben zu erhalten; als assertorischer Eid ist er das äußerste und letzte Mittel zu Erwirkung der Wahrheit, als promissorischer die heiligste Verpflichtung zu Erfüllung gewisser Versprechungen. Die heil. Schrift stellt Matth. 5, 33. Jak. 5, 12. die Aufhebung aller Eidesleistung als das ideale Ziel der Zukunft hin, welchem zugestrebte werden soll, und so allgemein

die Kirche von jeher den Eid für zulässig erkannt und darüber gesetzliche Bestimmungen gegeben hat, so unwidersprechlich geht doch eben aus der Stellung, welche die heil. Schrift und mit ihr die tiefsten Denker und edelsten Menschen dem Eid gegenüber einnehmen, hervor, daß das Bestreben des christlichen Staats darauf gerichtet sein muß, den Eid entbehrlich zu machen. Dazu gehört einerseits die Pflanzung einer solchen Gesinnung unter den Staatsgenossen, daß Wahrhaftigkeit, Treue und Glauben die Stelle des Eides ersetzen, andererseits von Seiten der Gesetzgebung eine Behandlung des Eides, wodurch die hohe Bedeutung desselben, wornach er das höchste und heiligste Zeugnis ist für die Wahrheit und Lauterkeit der Gesinnung, in das hellste Licht gestellt wird. Damit verträgt sich nicht eine zu oft wiederkehrende Anwendung des Eides, ebensowenig die Anwendung desselben in gewöhnlichen und alltäglichen Verhältnissen, sowie in solchen Fällen, in welchen die Wahrheit, beziehungsweise die Ausführbarkeit einer Versicherung von vorneherein problematisch, d. h. in welchen es zweifelhaft ist, ob der Eidleistende fähig ist, das was er versichert, richtig zu erkennen oder zu beurtheilen, oder das was er verspricht, auszuführen.

Indem wir die nähere Begründung dieser Sätze der Ethik überlassen, ergibt sich uns in Betreff des Amtseides, welcher den Lehrern der Schule auferlegt wird, folgendes:

1) Das Amt eines Lehrers an einer öffentlichen Schule legt dem damit Betrauten eine so schwere Verantwortlichkeit auf, verlangt von ihm die Erfüllung so ernster Pflichten, gewährt so bestimmte Ansprüche und Rechte, daß die Leistung eines Dienstseides nach der angegebenen Bedeutung des Eides überhaupt vollkommen gerechtfertigt erscheint.

2) Dieser Amtseid ist dann zu leisten, wenn der Diener in die Verantwortlichkeit und Rechte seiner Stellung bleibend eintritt. Hiemit erklären wir uns gegen die Eidesleistung unselbständiger und unständiger Diener, der Lehrvicare, Lehrgehülfen, Provisoren, Amtsverweser, Repetenten etc., wie solche verschiedentlich z. B. in Nassau und Württemberg stattfindet.

In dieser Beziehung können wir auch die in Württemberg bestehende Vorschrift, wornach Präceptoren und Reallehrer, Schulmeister und selbständige Unterlehrer nicht feierlich beeidigt, sondern nur durch Handtreue an Eidesstatt verpflichtet werden, nicht billigen. Denn abgesehen davon, daß diese Unterscheidung des feierlichen Eides von der an Eidesstatt abgelegten Handtreue, eine Unterscheidung, welcher auch im Strafgesetzbuch verschiedene Strafanätze entsprechen, sehr viel bedenkliches hat, indem sie eine Unterart des Eides von geringerer Bedeutung statuiert und dadurch das Wesen des Eides abschwächt, erscheint es auffallend, von unständigen und niederen Dienern, wie Straßenwärttern, Bauführern, Referendären, Canzlisten, Gemeinderäthen, gewöhnlichen Wundärzten einen feierlichen Eid zu verlangen, wie dies in den „Vorschriften für die Verpflichtung der Angehörigen des Departements des Innern und des Kirchen- und Schulwesens, Stuttgart 1839“ geschieht, bei den genannten Schuldienern aber sich mit dem geringeren Grade des Gelöbnisses zu begnügen. Wir sind der Meinung, dem Lehrer an einer öffentlichen Schule sollte der Eintritt in das ständige Lehramt so wichtig als möglich gemacht, seine Verpflichtung sollte so feierlich als möglich vorgenommen werden und müssen es ganz billigen, wenn in Preußen, Oesterreich, Sachsen, Sachsen-Weimar die ständigen öffentlichen Lehrer einen feierlichen Eid abzulegen haben.

3) Der Dienstseid ist ein für allemal beim erstmaligen Eintritt des Dieners in ein ständiges Schulamt zu leisten. Bei weiterer Beförderung wird der Lehrer auf den ersten Eid zurückgewiesen.

4) Die Eidesformel soll in Kürze die Punkte bezeichnen, in Beziehung auf welche die Verpflichtung eingegangen wird und von dem zu Verpflichtenden nur die Versicherung verlangen, daß er die redliche Gesinnung und den ernstesten Willen habe, das Versprochene zu leisten. Offenbar kann von dem Eidleistenden nur verlangt werden, daß er dies oder das thun wolle, daß sein Bemühen und Bestreben sein werde, seiner Verpflichtung nachzukommen, nicht aber, daß er dies und das thun werde. Dieser

Forderung entsprechen die üblichen Eidesformulare keineswegs in allen Stücken, und ebensowenig sind sie alle so kurz und so allgemein formuliert, wie verlangt werden muß, sondern viele lauten ganz wie eine ausführliche Amtsinstruction. — In Preußen und Sachsen, wie auch im Canton Waadt und Baselland haben die Lehrer — und das ist offenbar das allein Richtige — den allen Civilbeamten des Staats vorgeschriebenen Diensteid zu schwören, wobei in Preußen, Sachsen, Baselland noch mit 2—3 Zeilen der besonderen Schulpflichten Erwähnung gethan wird.

Neben den speciellen Amtspflichten enthält übrigens der Amtseid noch Weiteres: die Verpflichtung zum Gehorsam gegen den Regenten, die Verpflichtung auf die Verfassung, und insbesondere noch den Religionseid. Was letzteren anlangt, so wird jetzt die früher übliche specielle Verpflichtung auf die Concordienformel, die Visitationsartikel, ja selbst auf den Katechismus und die augsbургische Confession von dem Volksschullehrer nicht mehr verlangt, sondern derselbe hat nur im allgemeinen zu versprechen, bei der reinen evangelischen Lehre, wie sie in der heil. Schrift enthalten und in der augsburg. Confession und dem Katechismus Lutheri erklärt und dargestellt ist, zu beharren, auch das lautere Wort Gottes nach den Grundsätzen und im Geist der evangelischen Kirche lehren und üben zu wollen. Von einem Lehrer an einer öffentlichen Schule ist die Kirche, unter deren Mitaufsicht die Schule gehört, berechtigt und verpflichtet, zu verlangen, daß er sich ebenso verbindlich mache, das in der Kirche zu Recht Bestehende in seinem Wirkungskreis aufrecht zu erhalten, wie er sich verpflichtet, die Ordnung und das Recht des Staats zu beobachten. Der Lehrer muß sich daher wenigstens die Forderung gefallen lassen, daß er im Geist der Kirche und nach den in derselben bestehenden Ordnungen lehre und wir halten es deshalb für einen Mangel, wenn dies unterbleibt und der Lehrer beim Eintritt in den öffentlichen Dienst nicht auf sein Verhältnis zu der Kirche, der er angehört, hingewiesen wird.

Der Eid wird überall von dem Lehrer in die Hände irgend einer vorgesezten Behörde abgelegt. Die Hauptsache dabei ist, daß die Handlung mit Würde und Feierlichkeit vorgenommen werde, und es erscheint von Werth, daß der Eid nicht etwa nur auf einem Amtszimmer in Gegenwart von ein paar Zeugen abgelegt, sondern je nach Umständen vor versammelter Behörde oder vor versammelten Collegen geleistet und damit durch den die Verhandlung leitenden Beamten eine Einführung des Lehrers in seinen Wirkungskreis, eine Ansprache, nach Umständen eine Schulrede verbunden werde (s. Amtseinweisung).

Befehlen und Verbieten gehört beides zu den unentbehrlichsten Mitteln der Zucht, deren Grundvoraussetzung ist, daß der Wille des Kindes der Leitung, Läuterung und Kräftigung durch einen höheren Willen bedürftig sei. Da die Auctorität (siehe diesen Artikel) nicht eine blinde, despotische Gewalt sein darf, sondern durch die Liebe geheiligt sein muß, so ist es das erste und wichtigste Erfordernis, daß der Erzieher oder Lehrer mit seinen Schülern auf einem ähnlichen Lebensgrunde stehe, wie es das Element des Familienlebens ausmacht, daß er seine Schüler nur als die ihm anvertrauten Lämmer ansteht, die er weiden und leiten, retten und zum Leben in Christo führen soll. Wenn er täglich um die rechte Hirtenliebe und Hirtentreue bittet, dann wird er auch das Wort mit der Auctorität zu führen im Stande sein, die ihm mit der Pflicht der Erziehung der Unmündigen beigelegt ist.

Was die Frage anlangt, ob es zur Freudigkeit des Gehorsams der Einsicht in die Gründe des Befehles bedürfe? so sagt Kellner ganz richtig, daß die Meinung, blinder Gehorsam widerstreite der Menschenwürde, zu den Ausgeburten einer übel verstandenen Philanthropie gehöre. Pädagogik in Aphorismen S. 21: „Werden Gründe mitgetheilt, so weiß ich überhaupt nicht, wie wir noch von Gehorsam sprechen können. Wir wollen durch solche die Ueberzeugung herbeiführen, und das Kind, welches endlich diese gewonnen hat, gehorcht nicht uns, sondern eben nur jenen Gründen; an die Stelle der Ehrfurcht gegen eine höhere Intelligenz tritt die selbstgefällige Unterordnung unter die eigene Einsicht. Der Erzieher, welcher seine Befehle mit Gründen begleitet, räumt zugleich Gegengründen eine Berechtigung ein, und dadurch wird das Verhältnis zum Böglinge verschoben.“ Ja, es geschieht wohl zuweilen gar, daß bei dem Disputiren die Schüler durch gute Einfälle und geschickte

Manöver das Feld behalten und der Lehrer sich als geschlagener Mann beschränkt zurückziehen muß. Aehnlich Schleiermacher: „Gründe angeben heißt den Gehorsam erlassen. Man riskirt überdies, ob man auch nur Ueberzeugung hervorbringt; Kinder sind noch wenig fähig, Gründe zu fassen“ — „und (setzt Palmer hinzu) sie sind das am allerwenigsten, wenn eine Lust und Begierde ihnen das ruhige Denken unmöglich macht.“ Für sittliche Gebote und Verbote aber führt ohnehin den allerstärksten Beweis das Gewissen des Kindes selbst.

Damit sind keineswegs allgemeine Belehrungen ausgeschlossen, welche die praktischen Lebensansichten des Zögling's bestimmen und berichtigen sollen, wie Schleiermacher sagt: „Kinder sollen allmählich ihre Eltern verstehen lernen; dahin gehört das Ueberzeugen; aber die Fälle, wo man sie nicht überzeugen kann, welche bis zur vollen Mündigkeit abnehmend fortgehen, darf man mit den andern nicht vermischen. Am besten also ist's, man läßt das Ueberzeugen seinen eigenen Gang gehen, auch der Zeit nach getrennt, und versuche nicht zu überzeugen, wenn das Kind gehorchen soll.“ Gewiß ist aber dabei auch das ganz besonders zu beachten, daß das Ueberzeugen kein tendenziöses sein soll; „man merkt die Absicht und man ist verstimmt;“ sondern daß die vielfachen Gelegenheiten, die sich beim Unterrichte, in den Erbauungsstunden, beim freieren Verkehr darbieten, in recht unbefangener Weise benutzt werden, um die Gesinnung zu kräftigen (vgl. d. Art. Belehrung).

Wodurch aber werden die Ge- und Verbote wirksam?

1. Der Erzieher selbst muß nicht bloß mit äußerer Macht ausgerüstet dem Zögling gegenüber treten, sondern im Gehorsam gegen einen höheren Herrn einen im Glauben starken, in Liebe lauterem Willen, feste innere Haltung, entschiedenes Wort und Wesen gewonnen haben, daß man es ihm anfühlt, er stehe in der Zucht des heiligen Geistes und erfahre die Zucht desselben täglich an seinem eigenen Herzen.

2. Die Gebote und Verbote aber müssen a) vernünftig sein, das heißt vor allem: mit sich selbst übereinstimmend, es darf nicht heute erlaubt sein, was unter den gleichen Umständen ein andermal verboten war; ebenso muß zwischen Vater und Mutter, zwischen Haus und Schule Eintracht herrschen. Die Vernünftigkeit der Gebote schließt aber auch in sich, daß sie mit dem in Uebereinstimmung stehen, was das Kind erstreben und werden soll und was es thun und leisten kann. Ein Erzieher, der Unrechtes oder Thörichtes, Willkürliches, Unnützes, dem Zweck der Erziehung Zuwiderlaufendes gebietet, der schneidet eben damit seiner Auctorität den Lebensnerv ab; aber auch wer allzu Schwieriges verlangt, z. B. Leistungen und Arbeiten auferlegt, welche die Kraft des Zögling's übersteigen, verzichtet thatsächlich auf Befolgung seiner Gebote. b) Eine weitere Eigenschaft, welche man bei den Geboten zu beobachten hat, ist Sparsamkeit. „Gebt dem Kinde so wenig Regeln als möglich, lieber zu wenig als zu viel“ (Locke), denn je mehr ihrer sind, desto weniger werden sie gehalten. Wenn sich das Ertheilen von Befehlen zu häufig wiederholt, so wird das Kind dadurch abgestumpft, daß es nur noch halb oder gar nicht mehr darauf hört. Manchmal ist's gut, etwas, das man befehlen könnte, nur als eine Gefälligkeit vom Kinde zu wünschen; die Meinung andererseits, als sei es die beste Übung im Gehorsam, nach Belieben nur recht viel abzuschlagen, ist ebenso ungerecht als zweckwidrig. c) Eine dritte Forderung an Gebote und Verbote ist: sie seien deutlich, in einfache, verständliche Worte gefaßt, damit das Kind weiß, was der Erzieher will. d) Endlich seien sie kurz, es werde weder ein Befehl mit vielen Worten gegeben („Je jünger das Kind, desto mehr ist Einsilbigkeit nothwendig; ja sie ist nicht einmal nöthig; schüttle den Kopf und damit gut. Höchstens saget: Pst!“), noch viele Befehle auf einmal, damit sie nicht ihren Eindruck gegenseitig schwächen; „auch ein Wolkenbruch von Lehren“ ist nicht befruchtend. Wenn im allgemeinen des Vaters Gebote besser befolgt werden, als die der Mutter, so liegt mindestens ein Grund dafür auch in dem Umstande, daß jener mit knappem, kurzem Worte, diese dagegen in der Regel mit weitschweifiger Rede gebietet. Das breit ausgedrückte Ge- und Verbot läßt dem Kinde Zeit, sich nach einer Ausflucht, wo es entkommen, oder nach einem Schlupfwinkel, wo es sich verstecken kann, umzusehen; der kurze Befehl

schneidet beides nach Möglichkeit ab; auch ist er für Kraft und Entschiedenheit der angemessene Ausdruck.

Beförderungsordnung, s. Anstellung.

Beförderungsprüfung, s. Prüfung.

Begehren, s. Wille.

Begierden, s. Neigung.

Behalten, s. Gedächtnis.

Behören, s. Abhören.

Beihülfe. Die Hilfsbedürftigkeit des Kindes einerseits und die christliche Liebe andererseits, welche zu den Schwachen sich herabläßt, bilden die beiden Momente, welche in Erziehung und Unterricht zur Beihülfe von Seiten des Erziehers und Lehrers führen. Das Kind ist ja noch nicht selbstständig, sondern soll es erst werden; es heraufzuziehen, seine Kräfte zu entwickeln und zu leiten, ist eben die Aufgabe der Erziehung. Darum hilft die Mutter dem Kinde bei jeglichem Anfang des Gebrauchs seiner Kraft, zu allem, was es lernt und thut, beim Gehen, Essen, Anziehen, Spielen; aber wenn sie nicht nur eine liebende, sondern auch eine verständige Mutter ist, so läßt sie dabei dem eigenen Thun des Kindes möglichst freien Spielraum, so daß die Hülfe, sobald es angeht, zurücktritt und das Kind selbst seine Kraft fühlen und gebrauchen lernt; wenn das Gehen gelernt ist, fällt das Gängeln weg. Dieses Thun der Mutter ist ein Vorbild für jede spätere Beihülfe: die Liebe muß das Princip, der Verstand der Regulator sein. So hilft denn der Erzieher selbst dem noch ungeschickten und unerfahrenen Bögling seine Gebote und Anweisungen vollziehen, zeigt ihm, wie er zu arbeiten, seine Kraft anzuwenden, die Schwierigkeiten zu überwinden hat, läßt ihn aber möglichst bald die Lust des Selberthuns schmecken, damit er hieran den kräftigsten Sporn zur eigenen Anstrengung und in der Freude des Gelingens den schönsten Lohn und die wirksamste Aufforderung zu weiterem Bemühen erhalte. In der Erziehung im engeren Sinn fällt die Beihülfe meist mit dem Beispiel zusammen, weshalb auf letzteren Art. zu verweisen ist. Beim Unterricht ist ebenfalls das Beispiel schon auch eine mächtige Beihülfe; wir erinnern nur an die Steigerung des Eifers und der Lernfreudigkeit bei den Schülern, wenn der Lehrer eine Aufgabe in der Schule zugleich mit ihnen lernt. Eine andere wichtige Beihülfe liegt im Vormachen und Zeigen (s. den Art. Vorzeigen). Aber auch die eigentliche Hülfeleistung ist beim Unterricht nicht entbehrlich, am wenigsten im Anfang der Curse, wenn eine neue Schülerabtheilung in die Aufgaben der neuen Stufe einzuleiten ist. Der Schreiblehrer belehrt alsdann nicht nur die ganze Classe über die Haltung der Hand und der Feder u. s. w., sondern ist auch dem Einzelnen, der es noch ungeschickt angreift, persönlich dabei behülflich; bei andern körperlichen Fertigkeiten, insbesondere auch bei den weiblichen Arbeiten, ist das Gleiche unumgänglich; beim Rechnen stellen sich dem Kinde da oder dort scheinbar unüberwindliche Schwierigkeiten in den Weg; da muß der Lehrer herausbringen, wo denn eigentlich der Stein des Anstoßes liegt (und das ist nicht immer so leicht, weil der Schüler häufig es selbst nicht weiß); dann aber durch eingehende, dem besondern Fall angemessene Erläuterungen, durch Darstellung des Gegenstandes von verschiedenen Seiten, durch geeignete Versinnlichungen das Hindernis zu beseitigen suchen. In ähnlicher Weise sollen den Schülern schwierigere Leistungen auch anderer Art, z. B. die Aufsätze, erleichtert werden, bis die Kraft erstarkt und zu selbständiger Lösung der Aufgabe befähigt ist. Indem so der Lehrer vom Katheder herabsteigt und dem einzelnen Schüler nahe tritt, zieht er diesen näher an sich; das persönliche Interesse, die Liebe, die er ihm dadurch kund giebt, ist geeignet, des Schülers Herz zu gewinnen; der dadurch ermöglichte Erfolg seiner Bemühung ermuntert und stärkt diesen zu weiterem Vorwärtstreben. Wenn es nicht Lehrer gäbe, denen es an richtigem Verständnis der Natur des Kindes, oder an der nöthigen Liebe und Geduld mehr oder weniger fehlte, es wäre den armen Schülern manche trübe Stunde, manche Noth und Verzagttheit, manche Strafe, den Lehrern mancher Verdruß erspart. — Die im Bisherigen besprochene Pflicht liegt den Lehrern insbesondere auch in Betreff der häuslichen Aufgaben ob; sie sollen dieselben nicht bloß so vorbereiten, daß sie der Schülerabtheilung lösbar sind (vgl. d. Art. Aufgaben), sondern sie sollen sich der Schwachen noch besonders annehmen und

kein Bedenken tragen, bis sie eingeleitet sind, ihnen außerhalb der Unterrichtsstunden dabei Hülfe zu leisten. Es ist ein gutes Zeichen für eine Schule, wenn sie anderweitige Beihülfe bei den häuslichen Arbeiten entbehrlich macht; Beihülfe durch Privatlehrer ist gewöhnlich vom Uebel. Sie greifen gar gerne zu weit ein, verwirren den Schüler durch Verschiedenheit der Methode und vereiteln einen Hauptzweck der Aufgaben, die Selbstthätigkeit des Schülers zu üben, indem sie, statt ihn arbeiten zu lehren, die Arbeit ihm ganz abnehmen. Ueber die Beihülfe durch Mitschüler siehe den Art. Helfersystem.

Beispiel. Das Beispiel ist unter den erziehenden Mächten eine der bedeutendsten, gleichwie auch der Nachahmungstrieb, worin seine Wirksamkeit beruhet, einer der stärksten Triebe ist, welche der Schöpfer in die menschliche Natur gelegt hat. Ist schon im leiblichen Organismus der Zusammenhang der einzelnen Glieder ein wunderbarer zu nennen, so ist die Macht der Sympathie und Anregung, die durch alle Glieder sich fortpflanzt, noch viel größer im sittlichen Organismus der menschlichen Gesellschaft, so daß das Beispiel mit einer fast magischen Gewalt zur Nachahmung fortreißt und auch da noch fortfährt, seine erziehliche Wirksamkeit zu entfalten, wo die Erziehung im gewöhnlichen Sinne längst abgeschlossen ist. Das Beispiel wirkt um so sicherer und unwiderstehlicher, als seine Macht eine sanfte und unmerkliche ist; denn das Beispiel spricht nicht ein strenges: „du sollst“, sondern ein freundliches „du kannst es auch!“ Was wäre die Lehre und Unterweisung ohne das Beispiel? Das „Wort“ schwebt nur zu oft als ein bloßes Abstractum in der Luft, da kommt das Beispiel zu Hülfe und erklärt das Wort durch die That. „Worte sind Zwerge, Beispiele sind Riesen.“

Daraus folgt, daß in der Erziehung die Hauptsache gewonnen ist, wenn es gelingt, den Zögling frühzeitig und unausgesetzt mit guten Beispielen zu umgeben; je kontinuierlicher sich das Beispiel wiederholt, je mehr es mit dem alltäglichen Leben verschmilzt, um so sicherer dringt es auf die Seele ein und giebt ihr ein bestimmtes Gepräge. Was ist aber die Sitte anders als stereotypes Beispiel? Darum ist auch in dieser Beziehung die Familie der bei weitem wichtigste Lebenskreis. Gehen die Eltern ihren Kindern in Ordnung, Fleiß und Pünctlichkeit mit gutem Beispiel voran, so werden letztere in der Regel auch ordentliche und fleißige Menschen werden; wenn nicht, so wird Schule und Kirche in der Regel vergeblich predigen. Wachen die Eltern aber darüber, daß weder sie selbst noch die Dienstboten den Kindern ein schlechtes Beispiel geben, so wird auch der moralische Schmutz, den letztere hier und da mit nach Hause bringen, ebenso schnell entfernt werden wie der des äußeren Menschen. Es wäre übrigens unpädagogisch, wenn die Eltern, aus Furcht vor schlechtem Beispiel, ihre Kinder auf das Familienleben allzuängstlich beschränken wollten. Das Kind soll frühzeitig lernen, sich an seinen Altersgenossen aus fremden Familien zu reiben. Dieses Sichmessen gleichstehender Kräfte findet theils im Spiel, theils, und zwar ernster und bedeutender im Kreise des Schullebens statt, wo sich eine geistige Arena für die Kampfgenossen eröffnet, und jeder einzelne, sei es abschreckend, sei es ermutigend, mit seinem Beispiel auf die ganze Gemeinschaft einwirkt. Der Privatunterricht und die ohne die Schulgemeinschaft sich vollendende häusliche Erziehung entbehren ein sehr wichtiges Stück der Erziehung durchs Beispiel. Freilich muß aber auch, wenn das Beispiel in der Schule seine volle segensreiche Wirksamkeit entfalten soll, vor allem der Lehrer selber mit gutem Beispiel voranleuchten. „Wer verlangt“, sagt G. Baur, „daß seine Zöglinge nicht ihrer egoistischen Neigung, sondern höheren Gesetzen pünctlich folgen, muß selbst zeigen, daß er seine Bequemlichkeit und sein sinnliches Wohlsein verlassend gewissenhaft seinem Berufe sich weihet, liebend seinen Zöglingen sich hingiebt und immer mehr so zu werden trachtet, wie er ihr Wohl am besten fördern kann. Der Gehorsam des Zöglings gegen einen solchen Erzieher ist nicht bloß das Unterordnen einer schwächeren Persönlichkeit unter eine stärkere, sondern ein Unterordnen unter göttliche Gesetze, welche im Willen des gewissenhaften Erziehers repräsentirt erscheinen.“

Mit dem bloßen Moralisiren ist der Jugend wenig gebient; sie macht sich darüber lustig oder schläft dabei ein, und verlangt mit Recht nach Realität und Leben. Darum sind für den Religionsunterricht die biblischen Geschichten so unschätzbar,

und die biographischen Mittheilungen, welche der Geschichtsunterricht giebt, so wichtig für Weckung und Schärfung des moralischen Sinnes. Die Lebensbeschreibungen guter und tüchtiger Menschen der Vergangenheit ergänzen zum guten Theil den Mangel guter Beispiele, woran die Gegenwart leidet. Für die lebhafteste Phantasie der Jugend wird auch die Vergangenheit zur Gegenwart. Doch bleibt es immer wünschenswerth, daß Lehrer und Erzieher Sorge tragen, aus der Gegenwart, aus dem Leben der Staatsmänner, Kriegshelden, Künstler, christlicher Sendboten zc. erweckliche Züge mitzutheilen.

Zur Abschreckung mögen auch hier und da Beispiele des Schlechten und Verwerflichen herangezogen werden; man sehe sich aber vor, daß der ästhetische Nimbus, der auch mancher Uebelthat eigen ist, daß die Kühnheit, Berechnung und Willenskraft, die so manchem Verbrecher etwas glänzendes verleihen, das sittliche Urtheil nicht bestechen. Gehen die bösen Beispiele von Personen aus, denen das Kind nahe steht oder verpflichtet ist, die sogar in Ansehen, Amt und Würden stehen, dann ist die Gefahr der Ansteckung groß, nicht minder die Schwierigkeit, durch scharfe Kritik die Pietät nicht zu verletzen. Durch Beispiele aus der Vergangenheit möge in solchen Fällen der klare Blick des Zöglings für die Gegenwart geschärft werden; übrigens kommt es auch wohl vor, daß sittlichkräftige Naturen durch das böse Beispiel selbst der nächsten Angehörigen nicht verdorben werden.

Da das sittliche Leben überhaupt nur bei lebendigem Gemeinstun, in und mit der Gemeinschaft blüht, so ist auch das Beispiel insbesondere nur dann eine wahrhaftige Macht, wenn es sich in und mit dem Gemeinschaftsleben entfalten kann. Der deutsche Adel- und Bürgerstand, so lange er sein ständisches Leben rein bewahrte, übte auf seine Angehörigen einen bedeutenden auch pädagogischen Einfluß durch das Beispiel. Gegenwärtig, wo alles bunt durcheinander gemischt ist und das Leben nach neuen Gestaltungen ringt, zeigt uns kaum noch der Bauernstand jene Macht eines stetig fortwirkenden Beispiels. Würden wir Deutsche auf der Basis eines tüchtigen Familienlebens es wieder zu einer organischen Gliederung der Stände bringen (was nicht unmöglich ist) und zu einer nationalen Einheit, welche die individuellen Unterschiede nicht nivellirt: dann würde auch unsere sittliche Kraft einen neuen Schwung erhalten und die Macht des Beispiels zu ihrem Rechte kommen. (Ursprünglich lange vor dem Kriege geschrieben, der uns die nationale Einheit brachte; aber der sittliche Aufschwung soll erst kommen.)

Belehrung ist die auf Einzelnes sich beschränkende und gewöhnlich durch eine besondere Veranlassung hervorgerufene Mittheilung des zu einem klaren Erkennen oder rechten Thun nöthigen Wissens, während der Unterricht in der Mittheilung eines Ganzen von Kenntnissen und Fertigkeiten besteht. Der Gegenstand der Belehrung kann entweder mehr theoretischer oder mehr praktischer Natur sein; im ersten Fall bezweckt dieselbe somit, dem Schüler klare Anschauungen, Vorstellungen und Begriffe beizubringen, im anderen, ihm zu einem gewissen Thun, sei dies ein sittliches oder bloß technisches, die nöthige Anleitung zu geben. So z. B. belehren wir einen Schüler über Gegenstände aus der Geschichte und Geographie, über fremde Sitten, Geseze und dergl., über das Verhältnis einer Handlung oder Handlungsweise zum Sittengesetz, über die natürlichen oder wahrscheinlichen Folgen derselben oder die Erfahrungen, welche andere in diesem Punkt gemacht haben, wir suchen ihm die Einsicht in die verschiedenartigen Verhältnisse des Lebens und in seine Stellung zu ihnen beizubringen, ihm diejenigen Regeln der Klugheit und Weisheit einzuprägen, durch deren Befolgung ihm das traurige Schicksal, durch Erfahrung klug werden zu müssen, erspart werden kann*), belehren ihn überhaupt über alles, was zur Orientirung im praktischen Leben dient, über den Lauf der Welt, die Kräfte, die das Leben bewegen, die Folgen und Ziele des menschlichen Thuns, den Werth der Güter u. s. w. Wir belehren ihn endlich über rein äußerliche Dinge, z. B. über die Haltung der Feder beim Schreiben, über Körperhaltung und Mundstellung beim Singen,

*) Der Engländer Asham, Erzieher der Königin Elisabeth, sagte: „Erfahrung macht mehr unglücklich als weise; wer durch Erfahrung weise werden will, wagt viel und erkauft seine Weisheit theuer; die wenigsten werden auf dem Wege der bloßen Erfahrung glücklich oder weise, zwanzig gegen einen gehen bei dem Wagstück zu Grunde.“

über die Handgriffe beim Turnen, bei der Handwerks- oder Feldarbeit, über den ökonomischen Nutzen oder Schaden bei dieser oder jener Verfahrensweise u. s. w. Insofern die Belehrung eine praktische Tendenz hat, wirkt sie nicht direct und unmittelbar, sie will keine Gebote aufstellen, sondern vielmehr durch Einsicht und Ueberzeugung wirken; darum ist sie nicht wie der Unterricht an einen durch das Lehrobject vorgezeichneten Gang gebunden, sondern sie hat mehr den Charakter der Zufälligkeit und Gelegentlichkeit, weshalb sie überall und zu jeder Zeit, wo die Gelegenheit sich zeigt, am Platze, und darum auch nicht bloß wie der Unterricht Sache des Lehrers, sondern auch des Erziehers im weiteren Sinn ist. Ja man redet auch von einer Belehrung, die dem Menschen nicht absichtlich von einem anderen Menschen, sondern durch Sachen, Schicksale, zufällige Wahrnehmungen zc. zu theil werde, wo also wohl ein Schüler, aber kein Lehrer in Person vorhanden ist; aber wer diese Redeweise nicht als bloße Metapher gebraucht, der erkennt auch in solcher Belehrung einen Lehrer als ihren Urheber, nämlich Gott, und wie in diesem Falle die Absicht nicht fehlt, so auch nicht das Mittel, das in dem Begriff der Belehrung liegt, nämlich das Wort, nur daß es dann ein inneres ist, zu dem wir uns aber ebenso lernbegierig oder taub verhalten können, wie aller menschlichen Belehrung gegenüber. Diese ist ebendarum, weil sie es liebt, sich durch zufällige Veranlassungen hervorrufen zu lassen, in der Regel wirkungsvoller, eindrucklicher, behältlicher, als der an einen bestimmten, unverrückbaren Gang gebundene systematische Unterricht. Was endlich die Form des Vortrags betrifft, so liegt es in der Natur der Sache, daß die Belehrung vorzugsweise den atromatischen Vortrag, die Form der Erzählung, Beschreibung, Schilderung, überhaupt die Form des zusammenhängenden Vortrags wählen muß, außer wo sie die Schüler etwa Schlüsse vom Bekannten aufs Unbekannte ziehen lassen kann.

Die Belehrung, beziehe sie sich nun auf die Gegenstände des Unterrichts oder des praktischen Lebens, ist von großem Werth für die Erziehung. Indem sie die Objecte in den unmittelbaren Gesichtskreis des Schülers bringt, weckt sie in seinem Geist das Interesse für dieselben und verschafft ihm durch ihr Verständnis ein Gefühl geistiger Befriedigung, durch welches seiner Vernunft kräftig unter die Arme gegriffen und seinem ganzen geistigen Wesen eine freudige Regsamkeit und, was vom höchsten Werth ist, Liebe zur Wahrheit eingepflanzt wird. Ein Unterricht, der das belehrende Element nicht in gehörigem Maß in Anwendung bringt, wird die tiefere und allseitige Erweckung der Geisteskräfte der Schüler nicht erreichen. — Die Belehrung führt ferner den Menschen auf die ersten Stufen der Leiter, auf welcher er nach dem Ziel der praktischen Lebensweisheit zu streben hat. Der beste Mensch kann, wenn ihm die nöthigen Lebenskenntnisse, Einsichten und Erfahrungen fremd sind, folgenschwere Fehler machen; die durch Belehrung gewonnene Einsicht aber wird, vorausgesetzt, daß der besseren Einsicht keine sittlichen Hindernisse, Leidenschaften u. s. w. im Wege stehen, Misgriffe verhüten und das Bessere dem Guten vorziehen lehren, dem Handeln die nöthige Sicherheit verleihen, die zu erstrebenden Ziele klar machen u. s. w. *) Die Zahl der Leichtsinrigen, die sich durch keine Erfahrung beherrschen lassen, ist allerdings groß; doch ist andererseits auch der Segen, welcher dem Menschengeschlecht aus dem Besitz überkommener Erbweisheit zusießt (man denke nur z. B. an den Segen der Sprüchwörter), unberechenbar.

Indessen gehört auch zur Ertheilung dieser Belehrung, wenn sie wirklich Nutzen schaffen soll, viel Weisheit. Vor allem muß sie dem Standpunct des Schülers angemessen sein, darf seinen Horizont nicht übersteigen, namentlich seinem Alter nicht vorgreifen. Vorzeitige Belehrung z. B. über Gegenstände der Politik, über geschlechtliche Verhältnisse, streift dem kindlichen Gemüth den zarten Duft der Jugend ab, macht es altklug, übermüthig, zu früh misstrauisch, zweifelsüchtig, küstern. Sie muß ferner nicht gewaltsam, gleichsam an den Haaren herbeigezogen, sondern

*) Die Neuerer haben in der sittlichen Erziehung die Hauptsache von der Belehrung gehofft; dies beruhte auf ihrem Pelagianismus und erwies sich durch die Erfahrung als falsch: der Erzieher, der von der Belehrung die Befehrung erwartet, sieht sich durch den Erfolg getäuscht.

durch die Umstände hervorgerufen sein. Was zu sehr den Charakter der Absichtlichkeit trägt, thut selten gute Wirkung. Ebenso sollte sie einem mehr oder minder gefühlten Bedürfnis entgegenkommen. Ist dieses Bedürfnis beim Jüngling vorhanden, spricht er sogar seinen Wunsch nach Belehrung aus, so findet man einen empfänglichen Boden; aufbringliche Belehrungssucht dagegen wird dem Kinde lästig und lähmt seinen Belehrungstrieb. Ueberdies überschütte man das Kind nicht mit Worten — sonst wird man langweilig und Langeweile ist die Feindin der Lernlust. Man sei sparsam mit Worten, suche mehr treffend als weitschweifig zu sein, meine auch nicht, das Kind müsse alles auf einmal und vollständig begreifen, noch viel weniger, man müsse ihm alles mittheilen, was man selber weiß. Man gebe nur so viel auf einmal, als das Kind aufnehmen und verdauen kann, oder eigentlich nicht so viel, sondern nur so viel, daß noch Hunger nach mehr übrig bleibt. Man bedenke, daß es Stufen und Grade des Verständnisses giebt, und begnüge sich, wenn man das nach Alter und Fassungskraft Mögliche erreicht hat. Bezieht sich die Belehrung auf das praktische Handeln, so muß sie nothwendig durch das Beispiel des Belehrenden unterstützt sein. Verba docent, exempla trahunt. Der Gedanke: er sagt es wohl, aber er thut es nicht, bricht dem belehrenden Wort die praktische Spitze ab. Ueberhaupt müssen alle übrigen Erziehungsverhältnisse von der Art sein, daß sie im Einklang mit den gegebenen Belehrungen auf Erzielung des gleichen praktischen Resultats hinwirken. Denn man täusche sich nicht, durch Belehrung kann das entsprechende Thun nicht erzeugt und bewirkt, sondern nur befördert werden.

Uebrigens hat die Belehrung ihre Grenzen, auch dann, wenn die Kinder selbst sie verlangen. Manche Kinder sind unerschöpflich in Fragen und kommen dabei vom Hundertsten aufs Tausendste. Diese Fragesucht kommt oft mehr aus Neugierde und Flatterfuss, als aus edleren sittlichen Motiven. Hier ist es am Platz, nicht allzu freigebig im Antworten zu sein und ungehörige, von der Hauptsache abführende Fragen zurückzuweisen. Oft begehren sie Aufschluß über Dinge, die über ihrem Horizont liegen und ihnen noch nicht verständlich gemacht werden können. In diesem Fall müssen sie sich mit der einfachen Erklärung begnügen: so ist's; warum es aber so ist, das kannst du jetzt noch nicht verstehen, oder: das und das brauchst du gar nicht zu wissen. Vorwärtigen Fragen muß mit festem Ernst begegnet werden; eine fräppirende Gegenfrage thut hier oft die besten Dienste. Vor allem aber muß die Belehrung aufhören, wo das Befehlen und Gebieten am Platz ist. Die Pflicht des Gehorsams setzt dem Recht auf Belehrung eine unüberschreitbare Grenze. Manche Kinder sind nur zu geneigt, zu räsonniren statt zu gehorchen, und Anspruch darauf zu machen, überzeugt zu werden, wo das Wort des Erziehers ihnen statt aller vernünftigen Gründe gelten sollte. Hier aber gebe dieser durchaus nicht nach und zeige unerschütterliche Festigkeit. Man bedenke, was der alte Sailer über diesen Punkt sagt: „Es ist kein gefährlicherer Hausfeind für die Kinderwelt als der Dämon Räsonnirgeist; denn schnell und früh fährt er in die junge Seele und ist er einmal darin, so ist er es auch, der das zarte Gebilde mehr entstellt, als der häßlichste Aussatz die schönste Gesichtsförm. Er ist es, der mit seinem ersten Hauch die schöne Kindlichkeit vergiftet, daß sie welkt und stirbt. Er ist die Schlange, die die Kinder aus dem Paradies jagt. Diesen Räsonnirgeist bildeten unsere thörichtesten Pädagogen dadurch in manches zarte Gemüth ein, daß sie es in brennender Eile mit mancherlei naturhistorischen, weltbürgerlichen, geographischen, vaterländischen, ökonomischen, botanischen u. s. w. Kenntnissen voll- und überschütteten. Mit den Kenntnissen hob die Eitelkeit ihr Haupt empor und der junge Thor war fertig; denn nun fieng er an, in der Welt, die ihn umgab, in Eltern, in Hausgenossen u. s. w. nichts als Unwissenheit und Unverstand zu sehen und auch bald zu strafen. In kurzem räsonnirte er über Staaten, über die Großen der Erde und ehe das Kinn seine erste Wolle hervorbrängte, über das Unversum. Risum teneatis amici!“

Der entscheidende Grund, mit dem man alles unzeitige Räsonnement abzuweisen hat, ist immer in Gottes Gebot gelegen. Der Grundsatz, daß Gottes Gebot unbedingt zu befolgen ist, empfiehlt sich dem Kind selbst durch die Zustimmung des Innersten im Menschen, und die biblischen Geschichten zeigen dem Kind, wie unbedingt recht die Menschen mit solchem Gehorsam thun und zugleich wie wohl und klug sie

baran thun. Man lasse auch das Kind auf mancherlei Weise durch Erfahrung im eigenen Leben und im Leben anderer erkennen, wie wohl es dran thue, den Eltern zu gehorchen und wie die Eltern berechtigt sind, das zu verlangen. Wenn man nun nicht das einzelne Gebot allemal mit Belehrungen verbrämt, sondern theils den allgemeinen Grundsatz begründet, theils bei anderen Gelegenheiten zeigt, wie dies und jenes Verlangen, das man an die Kinder zu stellen pflege, in Gottes Wort begründet sei, wie die Einrichtung der Welt so sei, daß die und die Wirkungen aus einem gewissen Handeln entspringen, so soll damit der Gehorsam nicht motivirt, wohl aber erleichtert werden; das Kind soll nicht um jener Belehrung willen gehorchen, aber es wird um so freudiger gehorchen, das Widerstreben in sich leichter besiegen. Auch hiebei ist die Wichtigkeit der Altersstufen hervorzuheben. Die Folgen für Leben und Gesundheit begreift schon das kleinere Kind und man sagt's ihm auch: „das brennt,“ „davon wirst du krank“ u. dgl., der Knabe, der Jüngling versteht noch andere Folgen und er soll auch allmählich Einsicht in die Gründe der Verbote und Gebote bekommen, damit er immer mehr im Vertrauen zu dem Erzieher und der von Willkür fernen Weisheit seines Thuns befestigt werde. (Vgl. d. Art. Befehlen u. Verbieten.)

Bell und Lancaster, zwei Briten, deren Namen ungeachtet der großen Verschiedenheit der socialen Verhältnisse, in welchen sie lebten, und der kirchlichen Parteilichkeit, welche sie einnahmen, ja ungeachtet des Gegensatzes, in den sie durch ihre Parteien getrieben wurden, unzertrennlich auf die Nachwelt übergehen werden.

Dr. Andreas Bell, Sohn eines Haarträuslers in St. Andrews in Schottland, studirte daselbst im letzten Viertel des vorigen Jahrhunderts Theologie, bekleidete sodann die Stelle eines Pfarrers der bischöflichen Kirche zu Leith, gieng hierauf nach Madras in Ostindien und wurde daselbst als Caplan der Festung St. George und Prediger an der St.-Mary-Kirche angestellt. Als die ostindische Compagnie 1789 zu Egmore bei Madras ein Waisenhaus für Soldatenkinder männlichen Geschlechtes errichtete, wurde Bell einer der Directoren und übernahm freiwillig und unentgeltlich die Oberleitung des Unterrichtes in der Anstalt. An der Schule von 200 Knaben waren vier Lehrer angestellt, die in vier Classen den Unterricht ertheilten. B., unablässig darauf bedacht, die Schule zu heben, fand bei seinen Reformversuchen das größte Hindernis in der Unfähigkeit und Widerwilligkeit der Lehrer, so daß er auf den Gedanken gerieth, das, was die Lehrer für unausführbar erklärt hatten, durch einen der ältesten und besten Schüler ausführen zu lassen. Da der Versuch über Erwarten gut ausfiel, beschloß B., sich dieser unfügamen Lehrer gänzlich zu entledigen, und organisirte nun eine Schuleinrichtung, deren Grundgedanke ist, daß aller Unterricht der einzelnen Schülerabtheilungen durch die dazu aufgestellten besseren Schüler (Monitoren) unter bloßer Aufsicht des Hauptlehrers ertheilt wird. Vom 1. Juni 1795 an wurde die Schule einzig von Schülern selbst gehalten. Allein schon im folgenden Jahre sah sich Bell zum großen Bedauern des Directoriums wegen geschwächter Gesundheit genöthigt, nach England zurückzukehren.

Nach seiner Rückkehr erhielt Bell eine einträgliche Pfründe und lebte zehn Jahre in Zurückgezogenheit, bis er 1807 in Folge der Einladung einiger hochgestellter Geistlichen, eine Schule nach seinem System in London einzurichten, seiner früheren Schulreformthätigkeit zurückgegeben wurde. Die plötzliche Mührigkeit der hohen englischen Geistlichkeit hatte aber ihren Grund in dem Erscheinen eines anderen glänzenden Meteors am Schulhimmel, von dem, weil es kein Hochkirchlicher war, Gefahr für die englische Hochkirche zu befürchten schien. Dieses Meteor war ein noch ganz junger Quäker, Joseph Lancaster (geb. 1778), welcher 1798 in London eine Schule für ärmere Kinder eröffnete, die er gegen die Hälfte oder ein Drittheil des gewöhnlichen Schulgeldes im Lesen, Schreiben und Rechnen zu unterweisen versprach. Der junge, genügsame Quäker nahm aber auch ganz Arme auf ihre Bitte bereitwillig unentgeltlich in seine Schule, so daß in kurzem der dritte Theil seiner hundert Schüler aus Freischülern bestand. Womit aber nun gleichwohl die Kosten seines Unterhaltes und der Unterrichtsmittel bestreiten? Wohin Bell durch die Unfähigkeit und Störrigkeit seiner Lehrer geführt wurde, darauf kam Lancaster durch die Nothwendigkeit, die Ausgaben für seine Schule auf das Minimum zu beschränken: auf das Monitoren-

system. Dadurch wurde es ihm möglich, eine weit größere Anzahl von Schülern in seine Schule aufzunehmen, die Zahl der Freischüler zu vermehren und gleichwohl das Schulgeld noch weiter zu ermäßigen. Natürlich mußten nun auch sämtliche Lehrmittel und Lehrinrichtungen dieser Benützung von Schülerkräften zur Ersparnis von Lehrerkräften angepaßt werden, wobei es sich herausstellte, daß auf diese Weise nicht nur das Gleiche, sondern noch mehr und in kürzerer Zeit geleistet werden konnte, als bisher in den gewöhnlichen Schulen. So entstand die Lancaster'sche Schuleinrichtung (wechselseitiger Unterricht). Diese neue Erfindung, bei ungewöhnlicher Wohlfeilheit doch Ungewöhnliches für die Masse des Volkes zu leisten, wurde bald in dem Lande des Reichthums und der großartigen Wohlthätigkeit durch hohe, reiche und begeisterte Gönner, sowie durch großartige Subscriptionen so glänzend unterstützt, daß Lancasters Schule schon 1805 gegen 1000 Schüler und Schülerinnen zählte, für welche letztere die neue Methode auch auf den Unterricht in weiblichen Arbeiten angewendet wurde. Bei solchem noch nie gesehenen Erfolge steigerte sich die Theilnahme des Publicums zum Enthusiasmus. Der König, welcher die Anstalt besuchte, versicherte L. seiner Protection und sprach das schöne Wort aus: „Ich wünsche, daß jedes arme Kind in meinem Reiche im Stande sei, die Bibel zu lesen.“ L. benützte die königliche Gunst, seiner Methode den Titel zu geben: Königliche Lancaster'sche Erziehungsmethode.

Dies war der Höhepunkt von L.'s Wirksamkeit. Schade, daß er nicht der Mann war, denselben in die Länge zu behaupten. Zwar fuhr er mit anerkennungswürthiger Kostlosigkeit fort, für die Sache, der er sein Leben widmete, durch Wort, Schrift und That zu wirken. Er reiste in England, Schottland und Irland umher (bis 1811 allein 19 Reisen von 6837 Meilen), hielt in den bedeutendsten Städten Vorlesungen über die Grundsätze des neuen Unterrichtssystems und veranlaßte dadurch fast immer die Gründung neuer Schulen nach seinem Systeme. Allein je glänzender sich die Aussichten für die Verbreitung seiner Schulreform gestalteten, desto mislicher stand es um seine Finanzen. L. hatte — wie sein großer Zeitgenosse Pestalozzi — das Unglück, in Beziehung auf Geldangelegenheiten höchst unpraktisch zu sein. Schon 1807 hatte er eine Schuldenlast von mehr als 6000 L., die er nicht zu bezahlen wußte. Nur die aufopferndste Hingebung seiner und der Sache Freunde rettete ihn damals und noch einigemal vom Bankrot. Es ist erhebend zu lesen, wie L. jede Hülfe, die ihm die Vorsehung zusandte, jede Rettung aus Verlegenheiten durch uneigennützigere Freunde mit echt religiösem Sinne aufsaßte und hinnahm; es war seine volle Ueberzeugung, daß Gott seine Erfindung zur allgemeinen Reformation des Schulwesens, namentlich zur allgemeinen Erziehung der Armen bestimmt habe, und begeistert sprach er in einer seiner öffentlichen Reden aus: „Der Befehl des Höchsten ist ergangen, daß die Armen Britanniens, die Armen Europa's, ja die Armen der ganzen Welt erzogen werden sollen, und ich biete aller menschlichen Kraft Trost, dieses zu verhindern.“ Die Erfolge waren in der That großartig. Hunderte von Lancaster'schulen entstanden in allen Theilen von Großbritannien. Schon im Jahr 1811 empfingen dort gegen 30,000 Kinder Unterricht in solchen Schulen. Von England verbreitete sich das System in die Vereinigten Staaten von Nordamerika (1806), nach Calcutta (1810), nach Canada (1813), nach dem Cap der guten Hoffnung (1813), nach Sierra Leone durch vier in London gebildete Afrikaner (1814) und selbst nach Sidney in Australien, so daß ums Jahr 1813 bereits alle fünf Welttheile die neue Erfindung auf- und angenommen hatten. Nachdem 1814 der europäische Friede hergestellt war, fand L.'s System auch in den übrigen Ländern von Europa Eingang und machte, wenigstens anfangs, reißende Fortschritte, namentlich in Frankreich, wo selbst Napoleon während der hundert Tage sich dafür interessirte; aber auch in Rußland, Dänemark, Italien, der Schweiz u. a. Am wenigsten Glück machte der wechselseitige Unterricht in Deutschland, wo man ihn anstatt mit Begeisterung mit Mißtrauen aufnahm und nach einigen Versuchen fallen ließ.

L. selbst sollte die Früchte seiner Anstrengungen nicht genießen. — Er machte im Jahr 1814 Bankrot, versuchte alsdann seine reformatorische Thätigkeit als Reiseprediger fortzusetzen, aber ohne Erfolg, bis er müthig und verstimmt 1820 auf den abenteuerlichen Gedanken kam, seine unterbrochene Thätigkeit an einem andern

Orte wieder aufzunehmen. Er gieng nach Südamerika. Er wurde von Bolivar günstig aufgenommen und es gelang ihm, in Columbia Schulen einzurichten (1824); aber schon im Jahre 1828 treffen wir ihn wieder in Nordamerika in solcher Mittellosigkeit, daß er die Großmuth des amerikanischen Volkes zur Unterstützung der Seinigen anzurufen sich genöthigt sah. Unstet lebte er bald in Canada, bald in den Vereinigten Staaten, bis er den 14. Oct. 1838 in Newyork starb.

Noch vor ihm, aber in weit glücklicheren Umständen, war sein Mitarbeiter und Nebenbuhler A. Bell gestorben (28. Jan. 1832 in der Grafschaft Cheltenham). In Auffindung und Anwendung des wechselseitigen Unterrichtes von Anfang an völlig unabhängig von einander waren L. und B. einander auch persönlich längere Zeit fremd geblieben. L. erhielt von B.'s Madraschule erst Kenntniß, nachdem er sein Monitorsystem der Hauptsache nach bereits ausgebildet hatte. Jedoch gesteht er selbst, aus B.'s Buche noch viel gelernt zu haben. Erst seit 1807 trat, wie oben erwähnt, ein Gegensatz beider hervor, der bald zu einem kirchlichen und politischen Schibboleth wurde. Von nun an schieden sich die Schulen nach B.'s und L.'s System. Zwar scheinen die Verschiedenheiten in den beiderseitigen Schuleinrichtungen für den Unterrichtszweck von ganz untergeordnetem Belange. Allein B. war ein Geistlicher der Hochkirche, L. ein Quäker. Die hohe Geistlichkeit fürchtete, der Jugendunterricht möchte ihrem Einflusse entzogen werden und in die Hände der Dissenters übergehen. L.'s Schulen waren für Kinder verschiedenen Glaubensbekenntnisses berechnet („Schulen für alle“), der eigentliche Religionsunterricht mußte daher auf das Lesen der Bibel — ohne alle Erklärung — in den oberen Abtheilungen beschränkt bleiben. B.'s Schulen sollten dagegen nur Kindern der Hochkirchlichen offen stehen und ausschließlich der kirchlichen Erziehung dienen. Dieser Grundsatz bildet den einzigen wesentlichen Unterschied beider Systeme und scheid von Anfang die Anhänger des gegenseitigen Unterrichtes in zwei Lager. Da beide Parteien allem aufboten, für ihre Anschauung Boden zu gewinnen, so entstand ein Wetteifer, der für die Sache selbst nur vortheilhaft sein konnte, aber auch eine Menge von Streitschriften hervorrief. Die kirchliche Partei gründete zuerst (1811) einen Verein für ihre Zwecke unter dem Titel: Nationalverein zur Beförderung der Erziehung der Armen nach den Grundsätzen der herrschenden Kirche in England und Wales. Ein ähnlicher Verein zur Ausbreitung und Unterstützung der Lancasterschulen constituirte sich im Jahr 1814 und nahm den Namen an: Schulverein für Großbritannien und das Ausland. In England, Wales, Schottland und Irland wurde die Bell'sche Schuleinrichtung von dem genannten Nationalverein mit großer Energie verbreitet. In London wurde 1813 eine Centralschule errichtet, die tausend Kinder beiderlei Geschlechts umfaßte. Im Jahr 1817 hatte der Verein schon 30,000 L. Hülfsgelder für Errichtung von Schulen ausgegeben, mehr als tausend Schulen standen mit dem Vereine in Verbindung, und mehr als 200,000 Kinder wurden nach Bell's Grundsätzen unterrichtet. Während jedoch die Lancasterschulen in der ganzen Welt Eingang suchten und fanden, mußten sich die Bell'schen ihrem Zwecke nach auf die britischen Besitzungen beschränken.

B. selbst bewies seinen Eifer für seine Erfindung noch nach seinem Tode. Von seinem großen Vermögen, das ihm theils seine hohe Besoldung (4000 L.), theils eine reiche Heirath verschafft hatte, bestimmte er für Errichtung von Schulen nach seiner Methode in London, Edinburgh, Leith, Glasgow, Aberdeen und Inverness je 10,000 L. Seiner Vaterstadt St. Andrews aber vermachte er 60,000 L., wovon 10,000 zur moralischen und religiösen Veredlung der Stadt, 50,000 zur Gründung einer Schulanstalt (Madras College) und zur Besoldung der Lehrer verwendet werden sollten. In dieser Anstalt wird von 7 Hauptlehrern und einigen Hülfislehrern Englisch, alte Sprachen, Mathematik, Arithmetik und Buchführung, Schreiben, Zeichnen, Französisch und Deutsch gelehrt.

Ob B. bei seinem Tode noch die Ueberzeugung hatte, die er 30 Jahre früher gegen den Verleger seiner Schrift aussprach, daß in tausend Jahren die ganze Welt seine Methode angenommen haben werde, wissen wir nicht; aber so viel ist gewiß, daß seine und Lancasters sanguinische Hoffnungen, die auch von anderen getheilt wurden, nicht in Erfüllung gegangen sind, auch keine Aussicht auf Erfüllung haben.

Ein deutscher Gelehrter, der England besucht hat, Dr. Wiese, schreibt 1852 in seinen „deutschen Briefen über englische Erziehung“ S. 165 f.: „Die Methode des gegenseitigen Unterrichtes wird jetzt in England nicht mehr überschätzt; sie scheint nur noch als Nothbehelf beibehalten zu werden, und was mir ein Mitglied der British and foreign school society über die Leistungen ihrer Normalschule zu London sagte, ließ unter der Masse der Kinder nur noch das Nothdürftigste erwarten, wenn auch einige sich auszeichneten.“ Und in dem durch Bell 1832 gestifteten Madras College in St. Andrews ist die Methode ihres Stifters „bis auf schwache Ueberreste in den Elementarclassen abgeschafft.“ Es wird also wohl dabei bleiben, daß diese Schuleinrichtung, der Noth entsprossen, auch nur da Glück machen wird, wo die Noth vorhanden ist, bestehe die Noth im Mangel an gebildeten Lehrern oder an hinreichenden Geldmitteln, oder an der für eine mehr als bloß mechanische Erlernung der gewöhnlichsten Schulfertigkeiten erforderlichen Zeit. Wo an keinem dieser Erfordernisse des Schulunterrichtes entschieden Mangel ist, da wird man wohl aus der Bell-Lancaster'schen Erfindung für den öffentlichen Unterricht einiges lernen, aber nimmermehr mit einer noch so treuen Copie einer Bell'schen oder Lancaster'schen Schule sich befriedigen können (vgl. jedoch d. Art. wechselseitige Schuleinrichtung und Helfersystem).

Vgl. Joseph Hamel, der gegenseitige Unterricht; Geschichte seiner Einführung und Ausbreitung durch Dr. A. Bell, J. Lancaster u. a. Mit 12 Kupfern und den Bildnissen von Bell und Lancaster. Von Schriften deutscher Pädagogen führen wir an: B. C. L. Natorp, Andreas Bell und Joseph Lancaster, Bemerkungen über die von ihnen eingeführte Schuleinrichtung, Schulzucht und Lehrart, und Dr. W. Harnisch: ausführliche Darstellung und Beurtheilung des Bell-Lancaster'schen Schulwesens in England und Frankreich.

Belohnung im pädagogischen Sinne ist die von dem Erzieher dem Wohlverhalten des Zöglings gegebene künstliche Folge, im Unterschied von den natürlichen, sich von selbst ergebenden, und ihr Zweck ist, den Zögling zur Erfüllung seiner Pflicht zu ermuntern. Die Belohnung stellt sich daher unter den Gesichtspunct derjenigen Triebfedern des Handelns, welche die Moral nicht als reine gelten zu lassen pflegt, und denen daher auch die Lehrbücher der Pädagogik das Wort nur schüchtern zu reden wagen, obwohl die Praxis sie anzuwenden kein Bedenken trägt; — nicht der einzige Ort, da pädagogisches Schreiben und Handeln auseinandergehen, jenes auf hohem Fuß über den Wolken schreitend und dieses bescheidenlich auf dem gewöhnlichen Erdboden wandelnd.

Vielleicht gelingt es, sich durch Beispiele zu orientiren und das pädagogisch Erlaubte von dem Unerlaubten zu sondern. Ein Kind, welches das Gehen zu lernen anfängt, durch das Versprechen eines Apfels zu dem Wagnis der ersten paar Schritte zu ermuntern, oder ein krankes Kind durch ein Stückchen Zucker zum Schlucken der Arznei zu bewegen, wird nichts bedenkliches sein, denn solche Belohnungen wirken als natürliches Gegengewicht, dort gegen die natürliche Angst, hier gegen den natürlichen Abscheu; es sind Diversionen, welche dem sinnlichen Trieb gemacht werden (wie Göthe's Mutter die Gespensterfurcht ihrer Kinder durch Pfirsiche heilt und sie so zum Alleinschlafen bringt). Wenn aber das Kind aus Eigensinn hier nicht schlucken, dort nicht gehen will und die Mutter sucht diese Untugend durch Versprechen und Geschenke zu überwinden, so handelt sie wider ein gesundes Erziehungssystem, denn sie bekämpft eine Untugend — Eigensinn durch eine andere — Eigennutz und sie kauft dem Kinde etwas ab, was es entweder freiwillig zu leisten oder was man ihm, wenn es nicht will, abzuwingen hat — den Gehorsam. Ein anderes Beispiel: ein Knabe hat sein Pensum gelernt und die Freistunde hat geschlagen, der Vater aber will ihn zu einer Verrichtung verwenden, durch die er vom Spiel mit den Kameraden abgehalten wird, und diese Entbehrung erleichtert er ihm durch ein kleines Geschenk oder Versprechen. Auch in diesem Fall wird nicht unpädagogisch gehandelt, so lange es sich nämlich nur davon handelt, Trieb gegen Trieb zu setzen; sobald aber der Knabe Unwillen und Widerspenstigkeit zeigt, darf man ihm zur Ueberwindung derselben keine Prämie aussetzen, denn dies hieße den Gehorsam erkaufen. Ferner: einen schwer lernenden Schüler durch Belohnungen aufmuntern, ist pädagogisch erlaubt,

einen Faulen aber — wäre nicht gerechtfertigt. Indessen darf man nicht vergessen, daß sich nicht selten, zumal in dem frühesten Lebensalter und in den Entwicklungsperioden des Zahnens, sowie bei schnellem Wachsthum oder bei Stropheln u. dgl. die Misstimmungen der leiblichen Natur in den Willen reflectiren, und daß, von so heilsamem Einfluß selbst hier zuweilen ein strenges Wort sich zeigt, gleichwohl auch oft ein milderes Verfahren indicirt ist, um der natürlichen Widerwärtigkeit oder Erschlaffung eine Diversion zu machen, in welchem Falle z. B. Belohnungen unter Umständen als Arzneimittel angewendet werden können, nur daß die Arznei nicht zur täglichen Nahrung werde.

Während nun aber im früheren Kindesalter die Belohnung für eine einzelne Handlung des Wohlverhaltens ganz wohl gerechtfertigt sein kann, paßt solche seltener gegenüber dem herangewachsenen Bögling, sondern hier tritt sie pädagogisch richtig in der Regel nur noch für eine Reihe solcher Handlungen, für den guten Habitus im ganzen auf. Es mag am Sonntag es zu genießen bekommen, wer die Woche hindurch fleißig und gesittet war, oder in den Ferien, wer ein Semester lang sich Mühe gegeben hatte, aber einen zwölfjährigen Knaben noch für jedes Hinaufkommen in seiner Schule oder für jede Dienstleistung Zug um Zug besonders belohnen, ist verkehrt, denn es erzeugt in ihm die Vorstellung von Dienstleistungen, die ihm bezahlt werden müssen, und macht ihn also lohnsüchtig, während das Wesen der Belohnung vielmehr darin besteht, weniger den Dienst als das Verdienst, weniger die That und deren Erfolg an sich als die Motive derselben zu honoriren.

Ueberhaupt mit dem Herauswachsen des geistigen Lebens aus der Region der sinnlichen Triebe und der unmittelbaren Eindrücke des Moments, mit dem Erwachen der sittlichen Reflexion müssen auch die Belohnungen eine andere Gestalt annehmen. Was gegeben wird, muß jetzt eine höhere Bedeutung haben — ein Spiel, das zugleich eine Kraft übt, ein Buch, oder die Erlaubnis, etwas erwünschtes: Musik, Zeichnen, Malen zc. zu lernen, eine Reise zu machen, also daß in der Belohnung selbst wiederum ein Anlaß zu weiterer Entwicklung der Anlagen und zur Bethätigung geistigen Strebens liegt. — Hier sei auch bemerkt, wie die Sitte, an Geburtstagen und an Weihnachten die Kinder zu beschenken, dazu mithilft, die Gefahr der Lohnsucht zu verringern, daher es zumal gegenüber von den Herangewachsenen recht wohlgethan sein wird, wenn die Eltern den Drang, ihre Freude an dem Benehmen der Kinder zu bezeugen, zurückhalten und für solche Gelegenheit aufsparen, da derselbe sich am unbedenklichsten äußern kann.

Fragt man aber weiter nach der Proportion von Wohlverhalten und Belohnung, so muß gerade hier der wesentliche Unterschied zwischen Lohn und Belohnung einleuchtend werden; denn jener richtet sich nach der Größe und dem Werth der Dienste, diese aber ist im Grunde nur eine Symbolisirung des elterlichen Wohlgefallens an dem Verhalten des Kindes, und es kommt nicht auf den materiellen Werth derselben, sondern eben auf dasjenige an, was sie bedeutet. Unvermöglihe Eltern können ein wohlgeartetes Kind ebenso gut belohnen als die reichsten; ja bei allzureichen Gaben vergift der Bögling das Geben und dessen Sinn über der Gabe. Das Erziehungswerk hat sich vielmehr damit zu vollenden, daß der Bögling in der einfachen Aeußerung des elterlichen Wohlgefallens durch Wort oder Blick sich völlig und ohne auf weitere handgreifliche Zeichen zu warten, belohnt sehen gelernt habe. Freilich, um also belohnen zu können, muß der Erzieher selbst ein Mensch sein, an dem der Bögling mit Respect hinauffieht, sein Wesen muß dem weckenden und belebenden Sonnenlicht gleichen, danach sich die Seelenpflanze zum Wachsthum streckt; und daher kommt es zuletzt nur darauf an, daß der Erzieher selbst etwas werth sei, und nicht auf den Marktpreis dessen, womit er dem Bögling sein Wohlgefallen kund giebt.

Entsprechend der naturgemäßen Entwicklung des geistigen Lebens haben also die Belohnungen den Weg vom Aeußeren nach dem Inneren, aus der Region der sinnlichen Triebe nach der des Gewissens einzuschlagen. Wir sagen nach der des Gewissens; denn es giebt auch Aeußerungen des Wohlgefallens an dem Verhalten des Bögling's, die zwar nicht mehr in der Darreichung von Süßigkeiten für den Gaumen, dagegen aber in Schmeichelei bestehen, wodurch nur der Eitelkeit und fleischlicher, egoistischer Gesinnung Vorschub geleistet wird. Vor solchem scheingeistigen Abweg

hat man sich eben durch die sittliche Kritik des Gewissens zu bewahren; denn dieses hat nicht bloß Beifall für Wohlverhalten, sondern auch ein scharfes Gesicht für die Mängel. Ja, da keine menschliche Handlung sittlich vollkommen ist, so muß neben der Anerkennung des relativ Verdienstlichen und Lobenswerthen auch die Erkenntnis des Mangels an demselben zum Ausdruck kommen und der Jüngling fühlen, daß die Belohnungen, welche ihm werden, im Grund doch Gnadensachen und nicht in einem Rechte begründete Folgen seines Benehmens sind.

Man kann wohl in dieser Beziehung sagen, es dürfe auf keiner Stufe des Alters so belohnt werden, daß dadurch das Hervortreten des Bewußtseins von der eigenen Mangelhaftigkeit, die Sündenerkenntnis gehemmt würde; der Erkenntnis der eigenen Unvollkommenheit muß schon frühe der Weg geöffnet werden, es dürfen Lohn und Lob zwar Freude, aber niemals Selbstzufriedenheit im Jüngling hervorrufen, eine Freude über sein Werden, nicht eine Zufriedenheit mit seinem Sein. — Die Erziehung soll den Jüngling zur Pflichterfüllung anleiten, Pflicht aber ist das an und für sich und ohne Nebenrücksicht auf etwaige angenehme Folge Gebotene und ihre Erfüllung führt einestheils den Hauptlohn selbst mit sich, als Befriedigung, dem Gewissen Genüge gethan zu haben, andernteils führt sie immer tiefer in die Erkenntnis der Pflicht als einer unendlichen Aufgabe ein und bereitet so dem evangelischen Grundsatz den Weg, daß wer auch alles gethan hätte, doch sich als einen unnützen Knecht zu bekennen habe.

Im einzelnen die rechte Art des Belohnens zu treffen, ist Sache des Tactes und man darf ein feineres Gemüth nicht gleich behandeln wie eine derbe Natur; Vater, Mutter, Lehrer, Hofmeister — Belohnen wie Strafen erfordert bei jedem eine eigene Tonart, aber die Generalregel hat überall dieselbe zu sein, daß man den Willen ermuntere, aber nicht erkaufe, daß man den Jüngling nicht zum Gefallenhaben an sich selbst verleite, und daß der Entwicklung zur wahrhaftigen Selbsterkenntnis und zur selbstlosen Demuth gegenüber von Gott nicht entgegengearbeitet werde. Es ist in dieser Beziehung schließlich noch dieses zu bemerken, daß die Schrift zwar den frommen Streitern Lohn und Kronen im Himmel vorhält, aber doch zugleich von den Kämpfen und Leiden dieser Zeit sagt, sie seien nicht werth der Herrlichkeit, die an uns soll offenbart werden (Röm. 8, 18). Demnach verschmäht die göttliche Erziehungskunst die Triebfeder des Belohnens nicht, aber indem sie sie anwendet, nimmt sie ihr das egoistische Moment der Einbildung auf eigenes Verdienst durch das evangelische Symoron eines Gnadenlohns.

Benefe (Friedrich Eduard), außerordentlicher Professor der Philosophie in Berlin, wurde am 17. Februar 1798 zu Berlin geboren und starb daselbst am 1. März 1854. Sein Vater war Justizcommissarius und Hofiscal, seine Mutter eine Schwester des Jugendschriftstellers und Predigers Wilmsen. Schon im 12. Jahre konnte der lernbegierige Knabe in die Ober-Tertia des Friedrich-Werder'schen Gymnasiums aufgenommen werden, und bekundete hier seine früh reifende Selbstständigkeit durch einen damals noch seltenen Eifer für die Mathematik, sowie durch seine metrischen Uebersetzungen und durch eigene poetische Versuche, die ihm bei den Mitschülern den Beinamen des Poeten erwarben. Im Jahre 1815 machte er, ein Schüler Jahns, den Freiheitskrieg als freiwilliger Jäger mit; nach Beendigung des Krieges bezog er zu Ostern 1816 die Universität Halle, um sich der Theologie zu widmen. Hier entwickelte B. eine sehr bedeutende wissenschaftliche Regsamkeit, löste zwei Preisaufgaben, war ein überaus eifriger Schüler der Theologen Gesenius und Knapp, und trieb zu gleicher Zeit emsig philosophische Studien. Ostern 1817 in seine Vaterstadt zurückgekehrt, setzte er zwar das theologische Studium, vornehmlich von Schleiermacher angezogen, noch fort, wendete sich aber im Sommer des Jahres 1820 durch einen raschen Entschluß ganz zur Philosophie. Von entscheidendem Einflusse auf diesen Entschluß soll ein Gespräch gewesen sein, welches B. eines Tages mit seinem Bruder, als sie eben zu Schleiermacher in die Kirche giengen, über die Verirrungen der Philosophie und über die Pflicht, denselben entgegenzutreten, geführt hatte. Am nächsten Tage schon that er die nöthigen Schritte, um seine Habilitation als Privatdocent an der Berliner Universität zu bewirken, die denn auch am 9. August 1820 erfolgte. Schon in seinen bisher erschienenen philosophischen Schriften, seiner: „Erkenntnislehre nach dem

Bewußtsein der reinen Vernunft in ihren Grundzügen dargelegt“ und der „Erfahrungsseelenlehre als Grundlage alles Wissens,“ hatte es B. auf nichts geringeres abgesehen, als auf eine Bekämpfung der damals herrschenden Philosophie und auf Begründung einer echteren Wissenschaftlichkeit, indem er der ersteren gegenüber sich ganz auf den Standpunct des Empirismus stellte und die Möglichkeit apriorischer Erkenntnis gerabezu leugnete. Mit demselben jugendlichen — freilich ebenso wissenschaftlich einseitigen — Muth begann er denn auch im Winter 1820—1821 seine philosophischen Vorlesungen: an derselben Stelle, wo damals Hegel lehrte und eine so große Macht über das gesammte geistige Leben ausübte, aber in völlig entgegengesetzter Richtung. Gleichwohl gelang es ihm, binnen Jahresfrist sich ein ansehnliches Auditorium zu erwerben. Um so härter traf es ihn, daß bei der Einlieferung des Katalogs für das Sommersemester 1822 seine Vorlesungen vom Ministerium gestrichen wurden, weil, wie Minister Altenstein dem sich beschwerenden B. mündlich erklärte, eine Philosophie, welche nicht alles vom Absoluten ableite, nicht alles zum Absoluten in Beziehung setze, überhaupt nicht als Philosophie anerkannt werden könne. Noch in demselben Jahre richtete die weimarische Regierung ihr Augenmerk auf B., um ihn zu einer ordentlichen Professur nach Jena, wo eben Fries gestorben war, zu berufen; aber auch dieser Plan zerschlug sich, da das preußische Ministerium über ihn ein ungünstiges Zeugnis ausstellte. Es wurde darin anerkannt, „daß gegen den Lebenswandel und die Gesinnungen B.'s nicht das Mindeste einzuwenden sei,“ aber hervorgehoben, „daß ihm überhaupt nicht diejenige Reife der Einsicht zugetraut werden könne, welche den Lehrer philosophischer Disciplinen auszeichnen solle.“ Die Schrift, welche die nächste Veranlassung zu dem harten Verfahren gegen B. gegeben hatte, die „Grundlegung zur Physik der Sitten 2c.“ ist allerdings durch ihre eigenthümliche Mischung von Irrthum und Wahrheit noch als ein Werk jugendlicher Uebereilung charakterisirt. B. knüpfte in derselben das Sittliche an die Erfahrungsseelenlehre an und degradirte es so zu einem, wenn auch psychischen, Naturproceß, indem er gänzlich verkannte, daß es bei der Darstellung der Ethik lediglich auf das Wesen des Sittlichen an sich ankomme und daß jede anderweitige Begründung der sittlichen Gesetze die Idee der Sittlichkeit nur verunreinigen könne. Aus diesem Grundfehler der ganzen Schrift mußten nothwendig manche andere, nicht unbedeutende Verirrungen hervorgehen. Dahin gehörte die ganze dunkle und unbestimmte Art, wie B. nach dem Vorgange Jacobi's die Sittenlehre auf die Lehre von den Gefühlen gründete, dahin die Behauptung, daß nur die zu große Herrschaft der Begierde diese unsittlich mache, daß es für den Menschen keinen Zweck von absolutem Werthe gebe, daß jeder Werth subjectiv sei, daß man, um einen Menschen sittlich zu würdigen, lediglich darauf zu sehen habe, ob er seiner Ueberzeugung gemäß gehandelt habe, und so vieles andere. Neben solchen Beweisen einer auffallenden Flüchtigkeit und Unbedachtsamkeit der Untersuchung bot jene Schrift allerdings neue Belege eines scharfsinnigen Urtheils in philosophischen Fragen und eines hervorragenden Talentes für empirische Psychologie, welches sich besonders in trefflichen Schilderungen einzelner Seelenzustände kund gab; aber die Summe der so verschiedenen Eindrücke, welche dies Buch hervorruft, ist für den Verfasser nicht günstig, und man wird über das Verfahren des preußischen Ministeriums gegen B. doch anders urtheilen müssen, als von den unbedingten Anhängern seines Systems gewöhnlich geschieht, welche in dem Verbote seiner Vorlesungen nur einen Act der Feindseligkeit gegen seinen antihegelschen Standpunct und in B. einen Märtyrer der Wahrheit zu erblicken pflegen. Hat doch selbst Herbart seine Beurtheilung der von B. im Jahr 1823 verfaßten „Schutzschrift“ mit den Worten geschlossen: „Herr Bencke würde weit mehr leisten, wenn nur jemand das Mittel finden könnte, bei ihm das Gefühl von dem Gewichte und der Schwierigkeit der Gegenstände, die er bearbeitet, zu vermehren.“

Da alle Bemühungen B.'s fruchtlos blieben, das Verbot seiner Vorlesungen rückgängig zu machen, so entschloß er sich im Januar 1824, als Privatdocent nach Göttingen zu gehen. Hier fand er eine freundliche Aufnahme und die nöthige Gemüthsruhe, um seine in den früheren Schriften nur fragmentarisch angedeuteten psychologischen Ansichten ausführlicher zu bearbeiten. Bald erschien auch das Werk, welches allgemein als das bedeutendste und wichtigste für das Verständnis seines

Systems angesehen wird, die „Psychologischen Skizzen“ 2 Bände. Dasselbe bewies, trotz seiner vielfachen Mängel und Unklarheiten, den außerordentlichen Fleiß des Verfassers, und lenkte mehr als seine früheren Schriften die öffentliche Aufmerksamkeit auf sein, hier zuerst im Zusammenhange vorgetragenes, psychologisches System, so daß es ihm, als er zu Ostern 1827 in Familienangelegenheiten nach Berlin gegangen war, gelang, die Erlaubnis zu Vorlesungen wieder zu erlangen und so in seine frühere Stellung an der Universität Berlin zurückzutreten. Trotz der Uebermacht der Hegel'schen Schule erwarb er sich nicht nur wieder ein zahlreiches Auditorium an der Universität, sondern auch außerhalb derselben, ja sogar im Auslande, namentlich in England und Amerika allmählich viele zum Theil sehr warme und für sein System begeisterte Anhänger. Zugleich fuhr er fort, sich in schriftstellerischer Thätigkeit sehr rührig zu zeigen, wobei anerkannt werden muß, daß in formaler Beziehung seine Darstellung an Klarheit und Bestimmtheit je länger desto mehr gewonnen hat. Bei dem Tode Hegel's im Jahre 1832 zum außerordentlichen Professor ernannt, begab er sich nun auf ein neues Gebiet, indem er 1835 seine „Erziehungs- und Unterrichtslehre“ (2 Bde.) schrieb, ein Werk, welches durch systematische Schärfe, Abrundung und Vollständigkeit, durch die gebiegene Popularität des Vortrages und durch einen sehr beachtenswerthen Taft für pädagogische Beobachtung in weiten Kreisen Anerkennung erwarb und in Anspruch nehmen konnte. Freilich verlieren diese Vorzüge einen großen Theil ihres Glanzes, wenn man auch die gegenüberstehenden Schattenseiten und Mängel der Schrift in Betracht zieht. Diese bestehen darin, daß B. die Erziehungswissenschaft als eine schlechthin empirische, auf bloßer Beobachtung beruhende auffaßt, während dagegen der Psychologie allein der Charakter der Allgemeinheit zugeschrieben wird, und sodann daß nebenher oder vielmehr eben aus diesem Grunde die Pädagogik B.'s entschieden einen rationalistischen Charakter trägt. Daher wird nicht nur die Erziehung als das Hinaufziehen der ungebildeten Vernunft zu der gebildeten erklärt, sondern es kehren hier auch alte Anschauungen der abgelebtesten rationalistischen Denkweise wieder, wie wenn die Bildung des Kindes zur Religion nur aus gewissen Nützlichkeitsgründen zur Abwendung späterer Gefahren empfohlen wird; wenn behauptet wird, daß die Religion dem Kinde eigentlich noch nicht Bedürfnis sei, aber dann doch eine Verfrühung (!) der religiösen Erziehung empfohlen wird, damit sich die religiösen Eindrücke desto fester und tiefer im Herzen festsetzen; wenn das eigentlich Positive des Christenthums, namentlich die Lehre von „der Aufopferung“ Christi dem eigentlichen Kindesalter ganz ferngehalten wird u. u. Natürlich wird auch der christliche Begriff vom Bösen in dieser Ansicht modificirt und die für die Erziehung von unendlicher Schwierigkeit, aber auch von unendlicher Wichtigkeit bleibende Lehre von der Erbsünde geleugnet. Mit diesem rationalistischen Charakter des Werkes hängt dann wiederum die Popularität und Klarheit der Darstellung eng zusammen, denn wo der Weg sich so ganz in der Ebene hielt, wo alle dunklen Tiefen und alle steilen Höhen so vorsichtig umgangen wurden, war es gut und leicht zu gehen. Ohne Zweifel hat dieser bequeme rationalistische Ton des Buches viel dazu beigetragen, der Pädagogik B.'s bei einer großen Anzahl von Lehrern Eingang zu verschaffen, obwohl einzelne seiner Anhänger, wie Director Dreßler in Bautzen, die Aufgabe ernster anfaßten.

In die Reihe seiner pädagogischen Arbeiten ist auch die im Jahre 1836 herausgegebene Schrift B.'s: „Unsere Universitäten und was ihnen noth thut. In Briefen an den Herrn Director Dr. Diesterweg, als Beitrag zur Lebensfrage der Civilisation“ zu stellen, durch welche er zur friedlichen Verständigung über die damals mit Heftigkeit ventilirte Frage besonnen mitwirkte. 1837 erschienen seine „Grundlinien der Sittenlehre. Ein Versuch eines natürlichen Systems derselben;“ 1838 die „Grundlinien des Naturrechts, der Politik und des philosophischen Criminalrechtes. Ein Versuch eines natürlichen Systems dieser Wissenschaften;“ 1840 sein „System der Metaphysik und der Religionsphilosophie, aus den natürlichen Grundverhältnissen des menschlichen Geistes abgeleitet;“ 1842 sein „System der Logik als Kunstlehre des Denkens;“ 1845 eine zweite Auflage seines Lehrbuches der Psychologie, welcher er in demselben Jahre unter dem Titel „die neue Psychologie“ eine Reihe von erläuternden Aufsätzen folgen ließ. Vom Jahr 1851—1853 gab er als Quartalschrift das „Archiv

für pragmatische Psychologie“ und 1853 noch ein „Lehrbuch der pragmatischen Psychologie“ heraus und suchte in diesen seinen letzten Schriften die Anwendung seiner Seelenlehre auf das Leben geltend zu machen.

Neben diesen bedeutenderen Arbeiten hat B. noch eine große Menge einzelner zum Theil umfangreicher Abhandlungen, Recensionen u. in verschiedenen Zeitschriften drucken lassen und mit welchem erstaunlichen Fleiße er arbeitete, davon zeugen seine reichen noch vorhandenen Excerpte, die jährlich zu bedeutenden Bänden anwuchsen. Ueberdies stand er mit vielen Gelehrten und mit gebildeten Männern und Frauen im In- und Auslande in lebhaftem schriftlichen Verkehr. Seine äußeren Lebensverhältnisse hatten sich in der langen Reihe von Jahren nicht zu seinen Gunsten geändert. Erst vom 1. Januar 1841 an erhielt er 200 Thaler jährlich als widerrufliche Remuneration, und diese Summe ist nie erhöht worden. Zu der niederschlagenden Wirkung solcher Verhältnisse gesellten sich in den späteren Jahren schwere körperliche Leiden, die namentlich durch andauernde Schlaflosigkeit aufreibend wurden. Verheirathet war er nie, aber in dem schönen Zusammenleben mit seinem Bruder, dem Consistorialrathe und Prediger B., fand er einen reichen Ersatz für das, was er durch die Unmöglichkeit, einen eigenen Hausstand zu begründen, bei seinem tiefen Sinn für Familienleben entbehrte. In dem Wintersemester 1853—54 nahmen seine körperlichen Leiden zu, die strengste Mäßigkeit und die treueste brüderliche Pflege vermochten ihm keine Besserung zu bereiten und namentlich seiner Schlaflosigkeit nicht abzuheben; doch setzte er seine Vorlesungen, wie schwer sie ihm auch wurden, nicht aus und lebte auch sonst in gewohnter Weise fort. Noch am 28. Februar 1854 stattete er in einer befreundeten Familie einen Besuch ab und zeigte sich gesprächig und theilnehmend wie sonst. Am folgenden Tage, den 1. März, entfernte er sich gegen 5 Uhr Nachmittags aus dem Hause, um eine Vorlesung in der Universität zu halten, und nichts verrieth eine besondere Stimmung. Von diesem Gange kehrte er nicht wieder. Es ergab sich, daß er in der Universität nicht gewesen, aber gegen 6 Uhr am Canal in der Gegend des zoologischen Gartens gesehen worden war. Später wurden bei zwei Arbeitern in Charlottenburg verschiedene Kleidungsstücke B.'s entdeckt, welche auf einer Bank am Canal gefunden sein sollten. Weiteres wurde nicht bekannt, erst nach Jahresfrist wurde der Leichnam im Wasser gefunden. Ueber der eigentlichen Todesart B.'s schwebt heute noch ein Dunkel. Einen Selbstmord anzunehmen, ist bei dem tief-sittlichen Charakter des Verschwundenen kaum möglich; daß ein Unglück ihm begegnet, ist wenigstens aus den bekannt gewordenen Umständen nicht sicher zu erweisen.

Die Theilnahme an diesem Ereignisse war in allen Kreisen der Hauptstadt eine sehr große, um so größer, je aufrichtiger die Achtung war, welche allgemein, auch von seinen wissenschaftlichen Gegnern, dem persönlichen Charakter B.'s gezollt wurde. Er war eine sittliche Natur, fest und beharrlich in seinen Entschlüssen, von der edelsten Reinheit der Sitten, liebenswürdig im Umgange, treu und aufopferungsfähig in der Freundschaft und von dem lebendigsten Eifer für die Wissenschaft beseelt. Nur übersah er zu oft, daß die Wahrheit nicht immer auf seiner Seite war. Der Gedanke, sich zum Reformator der Philosophie aufzuwerfen, zeigte, daß B. seine Kraft überschätzte. Wenn er dem modernen Scholasticismus gegenüber durch das Zurückgehen auf die Erfahrung eine solidere Grundlage einer gesunden Philosophie zu gewinnen hoffte, so bewies er dadurch allerdings einen richtigen Blick und konnte sich bei solchem Streben mit Recht auf große Denker berufen. Wenn er aber auf der anderen Seite darum alle Speculation als solche gering achtete, so verkannte er offenbar den tiefen Entwicklungsgang der deutschen Philosophie und beraubte sich selbst jedes Mittels, auf dieselbe nachhaltig einzuwirken. Doch wird immer anerkannt werden müssen, daß er für psychologische Beobachtung ein seltenes Talent besaß, und daß er sich auf diesem Gebiete vielfach als eigenthümlichen Forscher bewies und gewisse Partien desselben wirklich bereichert und fruchtbringender gemacht hat, namentlich in der Lehre von den Verschmelzungsgesetzen der Vorstellungsrreihen und Vorstellungsgruppen.

Der eigentliche Kern und Mittelpunkt aller philosophischen Bestrebungen B.'s ist in seinem psychologischen Systeme enthalten, auf welches schließlich noch ein kurzer Blick geworfen werden mag.

B. betrachtet, sich auf Bacon und Locke stützend, die Psychologie als eine Naturwissenschaft, die sich durchaus auf Beobachtung gründen und aus dieser ihre allgemeinen Gesetze ableiten soll. In der Seele sieht er nicht Eine Kraft, sondern nimmt als Basis aller psychischen Erscheinungen eine Reihe verschiedener, aber zu einem Sein verbundener Grundsysteme von Kräften an, von denen jedes wieder aus einer unbestimmten Menge von Vermögen — den Urvermögen — besteht. Solche Grundsysteme sind 1. die auf bestimmte Organe sich beziehenden Kräfte: die Sehkraft, die Hörkraft, die Tastkraft, die Schmeckkraft und Riechkraft; 2. die nicht auf bestimmte Organe sich beziehenden, sondern über den ganzen inneren und äußeren Körper sich verbreitenden Kräfte des Vitalnerven, und 3. die den verschiedenen Arten der Muskelbewegung entsprechenden Urkräfte. Diese Urvermögen nun sind gewisser Bewegungen durch Reize fähig, welche von diesen Kräften angeeignet und festgehalten werden. Aber in der Art und dem Grade dieser Fähigkeit, durch Reize bestimmt zu werden, besteht eine große Verschiedenheit, und es ergeben sich danach drei individuell bestimmte Grundeigenschaften der Urvermögen, auf denen überhaupt alle Verschiedenheit der Individuen ruht, diese sind: der Grad der Reizempfänglichkeit, je nachdem schwächere oder stärkere Reize erforderlich sind, die Urvermögen zu erregen, der Grad der Lebendigkeit oder der Schnelligkeit, mit welcher die Reize angeeignet werden, und der Grad der Kräftigkeit, von welchem die Vollkommenheit in der Auffassung, in der Bewahrung und Reproduction der angeeigneten Reize abhängt. Diese Urvermögen sind an sich strebend, d. h. nach bestimmten Eindrücken (Reizen) oder im allgemeinen verlangend. Sofern nun durch äußere Elemente diese verlangten Reize dargeboten werden, sind die Urvermögen das, was wir Empfindung nennen. Von jedem Eindrucke aber bleibt in der Seele eine Spur zurück, welche als Anlage und Kraft in die späteren Entwicklungen eingehen kann. Es ist klar, daß die psychische Energie dieser Spuren wesentlich von jener dritten Grundeigenschaft der Urvermögen abhängt, welche oben als Kräftigkeit der Auffassung und Bewahrung der Reize bezeichnet worden ist. Die unendliche Menge gleichartiger Spuren, welche vermöge dieser Kräftigkeit der Urvermögen aufeinander treffen, geben aber dem Reize eine solche Energie, daß er zum geistigen und vernünftigen Gebilde wird. Hier ist die Brücke, welche B. aus der sinnlichen Empfindung in das Reich des Geistes, des Bewußtseins schlägt. Aber sie ist auf den unbegreiflichsten und unhaltbarsten Schluß der Welt gebaut, auf den, daß die Menge der Reize plötzlich in eine neue Art psychischer Gebilde umschlage! Hiermit soll auch zugleich der Unterschied der menschlichen und der thierischen Seele erklärt sein. Denn die Thiere, die zwar zum Theil eine größere Reizempfänglichkeit und Lebendigkeit der Urvermögen besitzen, als der Mensch, stehen demselben doch in der Kräftigkeit ihrer Urvermögen nach, entbehren also jenes Mittels, der die festgehaltenen Spuren zusammenleimt und so die immer kräftiger gewordene Spur zum Bewußtsein steigert. Mit einem Worte, der Gradunterschied geht in eine Artverschiedenheit über. „So wird das Sinnliche in ein Geistiges, das Unvernünftige in ein Vernünftiges umgewandelt.“ (!) Das Bewußtsein ist nichts anderes, als die Empfindung, und unterscheidet sich nur durch die Stärke des psychischen Seins.

Durch das Erwecken der Empfindung zum Bewußtsein sind die Urvermögen in die Form der Vorstellung übergegangen, bei welcher das Streben, das ihnen ursprünglich anhaftet, aufgehoben erscheint; und die Vorstellungsform liegt allen Anschauungen, Wahrnehmungen, Begriffen, Urtheilen und Schlüssen zu Grunde. Wenn aber das Streben der Urvermögen erhöht und auf bestimmte Zielpuncte gerichtet wird, so bekommen sie die Begehrungsform, die allen Momenten des Willens und Handelns zu Grunde liegt und das Widerstreben als eine Unterart des Begehrens in sich schließt. Diese psychischen Erscheinungsformen des Vorstellens und Begehrens nennt B. „ausgebildete Vermögen“ und betrachtet sie als die Grundformen des Seelenlebens überhaupt. Da nun die Urvermögen durch Erfüllung mit Reizen bewußt werden, so können sie durch das theilweise Entschwinden dieser Reize wieder in unbewußte Spuren und „Angelegtheiten“ verwandelt werden. Diese unbewußten Spuren aber entschwinden nicht aus der Seele, sondern nehmen Theil an der weiteren Entwicklung des Seelenlebens. Denn nicht nur bewahren sie die besonderen Verbindungen, in

denen sie ursprünglich sich befanden, sondern sie können auch in neue Verbindungen treten, neue Vorstellungsgruppen und Reihen bilden, indem sie aus den verschiedenartigen, den Urvermögen von außen zugeführten Reizen die ihnen gleichen Elemente an sich ziehen und so andere als die ursprünglichen Verknüpfungsformen eingehen. Durch das Unbewußtwerden treten die Spuren in die Gedächtnisform, und B. sucht durch diesen ganzen Proceß des Steigens und Herabsinkens der Vorstellungen aus der Form des Bewußtseins in die des Unbewußtseins und umgekehrt nicht nur das Wesen des Gedächtnisses und der Erinnerung, sondern auch das der Einbildungskraft zu erklären, übersieht aber, indem er alle diese verschiedenen Seelenthätigkeiten auf gleiche Weise aus der ursprünglich sinnlichen Vorstellung ableitet, daß eben nur die Erinnerung noch die sinnliche Bestimmtheit an sich trägt, während die Vorstellungen der Einbildungskraft sich von dem Inhalte der sinnlichen Vorstellung frei machen.

Den ganzen Entwicklungsproceß der verschiedenen Seelengebilde führt B. überhaupt auf vier Grundgesetze zurück: das der Reizaneignung, das der gegenseitigen Anziehung des Gleichartigen, das der Ausgleichung der beweglichen Elemente und das der Anbildung neuer Urvermögen. Da Vorstellen, Begehren und Fühlen nur verschiedene Formen der zur Lebensfähigkeit gereizten psychischen Urvermögen sind, so wird denn auch das Wesen des Gefühls auf diese Theorie der Urvermögen gegründet. Hierbei kommt es besonders auf die „Reizungsverhältnisse“ an. Denn der Reiz kann 1. für die Urvermögen zu schwach sein (Halbreizung), woraus die Unlustempfindung der mangelhaften Befriedigung entsteht, oder 2. gerade angemessen (Vollreizung), woran das Gefühl der Befriedigung sich anschließt, oder 3. mehr als befriedigend, ohne doch übermäßig zu sein (Lustreizung), 4. allmählich zu stark werdend (Ueberdrußreizung) und endlich 5. plötzlich zu stark eintretend (Schmerzreizung). Aber B. geht noch einen großen Schritt weiter und gründet auch die ästhetischen und moralischen Gefühle auf jene Theorie. So soll z. B. das Gefühl des Angenehmen eintreten, wenn in der Lustreizung die Erregung der Urvermögen durch die überfließend erfüllenden Reize besonders lebhaft ist, das Gefühl des Erhabenen, wenn die Steigerung besonders kräftig und gehalten ist, und das Gefühl des Schönen, wenn die Erregung zwischen jener Lebhaftigkeit und dieser gehaltenen Kräftigkeit in der Mitte steht! Man sieht aus diesen Beispielen, wie verfehlt überall der Versuch bleibt, eine Philosophie des Geistes auf empirisch-psychologischem Fundamente erbauen zu wollen. Ebenso ungenügend wird auch das Sittliche nach jener Theorie behandelt. Natürlich soll dann schließlich auch das Denken in seinen verschiedenen Formen als Verstand, Urtheilskraft und Vernunft seine Erklärung in den von den Begriffen geliebten Spuren und Angelegtheiten finden.

In der Psychologie B.'s wird das Wesen des Geistes nirgends zur Anschauung gebracht. Schon in der Lehre von den Urvermögen waltet eine unklare Vermischung psychologischer und physiologischer Momente, und die aufgestellte Genesis des Bewußtseins gehört zu den schwächsten Theilen der ganzen Theorie. Dagegen müssen zwei Punkte als solche bezeichnet werden, in denen jede Weiterentwicklung der Psychologie sich an B. immer wird anschließen müssen: die Bedeutung und Entwicklung, welche er der Lehre vom unbewußten Seelenleben gegeben und die hiemit zusammenhängende, oben schon erwähnte Bereicherung, welche die Lehre von dem Vorstellungsleben und von den Verhältnissen der Vorstellungsrreihen durch ihn erfahren hat. — Weiteres unter Unterrichtslehre.

Bengel, Johann Albrecht, geb. 1687 zu Winnenden, † 1752 (nicht 1751) zu Stuttgart als Prälat, Consistorialrath und Doctor der Theologie. Hätten wir hier die ganze Bedeutung dieses Mannes ins Licht zu stellen, so müßten wir auseinandersehen, wie sein tiefchristlicher, evangelisch-kirchlicher Geist eine so selbständige Entwicklung und Stellung sowohl zur evangelischen Kirche als zum Spener'schen Pietismus gewann, daß er, die Fehler und Beschränktheiten, in welche diese beiden Mächte mit der Zeit gerathen waren, durchbrechend, als neues, höchst wohlthätiges Element, als ein wahrer Mann Gottes in die Geschichte eintrat. Allein, so sehr das Bild des ganzen Mannes dazu reizt, vor demselben stehen zu bleiben, unsre Aufgabe

in gegenwärtigem Artikel ist eine andere. Es fragt sich, welche Stelle in der Geschichte der Pädagogik dem Manne zukomme? Die seitherigen Historiker dieses Faches haben keine Notiz von ihm genommen, und dennoch ist er ein christlicher Erzieher von segensreicher Wirksamkeit und eines der edelsten Vorbilder eines solchen gewesen. Er hat praktisch seinen Erziehungsberuf nicht nur als Vater im Kreise einer zahlreichen Familie, sondern auch in der langen Zeit von 1713—1741 als Klosterpräceptor in Denkendorf (was jetzt ein Professor an einem niedern theologischen Seminar, parallel einem Professor an einem obern Gymnasium ist) in der geeignetsten Weise geübt; und wenn er auch kein Lehrbuch der Pädagogik geschrieben hat, was damals ohnehin noch nicht Brauch war, so besitzen wir doch aus seinem Munde pädagogische Lehren, die einerseits in geschichtlicher Hinsicht, als Pädagogik des specifisch württembergischen, d. h. Bengel'schen Pietismus, von Interesse sind, andererseits durch ihre schlichte Wahrheit sich jedem christlichen Erzieher zur Beherzigung empfehlen. Als Probe davon stellen wir die Aphorismen voran, die unter dem Titel: „J. A. Bengel's Aufsatz von Erziehung der Kinder“ in Ph. D. Burk's (seines Schwiegersohnes) Sammlungen zur Pastoraltheologie, II. S. 900 eingerückt sind.

1. Es ist nicht noth, daß man sich um viele Erziehungsmaximen bemühe, die einfachste Methode ist die beste.

2. Man verschafft den Kindern gute Gelegenheit, dadurch ihnen das Wort Gottes bekannt wird; wenn schon nicht alles bleibt, wird doch hier und da etwas bleiben.

3. Mit vielen Auslegungen u. s. f. zu überhäufen, ist nicht rathsam. Hier und da bei schweren Stellen, unbekanntem Ausdrücken den Sinn kurz zu zeigen, ist viel besser. Ein Brunnenschäufel räumt nur die Hindernisse aus dem Weg, so läuft das Wasser von selbst.

4. Nur hat man ihnen die Gelegenheit zu groben Ausschweifungen abzuweiden; übrigens aber ist es besser, wenn man sie mehr in ihrer meist unschuldigen Beschäftigung ihrer eigenen, als der fremden Willkür überläßt. Z. B. im Springen*) und andern Handlungen, wozu eine jugendliche Munterkeit antreibt, da einige Aufscher oft alles für Leichtsinns halten, soll man eben nicht so gar genau sein.

5. *Μετσοθυμία* (Langmuth) ist sehr zu empfehlen. Denn viel an solchen jungen Bäumlein schimpfeln (spielend schimpeln), würde verletzen.

6. Wo es aber in eine Hartnäckigkeit ausschlagen will, da setzt man christlichen Ernst darauf und bricht die Hartnäckigkeit.

7. Kinder werden wenigstens Morgens und Abends zum Gebet angehalten, und da beten sie entweder selbst oder ihr Aufscher geht ihnen mit Gebet vor, wobei sie unvermerkt ein Beispiel zur Nachahmung auf andere Fälle ins Gemüth fassen. Uebrigens hat Hiob mehr für seine Kinder gebetet, als sie vielleicht für sich selbst; d. i. Eltern und Aufscher, wenn sie Jesum kennen, thun immer das Beste: und in ihrem Dächlein sind solche Jungen hernach wie geborgen.

8. Heiter, freudig, gütig, nicht griffig, mürrisch, wunderlich mit ihnen zu handeln, ist billig und löblich.

9. Ueberhaupt gehts mit der menschlichen Erziehung meistens *κατὰ τὸ δοκοῦν* („nach ihrem Dünken“ Luth.) Hebr. 12, 10., darunter erhält die Verträglichkeit Gottes und seine weise Güte dennoch den Zweck.

10. Mägdlein werden insonderheit vor Fürwitz, eitler Galanterie verwahrt, zur Stille, Einfältigkeit angewiesen: so findet die *ἀπλότης εἰς Χριστόν* (Einfalt auf Christum — auch neuerlich als weibliche Grundtugend dargestellt von Böhe: „Von der weiblichen Einfalt“, Stuttg. 4. Aufl. 1856) desto weniger Hindernis und Aufhalten.

11. Es erhält und mehrt die Liebe merklich, wenn Kinder sehen, daß man sie nicht begehrt zu beschimpfen, sondern ihre Mängel vielmehr zu ertragen, oder gleichsam *intra parietes* in der Stille zu bessern sich angelegen sein läßt.

Sind diese Grundregeln, die keines Commentars bedürfen, aus Bengel's Familienleben hervorgegangen, so führte ihn sein Beruf in Denkendorf auf ein weiteres Gebiet pädagogischer Erfahrung. Hier galt es, bei jungen Leuten von 14—16 Jahren die beiden Zwecke: Frömmigkeit und Gelehrsamkeit, in rechter Einheit zu erreichen. Wie er dies auffasste, geht aus seiner Antrittsrede am 8. Dec. 1713 hervor, deren Thema war: *de certissima ad veram eruditionem perveniendi ratione per studium pietatis*. (Einen Auszug aus der Rede giebt Ch. Burk in seiner Biographie Bengel's, 2. Aufl. S. 39.) Trefflich ist der Lehr- und Studienplan, den er sofort im Einverständnis mit seinen Collegen für die

*) Schwäbisch = laufen.

Klosterschule entwarf, worin theils das aus jedem Lehrfach (Philologie, Philosophie, biblische Vorkenntnisse) herauszuhebende Nothwendige und für das Alter der Zöglinge Ersprießliche namhaft gemacht, theils die Methode des öffentlichen Unterrichts wie des Privatfleißes (der Vorbereitung und der Repetition) festgestellt, theils eine Lebensordnung mit zweckmäßiger Abwechslung von Arbeit, Erholung und Andacht vorgezeichnet wurde. Sehr bezeichnend für den humanen Geist der Bengel'schen Pädagogik ist darin — s. Chr. Burt S. 42 — z. B. die Vorschrift: täglich soll eine volle Stunde der Erholung, wo möglich im Freien, gewidmet, die übrige freie Zeit aber — die nach der Klosterregel innerhalb des Klosters zugebracht werden mußte — auf eine ermunternde Lectüre von Poeten, Geographen, Geschichtschreibern verwendet werden. Erscheint das alles uns jetzt als sich von selbst verstehend, ja als das minimum einer liberalen Erziehung, so muß dabei wohl im Auge behalten werden, wie rigoros die Erziehung in derlei Anstalten zu jener Zeit sonst war (die Jesuiten allein spielten die Liberalen), und wie die Schulmänner vom Fach alles, was nicht entweder Latein oder Theologie war, gründlich misachteten. Ebenso bemerkenswerth ist der Grundsatz, den Bengel in einer Abhandlung (einer Art Rechenschaftsbericht) vom J. 1740 ausspricht: „es sei nicht darum nur zu thun, daß der Schüler mehr oder weniger specialia wisse, als darum, daß er einen guten habitum bekomme.“ Welches Geschrei hat die spätere Schulweisheit erhoben, als sie den Gegensatz von formaler und materialer Bildung ausfindig gemacht hatte und mit jener als einer ganz neuen Idee sich brüstete! Und mit welcher Einfalt liegt dieser Gedanke in Bengel's Worten schon lange zuvor ausgesprochen! Seine disciplinarischen Grundsätze für diese Klostererziehung stimmen mit den oben mitgetheilten Aphorismen genau zusammen; es ist derselbe Ernst in Betreff der Hauptsache — daher er z. B. in Bezug auf die Entfernung räudiger Schafe aus seiner Heerde eine viel größere Strenge von Seiten der entscheidenden oberen Behörden wünscht — aber zugleich dieselbe herzenslautere Humanität; man vergleiche z. B. was er bei Chr. Burt S. 47 sagt: „Mir gefällt auch vieles nicht an der Jugend, aber ich ziehe nie den Degen aus, ohne daß ich ihn mit Neue wieder einstecken müßte; nur das suche ich zu verhüten, daß ich nicht fremder Sünden mich theilhaftig mache. Oft kann man, wo ein geringes Versehen abgestraft worden ist, durch unvermuthete und doch bedächtige (d. h. wohlbedachte) Uebersetzung eines größeren ein Gemüth beschämen und gewinnen. Am Ende muß ein jedes für sich selbst Rechenschaft ablegen.“ In welchem schönen Verhältnis er sich zu seinen Zöglingen zu setzen wußte, das bezeugt nicht nur die überaus fleißige und gesegnete Correspondenz, die er mit vielen von ihnen lebenslänglich unterhielt, sondern auch einzelne Züge, die dies bezeugen, sind uns viele aufbewahrt. Wir heben nur folgenden noch aus. Chr. Burt erzählt (S. 573): Während einer Krankheit wünschte Bengel den Zuspruch eines Geistlichen, es war aber niemand zu haben, als einer der Alumnus; man mußte diesen herbeirufen. Als er kam, forderte Bengel den Jungen auf, ihm zuzusprechen. Der aber erwiderte: Wie könnte ein Alumnus dem Herrn Präceptor zusprechen? „Ei,“ sagte Bengel, „das wäre doch eine Schande, ein Student sein und keinen Zuspruch geben können.“ In seiner Noth hub endlich der Student an: „das Blut Jesu Christi, des Sohnes Gottes, macht uns rein von allen unsern Sünden.“ — „Nun jetzt ist's recht, ich habe genug“ sagte Bengel und entließ freundlich den jungen Menschen.

Palmer hat in seiner evangel. Pädagogik, 4. Aufl. S. 71 f. kurz darauf aufmerksam gemacht, wie gleichzeitig mit der Entwicklung der philanthropischen Ideen des vorigen Jahrhunderts der Pietismus auch seine pädagogischen Ideen fortbildete, und wie gerade in dieser Linie den württembergischen Theologen ihre ehrenvolle Stelle in der Geschichte der Pädagogik zukommt. Unter diesen steht Bengel obenan; wie sich dieselbe Grundrichtung in anderen darstellte, wird in späteren Artikeln (Plattich u. a.) zu zeigen sein.

Beobachtung. Von Beobachtung, nicht von Beaussichtigung (s. d. Art.) soll hier gehandelt werden. Die Beaussichtigung schließt unmittelbar den Begriff einer Einwirkung auf den beaufsichtigten Gegenstand, also eines praktischen Verhaltens ein. Der Beobachtende dagegen als solcher verhält sich zu dem beobachteten Gegenstande durchaus empfänglich, er läßt ihn, lediglich um ihn besser kennen zu lernen,

auf seinen Geist einwirken, und die Beobachtung an sich ist demnach ein rein theoretisches Verhalten; das Wort beobachten ist nämlich so viel, als Acht auf (ob) einen Gegenstand haben, um ihm näher (be = nahe zu) zu sein, d. h. ihm näher zu erkennen. Dem Erzieher tritt in seinen einzelnen Zöglingen die größte Verschiedenheit entgegen, entsprechend den mannigfaltigen Thätigkeiten und Berufsarten, zu welchen das Leben der menschlichen Gesellschaft sich zu entfalten bestimmt ist. Diese von Gott gewollten besonderen Anlagen und die darauf beruhenden, zur vollen Entfaltung des menschlichen Lebens nothwendigen eigenthümlichen Verschiedenheiten der einzelnen Zöglinge zu pflegen, ist eine Hauptaufgabe der Erziehung. Soll aber des Zöglings eigenthümliche Anlage gepflegt werden, so muß sie vorher erkannt, also beobachtet sein, und dies ist in erster Linie von den Eltern zu fordern. Sie sind vor allem befähigt und vor allem verpflichtet, zu beobachten, für welchen eigenthümlichen Lebensberuf die Kinder von Gott angelegt sind, welche Behandlung in den verschiedenen Lebensverhältnissen und Lebensaltern ihrer Eigenthümlichkeit zukommt, und was in ihnen beseitigt werden muß, wenn sie das vorgesezte Ziel erreichen sollen. Die Verhältnisse, auf welche die pädagogische Beobachtung sich vorzugsweise zu beziehen hat, sind die allgemeinen Bedingungen des Alters und Geschlechtes, dann die eigentlich individuelle Anlage und Neigung des Zöglings und endlich sein sittlicher Charakter. — Der ernste Erwachsene vergißt nur zu leicht, daß er auch einmal ein sorgloses, heiteres Kind gewesen ist; der Mann verkennet die in sich gekehrte, stillere weibliche Natur und umgekehrt. So geschieht dem Zöglinge leicht Unrecht: die heitere Unbefangenheit des Kindes wird für böswilligen Muthwillen, die Lebhaftigkeit für Leichtsin, seine natürliche Unbehüllichkeit für Unfähigkeit und Trägheit, die aufsteimende Selbstständigkeit für strafbaren Eigensinn gehalten, und dem stillen Mädchen wird die derbe Offenheit, die laute Munterkeit des Knaben, diesem die stille Sittsamkeit, die für das Kleinste sorgende Pünctlichkeit des Mädchens zugemuthet. Den besonnenen Erzieher wird vor diesen Versehen der Grundsatz schützen, die Eigenthümlichkeiten des Alters und Geschlechtes sorgfältig zu beobachten und in ihrer relativen Berechtigung sie anzuerkennen. Besonders wichtig aber ist die Beobachtung der eigentlichen Individualität des Zöglings, seiner eigenthümlichen Anlage und Neigung; dem aufmerkamen Erzieher werden auch in dieser Beziehung die mannigfaltigsten Verschiedenheiten entgegentreten. Zunächst wird sich der große Gegensatz von Selbstthätigkeit und Empfänglichkeit geltend machen: die einen Schüler entwickeln eine lebhafteste Aufmerksamkeit und Thätigkeit nach außen und sind in ihrem Kreise die Herrscher und Tonangeber, die andern sind mehr receptiv und lassen sich von den erstern leiten; bei dem einen bedarf es des Zügels, bei dem andern des Sporns; dem klaren, scharfen Verstande des einen wird das innige Gemüth eines andern, die auf praktische Thätigkeit gerichtete Mühsigkeit eines dritten zur Seite treten, und auch Anlagen für eine besondere Kunst oder Wissenschaft werden zuweilen mit Entschiedenheit hervortreten. Von der unmittelbarsten praktischen Anwendbarkeit ist insbesondere die Beobachtung des Eindrucks, welchen die Erziehungsmittel im engeren Sinne, also Lob und Tadel, Belohnung und Strafe, auf den Zögling hervorbringen. Den kräftigen, strebsamen Geist wird, wie viel er immer leisten mag, zuweilen ein leise tadelndes, oder doch warnendes Wort vor Selbstüberhebung bewahren müssen, während der Schwächere durch ein Lob zu ermuntern sein wird, damit er nur vor allem das nöthige Selbstvertrauen gewinne; und während der rohe Eigenwille des einen durch körperliche Züchtigung in seine Schranken gewiesen werden mag, schlägt den andern das Wort härter, als jenen der Stock, der ein reizbares Ehrgefühl empören, wenn nicht morden würde. Wie verkehrt und verderblich eine Erziehung wirkt, die statt die Eigenthümlichkeit des Zöglings zu beobachten, nur nach einem gewohnheitsmäßigen Schlendrian auf sämmtliche Zöglinge in derselben Weise hineinarbeitet, beweist die Geschichte der verschiedenen Berufszweige, insbesondere die Geschichte der Künste, indem sie eine Menge ausgezeichnete Männer aufzeigt, denen durch das Verkennen ihrer eigenthümlichen Anlage und Neigung die Erziehungsjahre zu den peinvollsten ihres Lebens geworden sind, oder andere, welche eine solche verkehrte Erziehung zu trotziger Opposition gereizt und zu Grunde gerichtet hat, während umgekehrt das Beispiel eines Mozart den Beweis liefert, daß das Größte da erreicht wird,

wo eine gewissenhafte Beobachtung und Pflege der natürlichen Begabung entgegen kommt (vgl. d. Art. Individualität). Was den letzten Punct, die Beobachtung des sittlichen Charakters, anlangt, so verräth die kindliche Unbefangenheit die Keime gar mancher Fehler und giebt dadurch Gelegenheit zu ihrer rechtzeitigen Beseitigung, während das reifere Alter sie viel leichter nur verhüllt, als unterläßt. Hang zu Eitelkeit und Stolz, zu Neid und Misgunst, zu Nachhaftigkeit und Lügenhaftigkeit, zu Trotz und Störrigkeit u. dgl. wird der Erzieher bei manchem Zögling entdecken, und auch bei wirklichen Vergehen, namentlich gröberen, die vorgekommen sind, deren Urheber aber noch nicht überführt ist, leitet in vielen Fällen aufmerksame Beobachtung sicherer, als unmittelbares Verhör, dessen Resultat durch Furcht und falsche Scham oft sehr zweifelhaft wird, was namentlich von geheimen Sünden gilt. Anzeichen, welche für die Beobachtung Anhaltspuncte werden können, bietet das gesammte Verhalten des Zöglings dar, der Blick des Auges, die Haltung, der Gang, Ton und Art der Rede, die Handschrift, der Stil (*le stile c'est l'homme*), die Lust an Gesellschaft, oder die Flucht vor ihr, das verschiedene Verhalten Erwachsenen und Gleichalterigen, älteren und jüngeren Gespielen gegenüber. Das Einzelne hierüber kann hier nicht erörtert werden, und wird zum Theil bei Besprechung der einzelnen kindlichen Fehler, so wie der Fertigkeiten, zu welchen der Zögling herangebildet werden soll, seine Stelle finden. Die Warnung aber sei hier noch ausgesprochen, daß der Erzieher auf eine vereinzelte Beobachtung nicht sofort seine Thätigkeit bestimmende Schlüsse baue. Jene Anzeichen haben nur, wenn sie in ihrer Totalität und als stetige Gewohnheit beobachtet werden, ihre volle Bedeutung.

Um nun in allen diesen Beziehungen eine einbringende und fruchtbare Beobachtung möglich zu machen, ist es nöthig, daß der Erzieher den Zöglingen die gehörige Freiheit läßt, damit sie in ihrer wahren Eigenthümlichkeit sich geben können und sich weder durch eine tyrannische noch überängstliche noch aufslauernde Erziehung gehemmt und unterdrückt fühlen. Letzteres — das Aufslauern — giebt uns übrigens Veranlassung, die wichtige und schwierige Frage zur Sprache zu bringen, ob das Horchen als Mittel, zu einer Beobachtung zu gelangen, pädagogisch zu rechtfertigen sei. Daß es sich hier jedenfalls um ein bedenkliches Mittel handelt, sagt einem jeden schon der unmittelbare Eindruck des Wortes, welchem der herrschende Sprachgebrauch den Nebenbegriff eines heimlichen, unredlichen, hinterlistigen Aufslauerns beigemischt hat. Die Mutter und der Erzieher, welche von der Unterredung oder dem Spiele der sich unbemerkt glaubenden Kinder unwillkürlich gefesselt, ohne die Absicht, ihnen etwas bestimmtes abzulauschen, zuzuhören, sind keine Horcher; bei dem eigentlichen Horchen ist eine solche Absicht immer vorhanden. Es bezeichnet nach dem herrschenden Sprachgebrauche: mit gespannter Aufmerksamkeit heimlich wahrzunehmen streben, wobei der Behorchte den Wunsch und das Vertrauen hat, unbemerkt zu sein, und außerdem der Horcher meist die Absicht, je nach dem Resultat des Horchens dem Behorchten Unerwünschtes zuzufügen. Der Horcher also täuscht das Vertrauen des Behorchten, nöthigt diesen zu mißtrauischer Vorsicht und handelt darum, da das Vertrauen des Zöglings zu dem Erzieher die wesentlichste Voraussetzung für das Gelingen der Erziehung ist, entschieden unpädagogisch. Es stehen dem aufmerksamen Erzieher zahlreiche andere Mittel zu Gebote, um Ordnungswidrigkeiten auf die Spur zu kommen, und die Nachtheile, denen er sich selbst und die Schule dadurch etwa aussetzt, daß er ihnen ein zu aufrichtiges Vertrauen entgegenbringt, stehen in keinem Vergleich zu der vollständigen Erschütterung des ganzen pädagogischen Verhältnisses, welche entstehen muß, wenn der Erzieher durch sein Mißtrauen sich verleiten läßt, zum Horcher sich zu erniedrigen. Am wenigsten darf der Erzieher dann, wenn er vermuthet, daß die Zöglinge gegen ihn selbst etwas vorhaben, sich durch Horchen Gewißheit und die Möglichkeit der Bestrafung verschaffen: er gäbe dann seine Würde auf, und sein Horchen würde unfehlbar als eine gemeine Kriegslist zur Befriedigung persönlicher Nachsicht erscheinen.

Am unbefangenen giebt sich die Jugend jedenfalls beim Spiele, welches darum für die Beobachtung der Eigenthümlichkeit des Zöglings von besonderer Wichtigkeit ist. Jedoch können nur solche Spiele, welche für dieses Alter natürlich sind und von den Kindern, wenn sie zusammen kommen, selbst wohl erfunden werden, Werth für die

pädagogische Beobachtung haben, und daß auch von diesem Standpunkte aus die von Erwachsenen erfundenen und den Kindern angelehrten Spiele unserer „Kindergärten“ nicht unbedenklich sind, so gewiß, als diese ganze, durch das Bedürfnis freilich hier und da geforderte, uniformirende Beaufsichtigung und Behandlung von Kindern ihr Bedenken hat, welche mit den empfindlichen Keimen ihrer Eigenthümlichkeit erst schüchtern sich hervorzwagen, das bedarf hier keiner weiteren Ausführung.

Berufswahl. Der Eintritt in einen Berufskreis ist ein entscheidender Wendepunct im menschlichen Leben, und die Wahl des Berufes darum von der allergrößten Wichtigkeit. Die Frage erscheint um so wichtiger, je schwieriger sie zugleich — und das besonders in unserer verwickelten Zeit — zu lösen ist. Denn die Entscheidung soll zeitig getroffen werden, schon in einer Zeit, in welcher der sich Entscheidende noch nicht reif ist für einen freien und bewußten Entschluß — und dies um so mehr, als die einzelnen Berufsgattungen größtentheils jahrelange Vorbildung erfordern. Die individuelle Begabung aber für einen speciellen Beruf giebt sich in den seltensten Fällen frühzeitig kund, und selbst da, wo Neigung und Fähigkeit bei Kindern stark und lebhaft hervortritt, ermöglicht sich daraus noch nicht ein sicherer Schluß auf die künftige Lebensstellung, indem dergleichen Jugendneigungen und Jugendbeschäftigungen in der Regel nur die Berufssphäre in weiterem Sinne andeuten (vgl. d. Art. Beobachtung). Es ist deshalb der Eltern und Pfleger heilige Pflicht, dieser Angelegenheit die eingehendste Sorgfalt und gewissenhafteste Prüfung zu widmen und keinen Schritt darin zu thun, ohne ihn vor Gottes Angesicht erwogen und um Licht von oben gebetet zu haben. Grundsätzlich wäre es, dem Kinde allein die Entscheidung zu überlassen: damit würde nur der Laune und der Thorheit, den Einflüsterungen unverständiger Kameraden, den herrschenden Vorurtheilen Thor und Thor geöffnet. Ebenso wenig aber steht die Entscheidung über den Beruf des Kindes ausschließlich den Eltern zu, sondern die Wahrheit liegt auch hier in der Mitte: je mehr der Knabe zur Selbstständigkeit heranreift, desto mehr werden sich die Eltern auf die Leitung beschränken, aber das Recht des Veto werden sie nicht aus den Händen geben. Es ist zunächst ihre Pflicht, die Neigung und Begabung des Kindes sorgfältig zu beobachten und sich mit verständigen Lehrern und Freunden darüber zu berathen, ohne vor dem Kinde viel davon zu reden, wobei eine specielle Begabung für ein gewisses Berufsgebiet nicht mit oberflächlicher Liebhaberei verwechselt werden darf; denn es kommt ja nicht sowohl darauf an, was der Mensch treibe, da dies meist von äußeren Anregungen abhängt, als vielmehr auf die Art und Weise, wie er es angreife und behandle — darin eben liegt seine Eigenthümlichkeit. Mancher klagt auch über verfehlten Lebensberuf, der sich ebenso in irgend einem andern nicht glücklich fühlen würde, weil es ihm an der Gewissenhaftigkeit und Treue fehlt, die vor allem die eigene Schuldigkeit thut und auch bei mangelhaftem Erfolg einen gewissen Lohn in sich trägt. Einer früh sich kundgebenden speciellen Neigung und Befähigung (wie etwa zur Musik) darf man übrigens nicht zu früh zu weiten Spielraum lassen: vielmehr muß zugleich die sittliche Kraft geweckt und gestärkt werden, um Hindernisse zu besiegen, Mühen zu ertragen, und vor Eitelkeit wie vor Oberflächlichkeit und Dilettantismus bewahrt zu bleiben. Ferner muß der Erzieher den Zögling über die verschiedenen Seiten des demselben besonders zusagenden Berufs eingehend belehren (vgl. Belehrung); denn den Knaben zieht vor allem die äußere Erscheinung, der ehrenvolle Rang, die glänzende Uniform u. s. w. an, und der Erzieher hat die Pflicht, ihn auch mit den schwierigeren, mühevolleren Seiten bekannt zu machen; durch dieses Bekanntmachen mit dem wirklichen Inhalt des künftigen Berufes wird zugleich das Motiv der Neigung erhellen, ihre Tiefe und Berechtigung sich deutlicher herausstellen. In der Regel wird wohl in der Jugend Neigung und Befähigung verbunden sein, aber jedenfalls ist auch die letztere sorgfältig zu prüfen. Der Gefahr, einen folgenschweren Mißgriff zu thun, wird am sichersten dadurch vorgebeugt werden, daß die Entscheidung nicht zu früh getroffen wird, und daß die vorbereitenden Schritte nicht ein zu enges Gebiet ins Auge fassen, sondern mehr auf das, was allgemein bildend und deshalb für jede Berufsart nothwendig ist, der Hauptnachdruck gelegt wird. Gewissenhafte Eltern werden aber insbesondere auch überlegen, wie sich der fragliche Beruf zu der sittlichen Anlage und Beschaffenheit ihres Sohnes verhalte, ob er den besonderen Gefahren und Ver-

zungen desselben voraussichtlich mit Gottes Hülfe gewachsen sein werde, wie andererseits auch die äußeren Verhältnisse der Eltern nicht unberücksichtigt bleiben dürfen, insofern die Verfolgung eines Berufes äußere, pecuniäre Mittel, oft vielleicht auch einflußreiche Verbindungen u. dgl. beansprucht. Allerdings wird das große Talent, das Genie sich Bahn brechen und sich durch Armut, Niedrigkeit und Dunkelheit des Namens siegreich hindurch kämpfen, aber die großen Talente sind selten, geniale Naturen noch seltener! Ehrgeiziges Streben, über gesteckte Schranken hinauszugreifen, hat schon manches Lebensglück vernichtet, manche schöne Kraft gebrochen. Ebenso wenig aber darf der Besitz ausreichender Mittel, oder die Nähe und Zugänglichkeit von Bildungsmitteln das Motiv für die Wahl des Berufs werden: das ist zum mindesten ein großes Wagstück und zeugt gleichfalls von einer sehr oberflächlichen Auffassung der Lebens- und Erziehungsaufgabe. Hierbei verdient die Beobachtung erwähnt zu werden, daß Söhne häufig den Beruf des Vaters ergreifen: solche leicht erklärliche Neigung darf nicht zu leicht genommen werden, denn die Erfahrung lehrt auch, daß nicht immer in der Hand des Sohnes die Thätigkeit des Vaters in gleicher Tüchtigkeit und mit gleichem Gedeihen sich fortsetzt. Das Umgekehrte, die Abneigung gegen den Beruf des Vaters, kommt aber ebenso nicht selten vor, hauptsächlich weil manche Väter nur an die Schattenseite ihres Berufes denken. So erscheint denn der so wichtige wie schwierige Act der Berufswahl für den Wählenden der inhaltschwerste Schritt für seine Erdenlaufbahn, als ein Product, bei dem verschiedene Factoren zusammenwirken müssen. Es ist die Pflicht der Eltern, beobachtend, prüfend, leitend, ermunternd, warnend, fördernd sich zu betheiligen, ohne daß darum der Entschluß aufhöre zugleich ein freier Entschluß des Wählenden zu sein. Neigung und intellektuelle, wie sittliche Begabung, die äußern Verhältnisse der Familie in Vermögen, Rang und Beziehungen, die speciellen Anforderungen und die Stellung des in Frage kommenden Berufes unter den betreffenden Zeitverhältnissen, die sich bietenden günstigen Gelegenheiten oder erschwerenden Hindernisse, — alles muß sorglich erwogen, der Entschluß aber jedenfalls nicht zu früh gefaßt werden, damit nicht die Hauptgrundlage der Entscheidung, die Erkenntnis der Neigung und Begabung, für die Berathenden und den Berathenen fehle.

Berufsurkunde, s. Anstellung.

Beschäftigung. Der Begriff der Beschäftigung steht in der Mitte zwischen Spiel und Arbeit. Arbeit bezeichnet eine auf einen bestimmten Zweck gerichtete mit Anstrengung verbundene Thätigkeit. Spiel dagegen ist „das, was man zu vernünftiger Zeitverkürzung treibt,“ ein äußerer Zweck ist dabei nicht vorhanden, sondern das Spiel ist ganz in sich selbst befriedigt, und auch mit Anstrengung ist es nicht verbunden, wenigstens darf die dabei vorkommende Anstrengung nicht als solche empfunden werden, wenn das Spiel nicht aufhören soll, Spiel zu sein. Die Beschäftigung hat mit der Arbeit gemein, daß sie auf einen Zweck gerichtet ist; dagegen nähert sie sich dadurch dem Spiel, daß sie den Begriff eigentlicher Anstrengung ausschließt, und daß sie nicht durch einen besondern Zweck gefordert ist, sondern als eine nützliche Thätigkeit überhaupt ihr Ziel nur in der Uebung der menschlichen Kräfte, oder in der nützlichen Bearbeitung beliebiger Dinge der Außenwelt findet. Darum kann das Spiel zur Beschäftigung werden, wenn es zu einem äußern Zweck unternommen wird. Wenn z. B. der Erzieher dem Kinde, um es von Unarten abzuhalten, ein Spiel aufgiebt, so giebt er ihm damit zunächst eine Beschäftigung, die erst, wenn des Kindes unbefangene Lust daran erwacht, zum eigentlichen Spiele wird. Andererseits kann eine Arbeit, z. B. Gärtnerarbeit, Drechslerarbeit, Buchbinderarbeit u. s. w. zur bloßen Beschäftigung werden, sobald sie nämlich aufhört, eine anstrengende, eigentliche Berufsthätigkeit zu sein. Die Zeit nun, welche die eigentliche Arbeit und die Ruhe von ihr übrig läßt, mit Beschäftigung auszufüllen, ist ein Vorrecht und gehört zur Würde des Menschen; nur auf den Menschen kann der Ausdruck Beschäftigung angewandt werden. Von der größten Wichtigkeit ist es nun aber, daß in dem Kinde frühe schon das Bewußtsein geweckt werde, wie träge Ruhe und weidlicher Genuß dem Menschen nicht wohl anstehe, wie er vielmehr bestimmt sei, thätig zu sein und etwas zu leisten. Schon das darf darum der Erzieher nicht dulden, daß der Zögling die Erholung von der Arbeit in absoluter Ruhe suche, statt in Abwechslung der

Thätigkeit. Das träge, blöde, noch ungeschickte Kind muß er selbst zum Spiele anhalten und spielen lehren, bis es das Spiel aus freier Neigung ergreift und aus eigener Kraft fortsetzt, er muß dafür sorgen, daß es wenigstens im Spiele eine Beschäftigung findet (s. o.), wozu dann vor allem nöthig ist, daß das Kind durch die Art des Spiels auch wirklich beschäftigt wird. Das Spielzeug muß ihm nicht so fertig dargeboten werden, daß es dasselbe nur besitzen, müßig bewundern und endlich zerstören kann, sondern seine Thätigkeit muß dadurch angeregt, seine Kraft geübt werden. „Daher,“ sagt J. Paul, „wird es durch einen Baukasten (eine Sammlung von losen Häuserchen, Bögen, Bäumchen) im ewigen Umbauen der väterlichen im Parke kund thut.“ Eine Puppe zum Aus- und Ankleiden ist besser, als die schönste ein für allemal fertig gepuzte; der Bilderbogen zum Illuminiren besser, als das gemalte Bild. An solche Beschäftigung durch Spiel reihen sich dann spielende Vorübungen für künftige ernste Arbeiten, im Gebrauche der Nadel, des Griffels und der Bleifeder, im Verstehen und Erklären von Bildern u. dergl., sowie kleine Dienstleistungen bei der Arbeit der Erwachsenen, Theilnahme an ihren Spaziergängen, wozu das Kind anzuhalten ist, damit nicht die wachsende Kraft ungeübt bleibe, oder, sich selbst überlassen, auf das Verkehrte gerathe. Ist der Zögling für geordneten Schulunterricht reif geworden, so ziemt ihm auch in den Erholungsstunden eine anhaltendere ernste Beschäftigung, und der Erzieher hat, indem er ihn dazu anleitet, zu verhüten, daß er nicht in träge, gedankenlose und nur zu leicht mit verderblicher Genußsucht sich verbindende Bummelerei gerathe, oder ausschließlich der allerentnervendsten Unterhaltung durch bloße Lectüre ver falle. Für das Mädchen bieten sich nützliche Beschäftigungen in Menge dar; aber auch die meisten Knaben werden von selbst eine Neigung verathen zu Feld- und Gartenarbeit, zu mechanischen Beschäftigungen, zur Anlegung kleiner Sammlungen, namentlich naturhistorischer. Solchen Neigungen muß der Erzieher entgegenkommen und sie leiten; letzteres, damit nicht bei der natürlichen Unersahrenheit und Ungeschicklichkeit des Zöglings sein an sich läßlicher Eifer in misslingenden Versuchen sich verzehre, die ihn von der einen Beschäftigung mismüthig zu einer andern treiben, bis ihm am Ende alle verleidet sind, während er, von erfahrener Beihülfe unterstützt, bald kleiner Erfolge sich wird zu erfreuen haben, die ihn bei dem begonnenen Werke mit Liebe verharren lassen. Eine gehörig geleitete Beschäftigung ist von dem größten pädagogischen Werth, indem durch sie auf eine leichte und angenehme Art die Kenntnisse des Zöglings vermehrt und seine Kräfte geübt werden, auch nicht selten dabei seine besondere Berufsneigung sich offenbart; nicht geringer aber ist auch der Werth der Beschäftigung für die Disciplin anzuschlagen. Wie der Müßiggang aller Laster Anfang ist, so ist die Langeweile die fruchtbare Mutter der meisten Unarten, und in der öffentlichen wie häuslichen Erziehung kann den Kindern manche Strafe und Thräne, den Erziehern viel Verdruß erspart werden durch gehörige Beschäftigung der wachsenden kindlichen Kräfte.

Beschämung ist die Erweckung oder die Verstärkung des Schamgefühls im Gemüth desjenigen, der übel gethan hat, und steht in der Reihe der Zuchtmittel unter den einfacheren und feineren. Der Erzieher sucht damit einen Bundesgenossen für seine Zurechtweisungen in dem natürlichen Herzen des Zöglings selbst, ja in seinem Blut, das in die Wangen strömend jene Röthe erzeugt, welche ein chinesisches Sprichwort die Morgenröthe der Tugend nennt. Wer sich schämen kann, ist noch nicht aufzugeben. — Kommt das Sich-schämen von selbst, so muß man sich hüten, daß man nicht, während man es bestätigt oder verstärkt, den empfindlicheren Gemüthern zu stark aufsetze; solches verschüchtert sie, treibt sie zum Sichverschließen in sich selbst und zur Verbitterung. Es kann sogar am Ort sein, dem Kind, dessen Schamgefühl erwacht ist, die positive Beschämung gänzlich zu ersparen. Dagegen wo das eigene Schamgefühl schlummert, ist es nöthigenfalls mit kräftigen Mitteln zu wecken, die jedoch ebenfalls ihre Grenze an dem Punct haben, da die Schärfe der Zucht anstatt zu schleifen schartig macht.

Man kann schon mit einem Blick beschämen und wenn dieser hinreicht, so ist das Wort nicht mehr nöthig; wo wenige Worte genügen, soll man die Glut des Schamgefühls nicht mit vielen Worten unter Wasser setzen, denn es wirkt in der Regel am

tiefften, wenn man ihm selbst überläßt, sich im Stillen auszusprechen. Beschämungen, durch welche einer zum Gespötte wird, sind selten anwendbar; denn war der Fehler, um den es sich handelt, ein moralischer, so ist Spotten zu wenig, ist es ein physischer, z. B. da ein Schüler langsam lernt, schwer begreift, so bewirkt das Spotten Entnuthigung; nur bei Schaubeleien und Unachtsamkeiten der Fähigeren, die sich schnell wieder schütteln und aufraffen, mag ein gutmüthiger Spott zuweilen anreizend wirken, und ein Sturzbad über das Haupt des Selbstgefälligen, wenn es sich zu hoch emporgoh, wird ebenfalls seinen abkühlenden Dienst thun.

Selbstverständlich muß, wer andere beschämen will, vor eigenem Erröthen sicher sein, und gerade dieses Zuchtmittel hat seinen Rückhalt am wenigsten in der physischen oder socialen Uebermacht des Erziehers, sondern in der Fleckenlosigkeit seines Wandels, in der Lauterkeit und Rechtschaffenheit seines Wesens. Nicht bloß grobe Fehler, auch kleinere Schwächen, Nachlässigkeiten u. dgl. verringern den Eindruck der Persönlichkeit, gegenüber von welcher der Zögling sich scheuen lernen soll, und machen das Gefühl der eigenen Scham stumpfer und matter. Schimpfen und Schlagen wird nicht selten nur als Zuflucht gebraucht, weil jenes feinere Mittel zur Führung einer Seele nicht mehr zu Gebot steht. — Handelt es sich von tiefer liegenden Fehlern, so muß auch die Beschämung darauf angelegt werden, daß sie in die Tiefe und zu der Traurigkeit leitet, welche Reue wirkt (2 Kor. 7, 10); dagegen über kleine Versehen ein Bußgefühl verlangen, als wären es Verbrechen, heißt unhaushälterisch mit dem Feuer umgehen und die Wahrhaftigkeit der sittlichen Empfindung gefährden.

Bescheidenheit, Demuth, Sittsamkeit. Bescheidenheit ist eine liebliche Tugend, die Tugend der Mäßigkeit im Urtheil über den eigenen Werth und besonders in der Geltendmachung dieses Werthes andern Personen gegenüber. Der Bescheidene ist nicht vorlaut in Gesellschaften, nicht naseweis im Fragen; er will nicht der Erste sein, drängt sich nicht vor und macht keine übertriebenen Ansprüche; er bittet, wo er vielleicht fordern könnte, er thut Gutes ohne glänzen zu wollen; er ist dankbar auch da, wo andere bloß ihre Schuldigkeit thun; er nimmt sich weder gegen Gleichstehende noch gegen Untergebene zu viel heraus; er prangt nirgends mit seinen Vorzügen und erröthet selbst bei verdientem Lob. Die Bescheidenheit ist mit der Demuth verwandt, und schon eine Tochter der Demuth genannt worden. Unter Demuth verstehen wir nämlich das Gefühl unserer Unvollkommenheit und unserer Unwürdigkeit vor Gott. Sie ist eine ausschließlich religiöse Tugend und äußert sich nur in sofern gegen die Mitmenschen, als sie den Stolz und Hochmuth nicht aufkommen läßt. Sie ist ebenso wenig wie die Bescheidenheit eine Verkennung des eigenen Werthes, eine Unterschätzung dessen, was wir geleistet haben (vgl. 1 Cor. 15, 10 mit Phil. 3, 12). Sie erniedrigt sich nicht über Gebühr und am unredlichen Orte, und weiß sich Geltung zu verschaffen, wenn's Zeit ist. Die Selbstherabsetzung, welche sich nicht schwarz genug machen zu können glaubt, ist eine falsche Demuth, meist sogar gerade ein hochmüthiger Anspruch auf besondere Heiligkeit. Auch von Blödigkeit und Schüchternheit (s. d. Art. Blödigkeit) ist die Bescheidenheit wohl zu unterscheiden, und vom Erzieher zu pflegen, nicht zu bekämpfen wie jene. Ein unbescheidener Knabe ist eine widerliche Erscheinung, und ein unbescheidener Jüngling erregt mit seinem kecken und dreisten Auftreten überall Anstoß; ja er verletzt wohl Anstand und Sitte. Wilmar behauptet, „daß es nichts gefährlicheres in der Welt gebe, als hochnäsige, von ihrem Wissen und ihrer Bedeutung aufgeschwellte Schüler, und wer in dem Alter des Schülers schon absprechen wolle über die wichtigsten Angelegenheiten, zu deren Erfassung die wohlbenutzte Erfahrung von mehreren Menschenaltern gehöre, der könne nichts anderes werden, als ein Mann der Opposition.“ Dem ist hinzuzufügen: Wer von Jugend auf gewohnt ist, unbescheidene Wünsche zu hegen, der wird niemals im Leben Befriedigung und daher auch niemals Zufriedenheit finden. Dagegen sagt Keller t von dem Bescheidenen, „daß er mit den Verdiensten des Geistes und den Gaben des Glückes weit mehr nützen könne, als andere. Von ihm lasse sich der Unwissende gerne belehren, denn er lehre, als lehre er nicht. Von ihm lasse sich der Ungefittete gerne erinnern, denn er mildere das Harte des Vorwurfs durch seine Leutseligkeit. Man vertraue sich dem bescheidenen Verdienste gerne an, so wie man sich vor dem stolzen scheue.“ Döberlein sagt, alle wahre Sittlichkeit ruhe auf der Bescheidenheit, wie

die Frömmigkeit auf der Demuth. In der Bibel wird Demuth und Bescheidenheit oft genug empfohlen; so Phil. 2, 3. Kol. 3, 12. 1 Petri 5, 5. Spr. Sal. 11, 2. Sirach 32, 10. Röm. 12, 3. Besonders erwartet man von der weiblichen Jugend, daß sie bescheiden sei und sich allenthalben lieber aussuchen lasse, als sich hervorbränge. Bei Mädchen wird noch mehr als bei Jünglingen durch Unbescheidenheit die Sittsamkeit verletzt. Man erwartet von ihnen, daß sie bei allen ihren Reden und Handlungen eine gewisse Zurückhaltung beweisen, ein „sittsames Schweigen,“ wie Schiller in der Braut von Messina sagt. Diese Sittsamkeit zeigt sich bei geselligen Unterhaltungen, bei Vergnügungen, bei der Kleidung in der Vermeidung alles auffallenden, ungewöhnlichen, unanständigen, alles dessen, was die Aufmerksamkeit anderer über Gebühr auf sich ziehen könnte, oder was gegen die gute Sitte verstößt. Sie ist eine Zierde des weiblichen Geschlechtes, wie schon Paulus den jungen Weibern befiehlt, sie sollen „sittig“ sein. — In unsern Tagen wird so viel über den Uebermuth der Jugend geklagt; die Klage ist in der That begründet. Verkehrte Unterrichtsmaximen und Unterrichtsmethoden, wie z. B. die von Jacotot, die aus allen alles machen wollte und die Schüler zu vorlautem Urtheilen verleitete, haben die Selbstüberschätzung und somit die Unbescheidenheit befördert. Die Ueberladung unserer Schulen mit Vielerlei, wobei das Viel oft hintangesetzt wurde, und die Uebertreibung in manchen Unterrichtsgegenständen mußten ebenfalls dazu beitragen, den Zustand herbeizuführen, von dem Paulus sagt: „das Wissen blähet auf.“ Sollt anders werden, so ist vor allem Rückkehr zur Demuth erforderlich. Der Zögling werde schon frühe angehalten, dem Herrn zu danken für alles gute, was er empfängt, als für einen unverdienten Beweis von Gottes Barmherzigkeit und Treue (1 Mos. 32, 10.). Man zeige ihm, daß er wie wir alle „ohne Verdienst und Würdigkeit“ die göttlichen Wohlthaten erhalten habe, und daß niemand seiner Vorzüge sich rühmen dürfe, da er sie alle von Gott empfangen habe (1 Cor. 4, 7.). Man Sorge dafür, daß der Zögling der Unvollkommenheit seiner Leistung sich bewußt werde und bleibe. Darum sei man vorsichtig bei der Austheilung von Lob und suche es namentlich zu verhüten, daß sich der Gelobte nicht besser dünke als seine Kameraden. Man halte in allen Fällen auf gründliches Wissen und versteige sich nicht bei dem Unterrichte über den Gesichtskreis der Jugend; ebensowenig gebe man Aufsätze, Examensfragen und Preisaufgaben, deren Abfassung die Kraft gereifterer Jünglinge und Männer voraussetzt. Niemals darf der Erzieher zugeben, daß sich der Zögling über ältere oder verdiente Personen absprechend äußert; seine Meinungsäußerung müsse überhaupt immer mehr das Gepräge der zu suchenden Wahrheit als der gefundenen haben. Von den ersten Lebensjahren an werde das Kind gewöhnt in geziemender Sprache zu bitten, niemals zu fordern. Es sei mäßig in seinen Wünschen und seinen Hoffnungen, und werde nie durch Geschenke übersättigt. Dabei erkenne es stets dankbar an, daß Vater und Mutter mehr an ihm thun, als sie schuldig sind. Es fühle immer, wie es sein ganzes Lebensglück nächst Gott den Eltern schulde. Nimmer erhebe sich das ältere Kind über das jüngere, das begabtere über das minder begabte, das Kind vornehmer Leute über das von niederem Stande. Vor allem aber soll das Kind in dem ganzen Auftreten der Eltern und Lehrer selbst ein lebendiges Vorbild wahrer Bescheidenheit und Demuth erblicken. Alle Ermahnungen und Strafen würden sonst wenig Früchte tragen.

Beschimpfung unterscheidet sich von Beschämung dadurch, daß diese Scham, erstere Schande bewirkt. Es fragt sich, ob sie pädagogisch überhaupt zulässig sei. Sofern sie Verachtung der Person ausdrückt und Verachtung durch andere mit sich führt, muß man sie verwerfen; denn wer hat das Recht, seinen Nächsten zu verachten? Dagegen giebt es allerdings verächtliche Handlungen und ein schmähtliches Verhalten, und diese beim rechten Namen zu nennen ist erlaubte Beschimpfung, wiewohl um genauer zu unterscheiden dies besser als Schelten bezeichnet wird. — Freilich nimmt sich hier der Zorn und das Bedürfnis, kurz und schneidend zu sprechen, die nicht wohl zu billigende Freiheit, das auf die Handlung Gemünzte der Person selbst als bleibende Qualität anzuhängen, d. h. Schimpfnamen zu gebrauchen, und schlimm steht es da, wo Erzieher und Lehrer wie betrunkene Fuhrknechte auf die Jugend hineinschreien; thöricht ist es vollends, die körperliche Züchtigung als des Menschen un-

würdig verabscheuen, während man sich keineswegs scheut, das Gemüthsleben durch rohes Schimpfen zu misshandeln. Indessen ist oft auch ein kräftiges Gewitter am Platze, der Zögling muß fühlen lernen, daß er es mit einer Energie zu thun hat und nicht mit einem Schneemann; ja es giebt eine Art von sanftem, süßem Tadeln und Stacheln, das viel peinlicher auf den Zögling wirkt, als ein derbes Wort, gleichwie das Kneipen und Zwickeln empfindlicher als die rechten Tazen genommen wird. — Das Maß, wie weit mit solchen herberen Zuchtmitteln gegangen werden kann, richtet sich nach dem Grundgedanken, daß auch das Strafsamt des Erziehers kein in eigenem Recht begründetes, sondern ein anvertrautes ist, und nach der apostolischen Warnung: ihr Väter, reizet eure Kinder nicht zum Zorn! (Eph. 6, 4.) Sind unter einer Kinderschaar, in Haus oder Schule, solche, an welchen sich die anderen gerne reiben (Aschenbrödel), so muß der Erzieher desto vorsichtiger im Ausdruck seines Tadelns über sie sein. — Ganze Stände, ob hohe oder niedere, und im Sohn den Vater beschimpfen, ist eine große aber leider nicht seltene Noth.

Beschreibungsbuch, s. Schulaecten.

Besoldung. Besoldung nennen wir die Belohnung, welche dem Angestellten (s. d. Art. Anstellung) für seine ordentlichen Dienstleistungen in einer für das Dienstjahr ausgeworfenen und in Terminen zu entrichtenden Gesamtsomme (Aberfalsumme) gereicht wird. Die Besoldung ist vorerst — gegenüber den unentgeltlichen Diensten — eine Belohnung der Dienste. Der Staat so wenig als ein Privatmann hat das Recht, die ganze Kraft eines Dieners in Anspruch zu nehmen, ohne dafür für seinen und der Seinigen Unterhalt zu sorgen, und wenn die Lebensarbeit des Staatsbürgers eine öffentliche, gemeinnützige ist, so muß auch die Fürsorge für sein und seiner Familie Auskommen eine öffentliche, vom Staate übernommene sein. Wo der Staat die Dienste des Bürgers nur auf kürzere Zeit, auf ein Jahr, oder auf etliche Stunden des Tags, oder etliche Tage der Woche in Anspruch nimmt, ohne zu verlangen, daß auch die übrige Zeit seinem Dienste gewidmet werde, da können die öffentlichen Diener, auch wenn sie wenig bemittelt sind, unentgeltlich functioniren, wie dies bei Gemeinderäthen, Bürgerdeputirten, Stadtverordneten, Geschworenen &c. der Fall ist. Wo aber der Staat oder ein Privatmann verlangt, daß der Diener die ganze Kraft seines Lebens und alle Zeit, außer derjenigen, welche zur Erholung nothwendig ist, ihm widme, da verlangt das natürliche Recht, daß der Diener oder Angestellte dafür belohnt werde. Der Arbeiter ist seines Lohnes werth. Das System unentgeltlicher Dienstleistungen der Angestellten oder der Ausbeutung der Kräfte des Einzelnen ohne entsprechende Belohnung liegt aber auch nicht im Interesse des Staats, und die Staatsgewalt muß, wie jeder Arbeitgeber, schon aus Gründen der Klugheit sich gedrungen fühlen, den Angestellten zu belohnen. Die römische Nobilität hat sich für ihre unentgeltlichen Dienstleistungen im Consulat, der Prätur &c. reichlich bezahlt gemacht auf Kosten des Staats und der Provinzen; die athenischen Strategen, Volksführer und Redner haben dem Vaterland ohne Besoldung gedient, aber sie haben es verrathen und verkauft an Perser, Macedonier und Römer. — Durch die Belohnung ferner, die der Diener für seine Dienste erhält, wird er an das Interesse seines Dienstherrn gefesselt: so bindet die Staatsgewalt den Angestellten, den sie besoldet und befördert. Kümmerliche Belohnung des Besoldeten lockert das Band zwischen Dienstherrn und Diener; in einer Classe von Dienern, welche sich schlecht besoldet und gegenüber von andern Bediensteten zurückgesetzt glauben, setzt sich ein Geist des Unmuths und der Unzufriedenheit fest, welcher in stürmischen Zeiten gefährlich werden kann. Die Dienste des Besoldeten erhalten freilich dadurch den Anstrich des Eigennütigen. Allein der Besoldete wird, wenn er gewissenhaft ist, darum doch nicht zum Miethling und Lohnediener; das Motiv der Pflichterfüllung wird für den gewissenhaften Diener nie der Lohn sein. Aber dieser wird ihm seine Pflichterfüllung erleichtern und ihm die Freudigkeit dazu erhöhen. Ist der Angestellte aber nicht zuerst und allermeist von seinem Gewissen getrieben, so ist die Belohnung und die Aussicht auf deren Erhöhung ein erlaubtes und jedenfalls sehr wirksames Mittel, ihn auf dem Wege der Pflicht zu erhalten und seinen Eifer zu fördern. Bei unentgeltlichen Dienstleistungen können ebensogut unreine Motive mitwirken, wie bei

bezahlten Diensten, und ein unentgeltlich dienender Staatsbeamter kann, wenn er so dienen muß, darum nicht minder ein Miethling sein als ein Besoldeter.

Wenn ferner bemerkt ist, daß Besoldung eine den Angestellten gereichte Belohnung sei, so unterscheiden wir damit die Besoldung von dem Gehalte oder Salär, welcher Ausdruck bei Privatdiensten gebräuchlich ist. Diesen gegenüber ist das Verhältnis eines Angestellten ein dauerndes und festes, daher auch in der Regel mit weiteren Berechtigungen und Vortheilen verbundenes (Ansprüche auf Pension, auf Versorgung der Wittwen und Waisen u.), — Vortheile, welche nicht nur über die Dienstzeit, sondern auch über das Leben des Dieners hinausgehen.

Ein weiteres Moment in dem Wesen der Besoldung ist, daß sie dem Angestellten für die ordentlichen Dienstleistungen gereicht wird. Nebenverdienste, die von außerordentlichen Dienstleistungen und zufälligen Verhältnissen sich herschreiben oder als Entschädigung für nothwendigen Amtsaufwand zu betrachten sind, z. B. Hausmiete, Kanzleikosten, Diäten und Reisekosten, persönliche, Alters-, Theuerungszulagen, Gebühren, Pferdsrationen, Repräsentationsgelder u. s. w. gehören nicht zur Besoldung.

Wenn ferner gesagt wird, die Besoldung werde in einer Gesamtsumme (Aversum) gereicht, so unterscheidet sich die Besoldung hiedurch von allen denjenigen Arten der Belohnung, welche sich nach der Zahl der Stunden, Tage, Wochen, Monate (Taggeld, Taglohn, Löhnung, Wochenlohn, Monatsgeld) oder nach der Zahl der gelieferten Stücke Arbeit (Stücklohn, tantième, Gewinnantheil) bemessen. Bei Bemessung der Besoldung liegen nicht die einzelnen Leistungen, die sinnliche Arbeit und der Zeitaufwand, mit einem Wort, nicht die mechanische Seite der Leistung oder deren Quantität zu Grunde, sondern deren geistige Seite, die Qualität. Die Leistung des Besoldeten wird nach einer allgemeinen Schätzung gewogen und hiernach belohnt. Eine Besoldung wird in der Regel nicht bezahlt oder sollte nicht bezahlt werden für Dienste, zu welchen nichts erfordert wird, als eine gewisse mechanische oder praktische Übung, für Dienste, welche nur von untergeordneter Bedeutung in der Gesellschaft sind (subalterne), für Dienste endlich, wobei dem Bediensteten nicht viel anvertraut und keine bedeutende Verantwortung auferlegt ist. Solche Diener sollten nach Stücken oder nach Tagen, Wochen, Monaten bezahlt werden. Fällt es doch niemand ein, Kunstwerke der Malerei, Musik, Architektur oder Poesie zu schätzen und zu bezahlen nach der Zeit, welche darauf verwendet worden ist, oder nach der Masse des aufgewendeten Materials, sondern man faßt das Ganze der Leistung ins Auge und bemißt hiernach den Werth derselben.

Die Summe nun, welche dem Besoldeten bezahlt wird, ist nicht in der Weise eine Gesamtsumme, daß derselbe ein für allemal für das ganze Geschäft, das er übernimmt, dadurch belohnt würde, sondern diese Summe wird in der Gestalt einer Jahresrente abgereicht und zur Bequemlichkeit der Besoldeten in Terminen, monatlichen, viertel- oder halbjährigen, ausbezahlt, wobei die Bezahlung entweder wie in Preußen Vorausbezahlung für die zu leistenden oder Nachbezahlung für die geleisteten Dienste ist.

Nach diesen allgemeinen Erörterungen gehen wir, unter bestimmter Beziehung auf den Dienst der Schule, über zur Besprechung des Betrags, der Bestandtheile der Besoldung, endlich der Quellen, aus welchen dieselbe zu schöpfen ist.

Der Betrag der Besoldung, scheint es uns, müße nach folgenden allgemeinen Grundsätzen bemessen werden. Die Besoldung soll dem Diener ein Einkommen gewähren, das ihn nicht nur vor Nahrungssorgen sicher stellt, sondern ihm auch eine freudige Berufserfüllung möglich macht. Solches liegt überall im Interesse des Dienstes, insbesondere des öffentlichen. Das Bestreben, ein ungenügendes Einkommen zu verbessern, würde auf allerlei erlaubte und nicht erlaubte Nebenbeschäftigungen führen, welche dem Amt die rechte Kraft entziehen, den Diener öfters bloßstellen und in Versuchung bringen. Wie nahe die letztere Gefahr besonders für den Lehrer liegt, der einerseits durch Geschenke oder andere Begünstigungen der Eltern seiner Schulkinder, durch Privatstunden (s. d. Art.) sein Einkommen leicht verbessern, andererseits auch ebendadurch unvermerkt zu partiischer Behandlung der Jugend verleitet werden kann, ist leicht einzusehen. Am

allermeisten aber ist eine sorgensfreie Stellung nothwendig, um die rechte Frische und Freudigkeit im Berufe zu erhalten. Gleichwohl war es bis auf die Gegenwart eine allgemeine Beschwerde, daß die Diener der Schule, sowohl der höheren als der niederen, überall schlechter besoldet seien, als andere öffentliche Diener, die ihnen an Rang oder socialer Stellung oder allgemeiner Bildung gleichstehen oder gar untergeordnet sind; erst die neuere Zeit hat hier vieles und großes Unrecht gut zu machen gesucht, wenn auch noch gar manches zu thun übrig bleibt.

Die Besoldung ferner muß nach der socialen Stellung des Beamten bemessen werden. Der Angestellte muß in seinem und seiner Familie äußerem Auftreten gleichen Schritt mit denen halten können, auf welche seine Amtsthätigkeit sich vorzugsweise erstreckt. Wir verlangen nicht, daß ein Schullehrer mit den reichen Bauern oder Gewerbsleuten seiner Gemeinde in seinem äußeren Auftreten gleichen Schritt halte. Aber sein Auskommen soll doch so sein, daß er und die Seinen nicht geringer zu sein scheinen, als die Eltern der meisten Kinder, die er unterrichtet, und daß er nicht von ihrer Gnade und ihren Geschenken abhängig ist. Der Volksschullehrer bei Landgemeinden stehe in Beziehung auf seine Besoldung auf der Höhe seiner Gemeinbegünstigten von mittlerem Auskommen. Die Höhe des Gehalts hienach zu bestimmen, wird nach allgemeinen volkswirtschaftlichen Grundsätzen nicht schwer sein. Er wird um so leichter in dieser Stellung sich halten, wenn er durch Zuthellung von Ländereien in die Lage gesetzt ist, eine kleine Landwirthschaft zu betreiben. In Städten dagegen soll der Volksschullehrer durch seine Besoldung auf die Höhe gestellt sein, daß er mit dem mittleren Bürgerstande, welchem seine Schüler ihrer großen Mehrzahl nach angehören, gleichen Schritt halten kann. Der Volksschullehrer soll sich durch seine äußere Stellung in die Mitte des Gemeindelebens versetzt sehen. Daher muß gewünscht werden, daß er in Schulangelegenheiten zu den Berathungen der Ortsschulbehörde beigezogen werde, und wir können es dieser seiner Stellung nur angemessen finden, wenn ihm auch unter Voraussetzung höherer Genehmigung solche Gemeindeämter anvertraut werden, deren Verwaltung mit seinem Hauptamte vereinbar ist. Ebenso liegt es in der Natur dieser Stellung, wenn der Schullehrer zu weiterer Fortbildung der Jugend über die Schuljahre hinaus, besonders der Jugend des Gewerbestandes beigezogen werden und seine Kenntnisse im Rechnen, deutscher Sprache, Geographie, vielleicht auch im Zeichnen gemeinnützlich machen kann.

Bei Bestimmung der Besoldungen öffentlicher Diener kommt ferner die Frage über den Umfang und die Bedeutung des Amtes, sowie über den Einfluß, welchen das Dienstalter auf die Besoldungsstufe üben solle, in Betracht.

In der Regel entspricht nun der Umfang und die Bedeutung des Amtes auch der socialen Stellung des Bediensteten, doch ist dies nicht überall der Fall. Bei manchen Militär- und Hofämtern mag die letztere höher stehen als erstere, während von den Dienern der Schule gesagt werden kann, daß ihre sociale Stellung im allgemeinen noch nicht der Bedeutung ihres Amtes entspricht. Wenn wir von dem Umfang des Amtes reden, so denken wir daran, ob das Amt den Angestellten ganz beschäftigt, oder nur einen Theil seiner Zeit in Anspruch nimmt, den übrigen der Privatbeschäftigung frei giebt. Dieser Umstand kommt bei den Schuldienern sehr in Betracht und ist zu beachten einmal bei Fachlehrern, besonders solchen, die es mit Fertigkeiten, Kalligraphie, Turnen oder Uebungen der Kunst, Musik, Zeichnen u. dgl. zu thun haben, sodann bei solchen Volksschullehrern auf dem Lande, deren Schulzeit sich hin und wieder z. B. Sommers nur auf wenige Stunden des Tages beschränkt, so daß sie allerdings durch ihr Schulamt nicht genügend beschäftigt sind und deshalb auch nicht den Gehalt in Anspruch nehmen können, der für einen vollbeschäftigten Dienst dieser Stellung gebührt. Man ist daher darauf bedacht gewesen, durch Gestattung oder Anweisung von Nebengeschäften, welche sich mit ihrem Beruf vereinigen lassen, besonders von Gemeindeämtern, das Amtseinkommen der Schullehrer zu vergrößern, wie denn in Bayern und Sachsen-Weimar die Schullehrer in der Regel Gemeindefreiber sind, was wir, wie oben bemerkt, der Stellung und dem Berufe der Landschullehrer unter günstigen Verhältnissen angemessen finden. Nicht minder zu empfehlen sind landwirthschaftliche Nebenbeschäftigungen der Schullehrer, Feld- und Garten-

bau, Obstbau, Bienen- und Seidenzucht, deren Betreibung in vielen Ländern von den Behörden den Schullehrern empfohlen ist und welche theilweise einen Gegenstand des Unterrichts in den Schullehrerseminarien bilden. Ganz besonders aber gehören hieher die mit dem Schuldienst gewöhnlich verbundenen Cantor-, Organisten-, Küster-, Glöckner- und Messnerfunctionen, womit in manchen Gegenden sogar eine Stellvertretung des Pfarrers bei Pfarrvacanzen verbunden ist. Immerhin ist der natürlichste Weg zur Verbesserung des Einkommens nicht gehörig beschäftigter öffentlicher Diener der, daß ihre amtlichen Geschäfte vermehrt werden; denn Anstellung von öffentlichen Dienern, welche nicht vollauf beschäftigt und daher auch nicht genügend bezahlt sind, liegt nicht im Interesse des Staats. Jene Nebenämter aber geben nun dem Lehrer überall hinlängliche Beschäftigung.

Die Bedeutung eines öffentlichen Amtes hängt ab von der Ausdehnung des Gebietes, welches für den Angestellten zur Besorgung ausgeschieden ist, von der Höhe des Standpuncts, den derselbe einzunehmen hat, um das Feld zu übersehen, welches ihm zu bebauen angewiesen ist. Jeder öffentliche Diener hat sich als ein Organ des Gemeinwesens, somit als ein Werkzeug allgemeiner Interessen zu betrachten. Die Schuldiener haben es einerseits mit dem Einzelnen und Besondern, mit den Individuen zu thun, andererseits das Interesse der allgemeinen Bildung zu vertreten. Indem sie die Jugend unterrichten, fördern sie die allgemeine Bildung, welche jedoch auch noch auf andere Weise gefördert werden kann. Es ist lächerlich und verkehrt, wenn man, wie öfters geschieht, die Schulmeister ausschließlich als die Volksbildner bezeichnet. Denn an der Bildung der Völker arbeiten außer den Schullehrern, und weit mehr als diese, die Kirche, Sitte und Herkommen, die Erziehung in den Familien und Werkstätten, die Tagespresse, die Literatur und Kunst, die Verkehrsmittel, der ganze Geist und Ton der Regierung, die Macht des Zeitgeistes. Der dem Schullehrer zu Stadt und Land daran gebührende Antheil beschränkt sich auf den Unterricht in der Schule und den Einfluß, welchen er sich sonst noch auf die Erziehung der Jugend in einer Gemeinde zu sichern weiß. Je größer aber der Antheil der Schule an der Sache der allgemeinen Bildung überhaupt wird, desto mehr steigert sich auch die Bedeutung des Schulamtes (gewöhnliche Volks- und höhere Bildungsschulen), und eben darnach steigert sich auch der Betrag der Besoldung. Es ist natürlich, daß die Lehrer an kleinen Schulen in kleinen Gemeinden eine geringere Belohnung ansprechen können, als die Lehrer an volkreichen, lebhaften Gemeinden oder in Städten.

Es bleibt uns nun noch übrig, von dem Einfluß zu sprechen, welchen das Dienstalter der Angestellten auf den Betrag der Besoldung ausübt (vgl. auch den Art. Anstellung). Das Dienstalter kann unter Voraussetzung fortwährender Tüchtigkeit des Angestellten seinen Einfluß auf die Erhöhung der Besoldung in doppelter Weise äußern, indem der Angestellte dadurch einen gewissen Anspruch auf höheren Gehalt entweder mittelst Versetzung auf eine andere Bedienstung, oder mittelst Einrückens in eine höhere Besoldungsclassen ohne Stellenwechsel erhält. An Letzteres reiht sich an die bei den Schuldienern in Württemberg wie auch im Königreich Sachsen übliche Verleihung von Alterszulagen. Daß das höhere Dienstalter neben vorwurfsfreier Dienstleistung eine Aussicht auf Gehaltsverbesserung eröffne, liegt durchaus im Interesse des öffentlichen Dienstes, wie denn auch der Privatmann seine Diener und Arbeiter durch Aufbesserung ihres Gehalts zu erhalten und aufzumuntern bemüht ist. Es kann aber in dem einen Fall angemessener sein, die Aufbesserung eintreten zu lassen in Folge eines Stellenwechsels, in dem andern aber ohne Stellenwechsel. Beide Wege sind daher offen zu halten. Ist ein öffentlicher Diener auf einer Stelle bewährt, hat er sich in die Verhältnisse hineingelebt, Vertrauen und Auctorität gewonnen, so daß er selbst nur ungerne und nur um sein Einkommen zu verbessern, aus theuer gewordenen Verhältnissen scheiden würde, so sollte die Behörde Bedacht darauf nehmen, einerseits den Diener seinem Amte zu erhalten, andererseits durch Erhöhung seines Gehalts seine Wünsche und Bedürfnisse zu befriedigen. Hiebei ist allen Interessen Rechnung getragen: die Wünsche des Angestellten werden befriedigt, die Interessen des Dienstes, der bei einem Stellenwechsel in solchem Fall Noth leiden muß, sind gewahrt, und die Kosten, welche stets mit Stellenwechseln für den Staat, die Gemeinde

und den Angestellten verbunden sind, werden erspart. *) Auf der andern Seite aber können die Verhältnisse auch so liegen, daß ein Stellenwechsel erwünscht erscheint. Durch verschiedene Umstände kann die Stellung eines Dieners so geworden sein, daß er einer Veränderung bedarf, daß man glauben muß, er werde anderwärts unter andern Umgebungen, bei einer andern Bevölkerung, vermöge seiner Eigenthümlichkeit besser am Platze, seine Dienste werden dort erspriesslicher sein. Es kann beim Schuldiener das höhere Dienstalter eine Placirung an einer ruhigeren Stelle, an einer nicht aus so verschiedenen Elementen zusammengesetzten, weniger Anstrengung, Lebendigkeit und Energie erfordernden Classe, womit zugleich ein besserer Gehalt verbunden ist, erwünscht sein. Beide genannten Wege einer Verbesserung der Besoldung sollten gerade im Dienste der Schule offen gelassen werden. Liegt es im Interesse des öffentlichen Dienstes, einen Lehrer, welcher einer Verbesserung seines Einkommens würdig und bedürftig ist, auf seiner bisherigen Stelle zu belassen, so sollte er ohne Stellenwechsel in die höhere Besoldungsclassen einrücken können; die Aufbesserung, die ihm gegeben werden muß, würde eine bestimmte etatsmäßige Klasse reichen. Auf diese Weise würde es auch möglich, an eine zur höheren Besoldungsclassen gehörende Stelle einen jüngern Lehrer zu setzen, der vielleicht den Bedürfnissen der Stelle vorzugsweise und mehr als ein älterer gewachsen ist, denselben aber vorerst noch bei seinem jüngeren Dienstalter in einer niederen Besoldungsclassen zu belassen, so daß die hier ersparte Summe anderwärts zur Erhöhung des Gehalts einer Stelle benützt werden könnte. Je mehr der Staat in die Nothwendigkeit kommen wird, bei allen Schulstellen allmählich Subventionen zu leisten, um so leichter wird sich dieses System durchführen lassen. Je mehr aber einzelne Schulen fortfahren werden, durch die Patronate geschützt, ihre Angelegenheiten selbst zu besorgen, aus dem allgemeinen Stellenverband geschieden zu bleiben und eine isolirte Stellung einzunehmen, desto schwieriger wird die Durchführung jenes Systems werden; eben damit werden auch diese Schulen der entschiedenen Vortheile, welche dieses System bietet, verlustig bleiben. Die in Württemberg angeordneten regelmäßigen Alterszulagen, welche nach bestimmten Normen erteilt werden, können das in Obigem bezeichnete Vorrücken in höhere Besoldungsclassen schon darum nicht ersetzen, weil sie nur widerruflich sind, alle Jahre aufs neue verwilligt werden müssen, eine ständige Verbesserung somit ebensowenig, als ein höheres Anrecht auf Pension oder Versorgung der Hinterbliebenen gewähren.

Bestandtheile der Besoldung. Die Besoldung zerfällt wesentlich in 2 Haupttheile, wovon der eine es übernimmt, für die Nothdurft zu sorgen, der andere, die Arbeit zu honoriren. In ersterer Beziehung soll der Lehrer bei den Schwankungen, denen die Preise für Nahrung, Wohnung, Feuerung und Standesaufwand unterworfen sind, nicht in Noth gerathen, daher muß dieser Theil der Besoldung beweglich gemacht werden, wo es nicht möglich ist, durch Naturalleistungen zu sorgen. Es

*) Es mag hier eine Bemerkung über die Umzugskosten und Reiseentschädigungen der Schuldiener eine Stelle finden. Nach allgemeinen Rechtsgrundsätzen werden die Umzugskosten solchen Dienern vergütet, welche ohne ihr Ansuchen und ohne eine Verschuldung auf eine andere Stelle versetzt werden, so weit nämlich eine Beförderung nicht damit verbunden ist. Diese Umzugskosten sollte überall der Staat tragen, da eine solche Versetzung immer nur im Interesse des öffentlichen Dienstes geschieht. Bei Volksschullehrern ist es übrigens in einzelnen Ländern Obiegenheit der Gemeinden, den neu angestellten Lehrer mit seiner Familie und seinem Hausrath bis auf eine gewisse Strecke herbei zu holen. In Nassau, Sachsen-Weimar, Baden, Württemberg ist diese Verpflichtung der Gemeinden nicht anerkannt, und die Lehrer erhalten entweder keine Umzugskosten, oder es werden dieselben aus allgemeinen Hilfs- oder Pensionskassen gewährt, so in Baden. In Württemberg erhalten die unständigen Lehrer, Lehrgehülfen und Unterlehrer, wenn sie ohne ihr Verschulden und ohne Ansuchen versetzt werden, eine angemessene Reiseentschädigung aus Staatsmitteln. Nach unserem Dafürhalten sollte den Gemeinden grundsätzlich diese Last überall abgenommen werden, wo nicht die Gemeinde die Berufung eines neuen Lehrers veranlaßt oder ihn selbst gewählt hat. In letzterem Fall ist es natürlich, daß sie den Gewählten auch herbeiholen, daß sie, wo sie den Abzug bewirken, auch die Kosten des Aufzugs bestreiten. In diesen Verhältnissen ist auch der Ursprung jener Verpflichtung zu suchen. Wo aber den Gemeinden ein Lehrer gesetzt wird, da sollte ihnen die Aufbringung der Umzugskosten erlassen bleiben und der Staat eintreten.

ist an der Hand volkwirtschaftlicher Erfahrungen zu erheben, wie viel zum Unterhalt einer Familie von mittlerer Größe in Beziehung auf jene Bedürfnisse nothwendig ist, und dafür eine entsprechende Entschädigung festzusetzen. Für die Wohnung ist am besten gesorgt, wenn Amtswohnungen beschafft werden, wie das bei den Schuldienern auf dem Lande fast überall der Fall ist. Das fixe Honorar oder der Stammgehalt andererseits soll es dem Diener ermöglichen, mit freudigem Muthe, unabhängigem Sinn und freier Bewegung seinem Berufe nachzugehen. Die Berechnung dieses Honorars ist bedingt durch die Rücksicht theils auf die sociale Stellung des Dieners, theils auf den Umfang und die Bedeutung des Dienstes, soll dabei aber auch den Ansprüchen eines höheren Dienstalters Rechnung tragen.

Es ist hierbei vorausgesetzt, daß das Schulgeld überall von den öffentlichen Kassen und nicht von den Lehrern erhoben und in einer festen Summe bei dem fixen Besoldungstheil eingerechnet würde. (Vgl. übrigens d. Art.: Schulgeld.) So vollkommen gerechtfertigt uns nämlich die Entrichtung eines nach örtlichen Verhältnissen zu regulirenden Schulgeldes erscheint, so sollte doch dieses nur in Beziehung zur Anstalt gesetzt, nirgends aber mit der Person des Lehrers in Verbindung gebracht werden, damit jeder Schein entfernt bleibe, als ob der Lehrer bei dem Abgang oder Eintritt der Schüler mit seinem Nutzen theilhaftig sei, und damit den gehässigen und unwürdigen Austritten gesteuert würde, zu welchen im Kreise der Volksschule besonders das Eintreiben der Ausstände bei den Eltern der Schulkinder Veranlassung giebt.

Was die übrigen Bestandtheile der Schuldienerbesoldungen betrifft, so sind es theils mit dem Schulamt verbundene Nebenbezüge, welche von dem Lehrer erhoben werden, wie Singumgänge, Weihnachts-, Neujahrs-, Confirmanden-, Martini-, Einstands- und Ausstandsgelder, Reihenzüge, Reihentische, welche sämmtlich ausgeschieden und aufgehoben werden sollten, weil sie zu vielerlei Ungleichheiten führen und theilweise den Beruf herabwürdigen. Andere Nebenbezüge, welche nicht unmittelbar vom Schulamt, sondern von den niederen Kirchendiensten herkommen, die mit der Entsetzung des Schulamts enge verwachsen und nun mit demselben organisch verbunden sind, von Orgelspielen, Vorsingen beim Gottesdienst, von Handlangerdiensten bei kirchlichen Handlungen sind in das fixe Honorar einzurechnen und können ohne Anstand dem Schullehrer verbleiben. Die bei Casualien eingehenden herkömmlichen Gehühren gehören unter die Nebenbezüge (Accidenzien), welche ebenfalls dem Schullehrer zu belassen sind, ohne bei dem fixen Gehalt in Berechnung zu kommen. Dagegen scheint uns, das Läuten, Kirchenguhrrichten, Kirchenreinigen seien Geschäfte, die dem Schuldiener nicht wohl anstehen, und von anderen Gemeindegewissen verrichtet werden könnten, wie dafür auch in Württemberg besondere Meßnergehülfen aufgestellt sind. Diejenigen Nebengeschäfte oder Nebenämter aber, welche zunächst mit dem Schulamt nichts zu thun haben, aber für vereinbar mit demselben gehalten werden, wie z. B. Gemeindebeamtenstellen verschiedener Art, sollten abgesondert vom Schulamt betrachtet und nicht in die Besoldung eingerechnet werden.

Nach allem diesem können wir uns über die Quellen, aus welchen der Gehalt der Schuldiener zu schöpfen ist, kurz fassen. Die Schule, ursprünglich aus Mitteln der Kirche oder der Gemeinden und der Privaten gestiftet, ist zur Staatsanstalt geworden oder doch auf dem besten Wege dazu. Der Staat sorgt für die Bildung der Lehrer und bringt dafür bedeutende Opfer, er stellt die Lehrer entweder unmittelbar an oder behält doch in letzter Instanz deren Anstellung in der Hand (s. d. Art. Anstellung), er übt Fürsorge für die dienstuntüchtigen Lehrer und deren Hinterbliebene, er bestimmt den Gehalt der Lehrer, macht die Gemeinden durch Gesetze verbindlich, bis auf einen gewissen Grad dafür zu sorgen, er trägt endlich theils als Rechtsnachfolger der Kirche einen ansehnlichen Theil der Lehrerbefoldungen, theils schießt er aus den gewöhnlichen Staatsmitteln Gelder zum Unterhalt hoher und niederer Schulen bei, und in allen diesen verschiedenen Beziehungen wird, wer dem Gange der Gesetzgebung mit Aufmerksamkeit folgt, eine fortschreitende Erweiterung der Staatsfürsorge wahrnehmen. Wir werden uns daher nicht irren, wenn wir, auch abgesehen von den immer größeren Kreisen, welche das Schul- und Unterrichtswesen in dem Leben der modernen Staaten beschreibt, behaupten, daß die Staatsgewalt dem Princip nach längst auch die Besoldung der Lehrer übernommen hätte, wenn die Mittel dazu ihr

zu Gebot stünden und sie für dieselben nicht die Gemeinden und Corporationen fortwährend in Anspruch nehmen müßte. Dermalen hält wenigstens in Frankreich und Deutschland die Staatsgewalt sich für verpflichtet, subsidiarisch einzutreten. Die Subsidien des Staates aber steigern sich in dem Grade, als die Mittel der Gemeinden, sei es in Folge der veränderten Unterrichtsbedürfnisse, sei es in Folge der durch die Zehent- und Gefällablösung eingetretenen Beschränkung unzulänglich werden. — Die Besoldung der Schulbiener wird demalsten noch aus dreierlei Quellen bezogen, von Privaten, von örtlichen und von Staatskassen. Die erstere Quelle fließt nicht nur in der Gestalt des Schulgelbs, sondern auch anderer Gaben, welche den Charakter von Geschenken haben, deren Leistung mehr oder weniger eine freiwillige genannt werden kann. — Das Streben der Gesetzgebung ist jedoch allenthalben darauf gerichtet, den Lehrer, statt auf Privaten, auf öffentliche Kassen anzuweisen und den Geldverkehr mit den Eltern der Schüler abzuschneiden, daher dem auch der Einzug des Schulgelbes fast überall durch den Gemeinberechner zu geschehen hat. Die örtlichen Kassen sind demalsten bei den Lehrerbefoldungen überwiegend betheilig, doch sind ihre Mittel und Leistungen in Folge des außerordentlichen Aufschwungs des Schulwesens in der neueren Zeit immer ungenügender geworden, so daß der Staat nunmehr nicht nur immer häufiger und nachhaltiger mit Subsidien eintreten, sondern ganze Schulen, Anstalten, Seminarien, Convicte vollständig unterhalten muß. — Wie es sich hiemit in Deutschland verhält, so auch in Frankreich; ja selbst England, das seither das Schulwesen ganz als Privatsache zu behandeln gewohnt war, lenkt in die gleiche Bahn ein: es liegt solches offenbar in dem natürlichen Entwicklungsgange der Verhältnisse.

Besoldungsbeschreibung, s. Schulacten.

Besonnenheit, s. Ausgelassenheit.

Besserungsanstalten, s. Rettungshäuser.

Bestätigung, s. Anstellung.

Bestallung, s. Anstellung.

Betten, s. Körperliche Erziehung.

Beurtheilung der Leistungen, s. Aufgaben.

Bewahrschulen, s. Kleinkinderschulen.

Bewegung, s. Körperliche Erziehung.

Bewegungsspiele. Bei jedem Spiele der Jugend sind Seelen- und Leibeskräfte in einer mehr oder weniger muntern Thätigkeit. Aber bald ist die Seele fast allein handelnd, und der Leib bleibt mehr in Ruhe; solche Spiele nennt man deshalb Ruheispiele; bald sind die Bewegungen und Handlungen des Leibes, seine Kraft, Gewandtheit, Sicherheit oder Beweglichkeit das Vorherrschende; für solche hat man den Namen Bewegungsspiele.

Das Spielen spielt in der Jugendzeit eine höchst bedeutende Rolle. Man hat dasselbe in der Pädagogik der früheren Zeit mit großem Unrecht viel zu sehr außer Acht gelassen. Es ist ein unverkennbares Verdienst des Philanthropismus, daß der auch vom Spiele der Jugend mehr Kenntniß genommen und der Pflege desselben eine eingehendere Sorgfalt gewidmet hat. Ist ja doch der Grund des Spielens im Wesen des werdenden Menschen selbst zu suchen und so gut als der Trieb zur Thätigkeit als ein vom Schöpfer gegebener und also göttlich geordneter anzuerkennen.

Schon das junge Thier spielt; die in Fülle vorhandene Lebenskraft ergreift allerlei Gelegenheiten, um sich zu üben, zu stärken, um Festigkeit und Sicherheit zu gewinnen. Das Leben aber, zu dem der Mensch geschaffen, ist ein unendlich reicheres, als das auch der vollkommensten Thiere; darum ist auch seine Spielzeit eine viel längere und die Art und Zahl seiner Spiele eine unendlich mannigfaltige, aber auch für ihn ist das Spiel etwas von der Natur erfordertes, von seinem Schöpfer vorgeordnetes, der Weg zum Ernst.

Spiel und Ernst, das sind die zwei Kreise, in denen das geistige und leibliche Leben des Menschen sich bethätigt. Im früheren Kindesalter fallen diese beiden Kreise noch in eins zusammen. Aller Ernst, alle Arbeit des jungen Kindes ist Spiel; aber alles Spiel des jungen Kindes ist auch hinwiederum Ernst, ist Arbeit, ist Berufs-

erfüllung; denn das Kind ist ein werdender Mensch; Werden, Wachsen, Zunehmen an Kraft, an Geschick, an Fähigkeit und Fertigkeit ist sein nächster Beruf. „Die gewöhnlichen Spiele der Kinder, sagt Jean Paul, sind — ungleich den unfrigen — nichts als die Aeußerungen ernstler Thätigkeit, aber in leichtesten Flügelkleidern.“ So hat die Weisheit des Schöpfers, die ihre Lust hat bei den Menschenkindern, den Ernst der Arbeit in die Blumenhülle des Spieles verhüllt. Das Kind ist zuerst ein spielendes und in seinen Spielen fröhliches und seliges Kind, und das Geschäfte der Erziehung ist zunächst nur, diese spielenden Regungen und Bewegungen desselben nicht zu hemmen, sondern möglichst zu fördern durch allerlei der Entwicklungsstufe desselben entsprechendes Spielzeug und andere Handreichung.

Mit der fortgehenden Entwicklung des Kindes zum Bewußtsein werden seine Spiele mannigfaltiger, sie bekommen Gesetz und Regel, aber es tritt auch allgemach eine Scheidung ein zwischen Spiel und Ernst. Das spielende Kind wird von den Erziehern nach und nach zur Arbeit gezogen (vgl. „Arbeit“). Diese erscheint dem Kinde freilich zunächst als etwas ihm noch fremdes, häufig störendes, unbequemes: sie fordert Selbstverleugnung. Die Arbeit ist nun der Ernst; aber das heitere Spiel geht noch immer neben ihm her. Die Kreise des Ernstes und Spieles haben sich geschieden; sie liegen nicht mehr in einander, sondern neben einander und wechseln mit einander ab, und diese Abwechslung ist keine unberechtigte, sondern sicherlich eine gottgewollte und für das wahre Gedeihen nothwendige. Kinder ohne das Salz ernster Arbeit bleiben kindisch, Kinder ohne entsprechende Spiele werden alt vor der Zeit. Einseitige Ascese so wie gutmeinende, aber etwa nicht tiefer blickende Frömmigkeit versteht es manchmal darin, daß sie in den munteren Spielen der Kinder etwas zum Ernste des Christenthums nicht stimmendes, ja etwas sündliches findet, daß sie dem Knaben den Spielplatz, dem Mädchen die Puppe sammt Zugehör möglichst frühe versagt. Wahrhaft christliche Weisheit aber erkennt, daß die Natur im Kinde nicht niedergetreten, sondern mehr und mehr vom Geiste Gottes durchdrungen, erneuert und geheiligt werden soll. — Unsere Christen Kinder mögen darum immerhin ihre munteren, wenn nur sonst unschuldigen und guter Ordnung nicht widerstrebenden Spiele treiben; diese werden ihre Herzen dem Ernste christlicher Wahrheit und christlichen Lebens nicht verschließen, eher vielleicht einem gesunden Wachsthum des innern Menschen und seiner Bethätigung im Leben vorarbeiten.

Wie sehr das Spiel der Jugend aus ihrem innersten, eigensten Leben hervorgehe, ergiebt sich auch aus der Beobachtung, daß bei ihr die Kreise des Ernstes und Spieles ihre Rollen nicht selten zu vertauschen scheinen. Das Spiel ist dem Kinde Ernst, so sehr Ernst, daß es oft darüber die ernsthaftesten Dinge, wie Essen, Trinken, Arbeiten vergißt, während es den Ernst der Arbeit als etwas ihm fremdes, seiner Natur aufgedrungenes ansieht und im günstigen Falle eben im Gehorsam treibt. Mit welchem Jubel begrüßen nicht auch die besseren und sonst fleißigen Kinder (und zwar nicht bloß die kleinen!) die Verwandlung einer Lehr- oder Arbeitsstunde in eine Spiel- oder Freistunde! da sind sie reich und glücklich, wie Könige, und solch ein Ausfall an Lern- und Arbeitszeit dünkt ihnen baarer Lebensgewinn! Und mit welchem Eifer, mit welcher Anstrengung, Unermüdblichkeit, Beharrlichkeit liegen nicht echte Kinder ihren Spielen ob! — Aus alle dem sieht man: hier ist das Herz dabei; das Spiel ist ihnen Ernst. So geht das Arbeits- und das Herzensleben neben einander her, das eine im Sollen, das andere im Wollen, und diese Doppelwirthschaft hört nicht auf, als bis der junge Mensch ein gereifter wird, der gelernt hat, von Herzen zu arbeiten, seines ihm gewordenen Berufs mit derselben Lust und Ausdauer zu warten, mit der er in seiner Jugend sein Spiel getrieben. Der Virtuos, der, wie Rückert, „Schwierigkeiten sucht und findet keine“, ist ein Spieler. Die getrennten Kreise des Spieles und der Arbeit haben sich in dem göttlich geschulten Virtuosen, dem in Werk und Wegen Gottes geübten Gotteskinde, wieder geeinigt. Das Spiel der Jugend war ihm Weissagung auf das, was kommen sollte. Und dennoch bei aller Versöhnung von Spiel und Ernst in dem christlich gereiften Menschen bleibt ihm ein Sehnen aus dem wenngleich ihm liebgewordenen Joch der aufgelegten irdischen Arbeit und Mühe heraus nach einem weiteren, jenseitigen Leben,

das wir, was Innigkeit und Freudigkeit und Seligkeit betrifft, vielleicht mit nichts so treffend als mit der lebensvollen Lust der spielenden Jugend vergleichen können. —

Bei dieser Stellung der Spiele zum Leben der Jugend leuchtet von selbst ein, daß ihnen in der Erziehung alle Aufmerksamkeit und Sorgfalt zu widmen ist. Spiele sind Spiegel des Charakters für die Jugend, wie sie es sind für die Völker. Die Eigenschaften, durch die man im praktischen Leben namentlich etwas tüchtiges wird und leistet: Muth, Entschlossenheit, Gewandtheit, Beharrlichkeit zc., machen sich häufig schon auf dem Spielplatze bemerklich. Ein Knabe, der von ganzem Herzen spielt, trägt in der Regel den Kern eines tüchtigen Charakters in sich; wer herzlos spielt, wird in der Regel nie etwas rechtes in seiner Art.

Wie sie aber den vorhandenen Charakter der Jugend abspiegeln, so sind gute Spiele andererseits auch wieder Bildner desselben. In den Bewegungsspielen namentlich findet sich eine treffliche Schule der Schnelligkeit, Kraft, Biegsamkeit und Gewandtheit des Körpers, der Abhärtung gegen Schmerz und Ungemach, der Uebung der Sinne, der Aufmerksamkeit, der Beobachtung, der Besonnenheit u. dgl.; sie sind die freien Vorübungen für das Leben. Besonders haben die gesellschaftlichen Bewegungsspiele, bei denen sich die Spielenden selbst zum Spielmaterial hergeben, einen großen Werth für das künftige sociale Leben. Jedes gute Spiel hat nämlich Gesetze und Regeln, und je strenger diese eingehalten werden, desto schöner und ergötzlicher ist es. Hier lernt aber Knabe wie Mädchen im Spiele, was ihm für sein späteres Leben eine Grundbedingung seines Glückes wird: die Kunst, sich willig unter ein Gesetz, unter eine höhere Ordnung zu stellen und innerhalb der gegebenen Schranken sich fröhlich zu bewegen; hier lernt der junge Mensch sich verleugnen, für sich und die Seinigen fürchten, hoffen, wagen, streiten und leiden. So wird das Spiel zur Schule für das Leben.

Der Spieltrieb darf jedoch nicht sich selbst überlassen werden, er will gepflegt sein, theils, was die Auswahl der Spiele, theils was ihre Betreibung anlangt. — Es ist unter den unzähligen Spielen, auf welche der Spieltrieb die Jugend schon geführt hat, ein großer Unterschied. Zu verwerfen sind vor allem Spiele mit unsittlichem Gehalt wie die bloßen Geldgewinnspiele, ferner solche, in denen bloße Tändelei oder Zufall die Hauptrolle spielt; ebenso diejenigen Spiele und Spielzeuge, welche wenig oder keine Handlung und Verwandlung von Seiten des spielenden Kindes zulassen (die Kinder reicher Leute sind oft wegen ihrer kostbaren Spielzeuge, die sich eben nur ansehen lassen und sind, wie sie sind, wahrhaft zu bedauern). Je mehr das Spielmaterial dem Spielenden die Möglichkeit läßt, den aus allem alles machenden plastischen Trieb der Jugend zu befriedigen, je vielseitiger der Spielende selbst angeregt und in Thätigkeit versetzt wird, desto zweckmäßiger ist das Spiel. Darum haben denn auch die geselligen Bewegungsspiele einen so großen Vorzug vor allen anderen, weil sie einerseits dem Spieler in dem Mitspielenden selbst ein Spielzeug der beweglichsten und vielseitigsten Art liefern, andererseits Augen und Ohren, Arme und Beine und den ganzen Leib in muntere Thätigkeit setzen und zugleich den Geist in einer beständigen Spannung, Aufmerksamkeit und Uebung erhalten.

Bewegungsspiele sind es auch, die schon bei den Alten eine vorzügliche Pflege erfahren haben. Griechen und Römer wetteiferten darin; das Mittelalter mit seinen ritterlichen Uebungen bot auch der Jugend ein reiches Feld für gesunde Befriedigung ihres Spieltriebes. — Luther schreibt hierüber unter anderem: „Es gefallen mir diese zwei Uebungen und Kurzweile am allerbesten, nämlich die Musica und Ritterspiel, oder Leibesübungen mit Fechten, Ringen, Laufen, Springen zc., unter welchen das Erste die Sorgen des Herzens und die traurigen Gedanken vertreibt, das Andere macht feine, geschickte, starke Gliedmaßen am Leibe und erhält ihn sonderlich bei Gesundheit.“ An die Stelle der Ritterspiele ist in neuerer Zeit das Turnen getreten. Mit dem Aufkommen des Turnens durch Jahn, das im Grunde ein in System gebrachtes, mannigfach gegliedertes Bewegungsspiel war, trat, vorbereitet durch die Philanthropine, eine Wendung der Dinge ein. Zunächst sammelte sich auf den Turnplätzen die spiel lustige Jugend freiwillig, später wurde das Turnen als Theil der Jugenderziehung angesehen und mit allgemeiner Verpflichtung dazu auch in Staatsanstalten eingeführt, wie in Preußen, Bayern, Württemberg. Weil aber auf diese Weise das Turnen als

Schulfach über den Bereich des Spieles hinausgegangen und zu einer Kunst und Schule kräftigender Körperbildung geworden ist, so enthalten wir uns, dieses hier weiter zu verfolgen (s. Leibesübungen). Dagegen sei noch erwähnt, daß unserer Jugend durch das Turnen eine Reihe von Bewegungsspielen neu gebracht oder unter ihr wieder erweckt worden ist, die der sorgfältigsten Pflege von Seiten der Erzieher werth sind.

Gepflegt aber und oft mit aufopfernder, hingebender Liebe gepflegt will auch diese Seite des Jugendlebens werden, wenn es nicht, wie ein sich selbst gelassenes Bäumlein, verkrümmen oder in wilde Schößlinge vergeilen soll. Es sollte keine Schule sein zu Stadt und Land, die nicht ihren Spielplatz hätte und wo die Jugend, mehr oder weniger unter den Augen eines erwachsenen und spielfreundlichen Freundes, ihre Spiele triebe; denn obwohl die Jugend bei ihren Spielen in ihrem Elemente ist, so thut ihr doch eine Ueberwachung, eine oberste Leitung und Hilfe gegen spielverderbende Vorkommnisse gar wohl, und sie ist auch dem Manne, der sich ihrer Spiele annimmt, immer doppelt dankbar. —

Aus der Reihe der zahlreichen Bewegungsspiele, die man in Ballspiele, Kugel-, Scheiben- und Gesellschaftsspiele eitheilen kann, heben wir zum Schlusse einige der empfehlenswerthesten in Kürze aus:

1. Kreisball. Beliebige viele Spieler bilden in gleichmäßigem Abstände mit bezeichneten Plätzen einen Kreis, so weit, daß man von einem Punkte der Peripherie nach dem gegenüberliegenden bequem mit einem nicht zu schweren, ziemlich weichen Balle treffen kann. Es ist ein Krieg aller gegen alle mit dem Bestreben, einen der Mitspielenden um den andern nach den Gesetzen des Spiels in den Kreis zu bringen. Wer sich allein außer demselben erhalten hat, darf alle in den Kreis gebrachten durch Ballwürfe matt oder todt machen; gelingt es ihm, so hat er das Spiel gewonnen. — Der Ball wird zu Anfang von den im Kreise stehenden Personen beliebig zugeworfen. Der erste, der ihn nicht fängt, A, muß in den Kreis. Auf ihn wird nun mittelst des Balles Jagd gemacht, der immer möglichst rasch einem in der Nähe des A stehenden Spieler zugeworfen wird. Fällt ein Wurf und fehlt den A, so muß der Fehlende auch in den Kreis, so daß nun zwei und im gleichen Falle immer weitere in denselben kommen und sich, dem Balle ausweichend, darin tummeln. Wird aber A getroffen, so ergreift er möglichst schnell den Ball, während alle übrigen von ihren Plätzen fortlaufen. Den Ball berührend ruft A: „Halt!“ — und alle laufenden stehen, wo sie sind. A wirft nun nach demjenigen, welchen er am ehesten treffen zu können meint; doch darf er das nur vom Kreise aus. Trifft er, so muß der Getroffene zu ihm in den Kreis; fehlt er, so ist die Mühe verloren, alle treten wieder auf ihre Plätze, A wieder in den Kreis und die Jagd auf ihn geht weiter. Sind mehrere im Kreise, so hat immer nur der Getroffene das Recht vor den anderen, nach den Entflohenen zu werfen; doch kann er seinen Wurf auch einem besser Werfenden übertragen. Jeder Mitspieler seiner Partei muß ihm den Ball möglichst schnell in die Hände zu bringen suchen. — Sind alle bis auf einen im Kreis, so umläuft dieser denselben von einem Male zum andern, auch wohl den Kreis durchschneidend, darf aber nur von einem Male aus werfen. Jeder getroffene ist matt oder todt und verläßt den Kreis. Fehlt jener aber, so geht es in oben bezeichneter Weise auf ihn. Macht er alle im Kreise nach einander matt, so ist er Sieger; wird er getroffen, so ist das Spiel verloren. Beim neuen Spiel kommt er zuerst allein in den Kreis. —

Dieses Spiel kann auch schon von jüngeren Knaben gespielt werden und hat auch noch Reiz genug für Jünglinge. Die Spielenden sind in einer beständigen Aufmerksamkeit, Thätigkeit und Spannung, bald jagend, bald gejagt. Angreifen, Ausweichen, schnelle Flucht und schnelle Besonnenheit zum Angriff, scharfe Beobachtung, rechtzeitiges Ergreifen des Vortheils, Schnelligkeit und Gewandtheit im Laufen, Kraft und Sicherheit im Wurf finden dabei ihre Rechnung.

Zusammengesetzter und schwieriger, aber auch die Besonnenheit und Gewandtheit noch in höherem Maße bildend und deshalb von hohem und nachhaltigem Reize für ältere Knaben und Jünglinge ist:

2. das deutsche Ballspiel oder Ballschlagen. Eine hinreichend genaue Beschreibung desselben würde hierorts zu viel Raum einnehmen; darum sei nur hier auf dasselbe als auf ein Kleinod der spielenden männlichen Jugend und, was die nähere Beschreibung betrifft, auf GutsMuths („Spiele zur Übung und Erholung,“ neu eingeführt von F. W. Klumpp, S. 54 ff.) verwiesen. — Ein verwandtes Spiel ist der Dreieckball.

3. Das englische Cricket oder Thorball verdient mehr, als bisher geschehen ist, auf deutschem Boden geübt zu werden. In England ist es förmliches Nationalspiel; keine Schule, da es nicht gespielt würde, kein englischer Knabe, der es nicht verstünde und mancher Mann, der sich dessen nicht schämt. Indes würde auch von diesem schönen Spiele eine nähere Beschreibung hier zu weit führen.

Vor allen gesellschaftlichen Spielen aber verdient der Fürst der Jugendspiele, eine Art Schachspiel mit lebenden Figuren, genannt und bekannt und geübt zu werden, wir meinen

4. das Barlaufen. Auch dieses hat in sich so viel nachhaltigen Reiz und solche Mannigfaltigkeit, daß es wochen- und monatelang von einer spieltüchtigen Jugend und selbst vom Manne noch, der sich Jugendfrische bewahrt hat, Tag für Tag gespielt werden kann. In Schwaben ist es unter der Jugend unter dem Namen Obah (au bar) bekannt, da es uns wahrscheinlich von unseren westlichen Nachbarn zugekommen ist. Eine ausführliche Beschreibung giebt Dr. Phil. Wacker-nagel bei GutsMuths.

Bei dieser Aufführung einzelner Spiele ist hauptsächlich die männliche Jugend berücksichtigt. Auch die weibliche Jugend hat ihre Spiele; der Raum aber verbietet auf sie einzugehen. Wenn in neuerer Zeit auch für diese vieles geschehen ist und geschieht, um ihr den Segen guter Bewegungsspiele zuzuwenden, wenn man, wie z. B. Spieß, Klopß auch das Turnen dem weiblichen Wesen anbequemt und mit der Übung und Kräftigung des Leibes zugleich die anmuthige Form in Stellung und Bewegung verbindet und das fröhliche Hüpfen, Springen und Tanzen des Mädchens zu einem sich schön verschlingenden und lösenden Bewegungsspiel kunstmäßig ordnet und veredelt, so dürfte von Seiten einer gesunden Pädagogik in der Hauptsache dagegen nichts einzuwenden sein. Taktvolle Behandlung ist freilich dabei wesentlich.

Bewegungstrieb, s. Thätigkeitstrieb.

Bewußtsein ist nur da vorhanden, wo die Seele sich selbst von demjenigen, was nicht sie selbst ist, unterscheidet, wo sie als Subject sich ein Object gegenüberstellt. Dabei muß natürlich das von uns Verschiedene, außer uns Befindliche irgend wie auf uns wirken, um im Bewußtsein von uns unterschieden werden zu können: dasselbe wird als eine äußere Wirkung auf uns d. h. als eine von unserer eigenen Selbstthätigkeit unabhängige Bestimmung derselben von uns unterschieden; hierin allein besteht der Unterscheidungsgrund zwischen Subject und Object. Alles Bewußtsein setzt daher sowohl eine gewisse Selbstthätigkeit in einem Wesen voraus, als auch eine innere Empfänglichkeit für äußere Einwirkungen; bei einer bloßen — an sich einfachen, mit sich identischen — Selbstthätigkeit ist kein Bewußtsein möglich. Aber erst, wenn die Seele sich als selbstthätig von sich selbst als receptiv unterscheidet, entsteht das Bewußtsein und kann der ganze Reichthum der mannigfaltigen Vorstellungen entstehen, welche den thatsächlichen Inhalt des Bewußtseins ausmachen.

Das eigentliche Bewußtsein ist deshalb nur da vorhanden, wo die Seele sich zur Empfänglichkeit für äußere Einwirkungen aufschließt. Dies ist keineswegs in allen Sinnen auf gleiche Weise der Fall, sondern dieselbe gehört erst den höheren Sinnen, dem Gehör- und Gesichtssinn an. Der Inhalt der Tastempfindung ist nur die Gegenwirkung, der Gegendruck gegen den Druck eines äußeren Körpers, und es wird nur das Verhältnis des ersteren zu letzterem empfunden; in der Geschmacks- und Geruchsempfindung verhält sich das Sinnorgan umbildend, assimilirend zum äußern Stoff, und nur das Verhältnis desselben zu dieser umbildenden Thätigkeit wird empfunden. In beiden Fällen findet keine eigentliche Empfänglichkeit, kein reines Aufnehmen äußerer Einwirkungen statt. Das ist erst bei den höheren Sinnen

der Fall. Bei ihnen tritt, müssen wir sagen, die innere Selbstthätigkeit — wir können sie bestimmt und concret nur als Lebensthätigkeit denken — vor den äußern Einwirkungen zurück, sie giebt alle Gegenwirkung gegen sie, alle umbildende und verändernde Thätigkeit in Beziehung auf sie auf, um sich ihrer selbst sicher und gewiß denselben rein hinzugeben, sie rein in sich aufzunehmen. Wo auf diese Weise die innere auf sich beruhende Selbstthätigkeit, das Leben des Individuums sich den äußern Einwirkungen interesselos hingiebt, wo Selbstthätigkeit und Empfänglichkeit sich klar und bestimmt scheidet, da entsteht mit dem Bewußtsein unsrer selbst das Bewußtsein unsrer reinen Empfänglichkeit und darin der äußern auf uns geschehenen Wirkungen als solcher, da geht das eigentliche Licht des Bewußtseins in der Scheidung der subjectiven und objectiven Welt auf. Das Bewußtsein der objectiven Welt ist immer das Bewußtsein unserer Empfänglichkeit, das Bewußtsein unserer selbst ist das Bewußtsein unserer Selbstthätigkeit, im letzteren ist das enthalten, was wir Ich nennen. Beides ist nur miteinander gegeben; das Bewußtsein der Gegenstände ist ohne Bewußtsein seiner selbst, ohne Ich nicht möglich, und umgekehrt.

Die niedern Sinne fassen die äußern Einwirkungen bloß in ihrem Verhältnis zur eigenen Selbstthätigkeit, zum Leben auf; nur das Verhältnis beider Glieder, des äußern und des innern wird percipirt, nicht aber jedes Glied für sich im Unterschiede vom andern. Diese Form macht das eigentliche Wesen der Empfindung aus. Dagegen daß jedes der beiden Glieder für sich und mit dem andern percipirt wird, dies stellt sich im Bewußtsein, in der Unterscheidung des Subjectiven und Objectiven dar. Damit nun aber eine äußere Affection für sich, abgelöst von ihrem Verhältnis zu uns selbst, zum Bewußtsein komme, wird sie in ihrem Verhältnis zu andern Affectionen aufgefaßt werden müssen; und das Bewußtsein eines Gegenstandes, im Unterschied vom Bewußtsein unserer selbst, ist daher immer die Vorstellung eines räumlichen oder zeitlichen Verhältnisses von Affectionen, wie denn solche eben den höheren Sinnen, dem Gehör- und Gesichtssinn zukommt. Alles, was wir objectiv vorstellen, stellen wir in den Formen von Raum und Zeit vor, d. h. das Bewußtsein der einzelnen Affection bildet sich nie für sich, sondern immer entsteht zugleich das Bewußtsein ihres Verhältnisses zu anderen. Zusammenhang, Verknüpfung mit anderem, Mannigfaltigkeit des Einzelnen im Neben- und Nacheinander ist die Form alles objectiven Bewußtseins. Im Ich aber stellt sich das Subject des Bewußtseins als Einheit dem Object desselben als einem Neben- und Nacheinander von mannigfaltigen Wirkungen auf uns gegenüber; darin vollzieht sich die Unterscheidung des Subjectiven und Objectiven; und ohne Vorstellung einer objectiven Welt in Raum und Zeit giebt es kein Ich, aber auch umgekehrt giebt es ohne Ich keine solche Vorstellung. Im Acte des Bewußtseins umfaßt der Mensch sich selbst und die äußere Welt, und hat an beidem immer einen realen Inhalt.

Das Bewußtsein aber, welches in Einem Acte das Bewußtsein seiner selbst und der von uns verschiedenen Gegenstände ist, wird diese Differenz immer auszugleichen suchen, damit im Bewußtsein, in der Vorstellung des Gegenstandes das Bewußtsein seiner selbst sich vollziehe; es wird sich im Selbstbewußtsein mit den Vorstellungen das Bewußtsein seiner selbst als durch ihre Gegenstände gefördert oder gehemmt im Gefühle, im Begehren verknüpfen, und erst in diesem objectiven Bewußtsein seiner selbst, in welchem das Bewußtsein seiner selbst in die objective Vorstellung der Gegenstände herausgetreten ist, kommt das, was wir Ich nennen, zu seiner vollen Entwicklung. Denn es entsteht dann erst eigentlich die Vorstellung seiner selbst, nur daß diese nicht abstract, sondern sehr concret an den wirklichen Gegenständen im Bewußtsein von uns selbst als durch diese gefördert oder gehemmt zu Stande kommt. Es ist klar, daß eine solche objective Vorstellung seiner selbst eben vorzugsweise in der Vorstellung anderer Menschen sich vollzieht, weil diese mehr als alles andere fördernd oder störend auf uns einwirken können. Das Selbstbewußtsein und damit das Ich entwickelt sich daher in der menschlichen Gemeinschaft in Liebe und Haß gegen andere und wir dürfen sagen, mehr in Liebe als in Haß, weil die ungehemmte Vorstellung unserer selbst in andern doch nur da vorhanden ist, wo die andern sich fördernd zu uns verhalten, sowie sie sich darin vollzieht, daß wir selbst auf andere fördernd einwirken; auch diese Liebe zu andern entsteht aus dem Streben, in der

Vorstellung anderer zum Bewußtsein seiner selbst zu gelangen, und sie genügt diesem Streben. So haben die sittlichen Verhältnisse im Selbstbewußtsein ihre Quelle.

Versuchen wir noch die Anwendung dieser Begriffe auf die wirkliche Entwicklung des Bewußtseins im Menschen. Unzweifelhaft schließt sich dieselbe an die Entwicklung der Sinnesthätigkeit, und zwar der Thätigkeit der höheren Sinne an. Es ist dabei bemerkenswerth, daß beim Menschen die niederen Sinne nicht schon eine gewisse Entwicklung erreicht haben, ehe die höheren in ihre Thätigkeit eintreten, wie dies wohl bei den Thieren der Fall ist; sondern von vorneherein erscheinen jene beim Menschen den letzteren untergeordnet. Es drückt sich schon darin der höhere Beruf des Menschen zur geistigen, freien Bewußtseinsthätigkeit aus, welche nicht bloß den Zwecken des leiblichen Lebens dient. Wenn die niederen Sinne vor der Entwicklung der höheren eine gewisse Stärke erreichen würden, so würden diese jenen doch immer untergeordnet bleiben. Die höhere geistige Anlage des Menschen beruht wesentlich darauf, daß das Bewußtsein bei ihm nicht an die Sphäre der Empfindung gebunden ist, sondern an der frühen Kräftigkeit der höheren Sinne ein freies Organ seiner Entwicklung hat. Die reine Lust am Sehen und Hören, der ungemeine immer frische Reiz, welchen Farben und Töne auf das Kind ausüben, zeigen, wie das Bewußtsein in ihm in einer kräftigen Entwicklung begriffen ist; und bedenken wir dabei, welchen Reiz insbesondere die menschliche Gestalt, der Ton der menschlichen Stimme, — sie scheinen in der That der adäquate Gegenstand seines Gesichtsz- und Gehörsinns zu sein — auf das Kind ausübt, so sehen wir, wie der Trieb der menschlichen Seele, im Bewußtsein aus sich herauszugehen, und Aeußeres als solches in sich aufzunehmen, schon frühe die menschliche Gemeinschaft stiftet, und die Quelle sittlicher Verhältnisse ist. Der große Reiz, welchen Töne, die Töne der menschlichen Stimme für das Kind haben, liegt der (wenn die ersten Anfänge überwunden sind, außerordentlichen) Leichtigkeit zu Grunde, mit welcher sie die Sprache lernen.

Eben dieses Sprechenlernen der Kinder beweist aber auch, wie sie schon frühe die Wahrnehmungen, die Vorstellungen objectiver räumlicher und zeitlicher Verhältnisse, welche sie bilden, sich aneignen, mit dem Bewußtsein ihrer selbst verknüpfen, um nun in der Anwendung der Worte auf die entsprechenden Gegenstände ihre Vorstellungen, die sie haben, in den Wahrnehmungen zu reproduciren. Und abgesehen davon, daß überhaupt mit dem im Sehen und Hören sich bildenden Bewußtsein von Gegenständen zugleich das Bewußtsein ihrer selbst sich bilden muß, so tritt ganz entschieden mit diesen Reproduktionen das Ichbewußtsein hervor, und leicht möchte man an der Freude, die sie an solchen Reproduktionen, an dem Wiedererkennen ihrer Vorstellungen in den Wahrnehmungen, an ihrer Fähigkeit, die Gegenstände zu benennen, haben, erkennen, wie darin das Bewußtsein ihrer selbst, das Bewußtsein, daß sie im Besitz dieser Vorstellungen sind, sich vollzieht. Bedeutsam für die Entwicklung des Ichbewußtseins ist daher die gewohnte Umgebung, das Zusammenwohnen mit den Eltern, Geschwistern, und sittliche Verhältnisse sind die Basis der psychischen Entwicklung des Kindes. Natürlich müssen die Kinder dieses Bewußtsein ihrer selbst haben, ehe sie das Wort dafür mit der Sprache lernen.

In diesem Zusammenleben des Kindes mit andern verschmilzt das Bewußtsein seiner selbst mit dem Bewußtsein der andern, welches ursprünglich auf dem gewöhnlichen Wege der Sinnesthätigkeit entsteht, zu einer so festen Verbindung, daß das eine sich von dem andern nicht mehr trennen läßt, und mit der Vorstellung der andern verknüpft sich die Vorstellung seiner selbst, worin, wie gesagt, das Ich erst zu seiner vollen Entwicklung kommt, in der vielfachen, stetig fortdauernden Förderung, mitunter auch Hemmung der eigenen Willkür durch dieselben, wobei denn der Entwicklungstrieb des Selbstbewußtseins sich auch in dem Streben kund giebt, auf die andern zurückzuwirken, ihnen zu dienen, und wohl auch sie zu meistern, um darin sich selbst in andern gegenständlich zu werden. Die psychische Entwicklung des Kindes, die Entwicklung der Function des Bewußtseins ist daher, dürfen wir sagen, durchgängig durch die menschliche Gemeinschaft bestimmt; seine Sinne, welche die Organe des Bewußtseins sind, müßten verkümmern, wenn sie nicht an der menschlichen Gestalt, der menschlichen Stimme ihr adäquates Object finden würden; seine Fähigkeit, Vorstellungen festzuhalten und zu reproduciren, stellt sich wesentlich in der Aneignung der

Sprache dar, und ist durch diese wesentlich bedingt und gebunden; sein Selbstbewußtsein ist unmittelbar nur in der Gemeinschaft mit andern möglich: nur in diesem Boden wächst und gedeiht die Seele des Kindes. Was aber die Form seines Bewußtseins gegenüber von der später sich entwickelnden charakterisirt, das ist das gänzliche Aufgehen in dem Moment der Gegenwart, wornach es sich mit völliger Unbefangtheit eben nur den gerade entstehenden Impulsen hingiebt, ich möchte sagen, die Zwecklosigkeit seines Lebens. Die unmittelbare Empfindung ist es, von der es bestimmt wird; es ist in ihm noch kein Bruch eingetreten zwischen einem constanten Inhalt des Bewußtseins und den immer erst entstehenden Eindrücken, welche für es fast immer den ganzen Reiz und die ganze Frische neuer Eindrücke haben; es hat nicht die Vorstellung von Aufgaben, von Zwecken, die über den Moment hinausreichen, welche die gegenwärtigen Impulse sich unterordnen. Wenn dem Kinde solche Aufgaben gegeben, wenn ihm Zwecke vorgeschrieben werden, so wird es in eine wesentlich höhere Stufe erhoben, die eigentliche Erziehung beginnt, damit es allmählich lerne, sich selbst Zwecke zu setzen, durch diese die unmittelbar entstehenden Antriebe zu beherrschen, und den veränderlichen Inhalt des Bewußtseins, in welchem die Seele des Kindes aufgeht, einem constanten Inhalt unterzuordnen.

Bezirksschule, s. Schulbezirk.

Bezirksschulinspectorat, s. Schulregiment.

Bibel, nach dem griechischen biblia, d. h. die Bücher, die Sammlung derjenigen Schriften des alten und neuen Bundes, welche nach dem von Anfang überlieferten Zeugnisse der Kirche als unbedingt reine und mustergültige Darstellung der seligmachenden Wahrheit anzusehen sind. — Wenn das Gedeihen der pädagogischen Thätigkeit einestheils wesentlich davon abhängt, daß der Erzieher und Lehrer den Menschen als den Gegenstand seines Wirkens nach seiner ewigen Seite erkannt hat: so ist es andernteils von keinem geringeren Belange, daß er die Mittel der Erziehung und Bildung einer menschlichen Persönlichkeit vom rechten Standpunkte aus überschaut und im Stand ist, alles was zur Förderung seines Zweckes dienen kann und alles in der rechten Ordnung zu gebrauchen. Diesen Standpunct findet er einzig und allein in der Bibel. Aus der persönlichen Lebensmittheilung, durch welche das menschengewordene göttliche Wort sich selbst wieder in den von ihm zuerst ergriffenen und umgewandelten Menschen offenbarte, ist jene Gesamtheit von Wahrheitszeugnissen entstanden, deren erste, reine und vollkommene, schlechthin musterhafte Darstellung, die heilige Schrift, gleichfalls mit dem Namen des Wortes Gottes bezeichnet und über alle anderen Offenbarungen des Geistes, auch des göttlichen (z. B. in der Natur), hervorgehoben wird. Die Schrift ist daher im eigentlichen Sinne ein Theil der persönlichen Lebensoffenbarungen Gottes und hat darum nicht bloß auf die Gottesbegriffe der Menschheit und zwar ohne Unterschied der Nationalität eine durchaus befreiende, belebende und veredelnde Wirkung ausgeübt, sondern auch jedem anderweitigen Bildungselemente des Geistes zum Anhalt und Mittelpunkt gedient. Dieses Verhältnis zeigt sich am auffallendsten in der Thatsache, daß dieselben Völker, auf deren Geisteserzeugnissen die schöne menschliche Bildung der heutigen Zeit ruht, aus dem Zerfall ihres eigenen geistigen, sittlichen und religiösen Lebens nicht durch ihre nationale Literatur, sondern durch die h. Schrift errettet, in eine völlig neue Bahn der Geistesethätigkeit gebracht und zu einer bisher in der Welt beispiellosen Höhe des Einflusses auf andere Nationen erhoben worden sind. Von da an knüpft sich die ganze Weltgeschichte an die Ideen, welche der h. Schrift entnommen und durch die Kirche nur weiter gebildet zum Gegenstande der Missionspredigt gemacht wurden. Die Geschichte der Kirche weist es nach, daß auch diejenigen Wissenschaften, die in späterer Zeit aus der Verbindung mit der Schrift ganz herausgetreten sind, wie z. B. die Rechtswissenschaft und Arzneikunde, zuerst mit Hülfe der Schrift ihre neuen, der christlichen Civilisation entsprechenden Wege gehen lernten. Die Wiedererweckung der classischen Studien im Mittelalter ist durch die Kreuzzüge vermittelt; diese selbst aber sind nur eine Wirkung des neu auflebenden Interesses an den Hauptthatsachen der biblischen Geschichte. Die großen Bewegungen, durch welche die Reformation vorbereitet wurde, wie diese selbst, sind urkundlich durch nichts anderes als durch das Studium der Schrift entstanden, und diese ist somit auch die Ursache davon,

daß nun die germanischen Völkerschaften, Deutschland insbesondere, einen geistigen Einfluß auf die Cultur der Welt auszuüben anfingen, der nur in dem seinesgleichen hat, was man zuvor in der Geschichte der römischen Nation beobachtet hatte. Uebrigens hat sie in gewisser Hinsicht die Stelle selbst der humanistischen Bildungsquellen vertreten. Sie ist seit den Zeiten der Reformation durch die Lutherübersetzung die Sprachbildnerin des deutschen Volkes geworden und beweist sich als solche noch heutigen Tages in dem Grade, daß selbst Männer wie Goethe bekannten, aus ihr ihre beste Kenntniß der deutschen Sprache geschöpft zu haben. Ebenso gilt in England und Frankreich die reformatorische Schriftübersetzung als die kräftige Wurzel der neueren Sprachentwicklung dieser Völker. Die hohe Blüte des Gewerbleißes, des Handels, sowie die Menge ausgezeichnete und höchst folgenreicher Erfindungen auf dem Gebiete der angewandten Naturwissenschaften, welche unter den protestantischen Nationen mehr als anderswo zu Tage gekommen sind, zeugen von der ungemainen Kraft geistiger Belebung und Veredlung, welche in dem Worte Gottes enthalten ist. Unbefangenen Beobachtern der menschlichen Natur fällt die seltene geistige Empfänglichkeit und Denkfähigkeit auf, durch welche sich fleißige Bibelleser der niederen Stände nicht nur über ihre Standesgenossen, sondern sogar über die allgemeine Bildungsstufe höherer Stände erheben und bei welcher sie durch die Ursprünglichkeit ihrer Gedanken die Geistesstufe gebildeter Philosophen erreichen, während sie nach Klarheit und praktischer Tiefe dieselben noch überragen.

Zu dieser Geschichte, welche die biblische Literatur hinter sich hat, kommt, daß überhaupt alle diejenigen Kennzeichen, die man sonst von einem ausgezeichneten schriftstellerischen Producte erwartet, auf die Schrift in ausgedehntestem Maße Anwendung finden. Ihre Ausbreitung nimmt mit jeder Periode der Geschichte zu, und der Bedarf berechnet sich jährlich nach Millionen von Exemplaren — so daß sie schon in gewerblicher Beziehung eine merkwürdige Erscheinung heißen muß. In alle Sprachen der Welt findet sie Eingang, und gerade in gegenwärtiger Zeit ist sie die einzige Ursache von der geistigen Erweckung unzähliger, bisher unbekannter Sprachen — für die Philologie ein ganz außerordentliches Moment, zumal da sich daran zugleich der großartige Gedanke geknüpft hat, ein für alle Nationen gemeinsames Alphabet zu erfinden.

Zieht man ferner ihren Inhalt und die Art ihrer Darstellung in näheren Betracht, abgesehen von dem besondern Zwecke, dem sie dient, so ist sie auch in dieser Hinsicht einzig in ihrer Art. Der erhabene Geist des mosaischen Gesetzes fand seine Bewunderer unter den heidnischen Griechen und Römern; Philosophen wie Rousseau gestanden, daß die Majestät der Schrift sie in Staunen versetze. Nicht wenige der größten Forscher im Gebiete des Geistes und der Natur, ein Cuvier, Newton, Bonnet, Boerhave, Leibnitz, beugten sich vor den unermesslichen Schätzen philosophischer und naturwissenschaftlicher Gedanken, die in ihr liegen. Bernoulli, einer der größten Mathematiker, bereute am Ende seines Lebens, daß er so viele Zeit den Wissenschaften und so wenig Stunden der Religion gewidmet hatte, und gab seinen Zuhörern den Rath, sich an das Wort Gottes zu halten. Albrecht von Haller, sein großer Schüler, ein Mann, der viele Tausende von Büchern gelesen hatte und die gegen das Evangelium gerichteten Schriften beinahe alle aus eigenem Studium kannte, giebt diesen das Zeugniß, daß sie nicht einmal die Worte der Schrift in ihrer äußeren Bedeutung gefaßt, noch auch Kenntniß der Natur genug besaßen, um über ihren Inhalt ein Urtheil zu fällen. Humboldt (Kosmos, Bd. 2, S. 44 ff.) bewundert die erhabene Darstellung des Kosmos im 104. Psalm und das Buch Hiob, besonders die tiefgreifenden, noch jetzt ungelösten physikalischen Fragen des 37. Capitels. Goethe findet im Buche Ruth „das Lieblichste, was uns episch und idyllisch überliefert worden ist.“

Alle solche Betrachtungen der Schrift vom menschlichen Standpunkte aus sind freilich nicht hinreichend, ihre wahre Bedeutung für die Menschheit ins Licht zu setzen, da sie, wie Johannes v. Müller von den Psalmen sagt (Allgem. Geschichten, I. S. 447), „weniger zur Lust, weniger für Wiß, als aus Herzensdrang oder in hoher Begeisterung, und nicht sowohl für müßige Kenner, als für das Bedürfnis vieler versuchter Männer geschrieben ist.“ Auch dem ernstesten Bewun-

derer und Forscher entzieht sich das Innerste ihrer Offenbarungen, wenn ihm der Schlüssel dazu fehlt, der lediglich in dem Drange eines angefochtenen Gewissens und in dem lebendig gewordenen Bedürfnisse nach der persönlichen, erlösenden und heiligenden Gemeinschaft mit Gott zu finden und von der geistigen Höhe, die ein Mensch einnimmt, schlechtthin unabhängig ist. Die Bibel ist Gottes Wort als die unbedingt vollkommene und ausreichende Mittheilung des göttlichen Geistes an den Menscheng Geist in Geschichte und Lehre. Sie ist die Geschichte Gottes und der Welt von Anfang an bis zu Ende in bewundernswerther Kürze, Einfachheit, Kraft und Klarheit dargestellt, allseitig genug, um jeder Thätigkeit, die zum Wesen des Geistes gehört, der Wissenschaft von Gott, von der Welt, von der Menschheit, von den Sitten und Rechten der letzteren, wie auch der Kunst (zunächst in ihrer höchsten Sphäre, der Poesie) einen lebendigen Anstoß zu geben, und weit genug, um jeder wahrheitsgemäßen Forschung noch Raum zu freier Bewegung zu lassen. Ihr Grundgedanke: das vollendete Reich Gottes auf Erden, bezeichnet das höchste und umfassendste Ziel des menschlichen Strebens in Staat und Kirche. Ihre Lehren von dem unbedingten Werthe des einzelnen Menschen, von der ursprünglichen Vollkommenheit desselben, von dem Verluste dieser Vollkommenheit durch die Sünde, von der Fähigkeit der menschlichen Natur zur Wiederherstellung in den ehemaligen Stand, von der Erscheinung einer schlechtthin vollkommenen (idealen) menschlichen Persönlichkeit in Jesu von Nazareth, und der in ihm bereits principiell vollzogenen Einigung Gottes mit der Menschheit, von der Aufhebung des Zwiespaltes zwischen der Menschheit und Gott durch das stellvertretende Leiden des Gottmenschen, von dem Beginne einer neuen, geistig-leiblichen Welterschöpfung, deren Anfangspunct seine Auferstehung war, von dem vertrauensvollen, selbstthätigen Anschlusse an diese ideale Persönlichkeit, in welchem die Bedingung der gleichen Idealität für alle Menschen liegt, ihre Aussprüche über Wissen und Gewissen, Zucht und Strafe, Lehre und Leben enthalten ebenso sehr die Grundlinien der göttlichen Erziehungsthätigkeit in Hinsicht der ganzen Menschheit, wie sie zugleich das wesentlichste Mittel sind, durch welche dieselbe bisher ausgeübt wurde und ferner wird ausgeübt werden. Ihre Weissagungen endlich von dem Ziele aller jener göttlichen Einwirkungen, der Herstellung eines die ganze Welt umfassenden vollkommenen Friedensreiches entsprechen so sehr den tiefsten Bedürfnissen der menschlichen Natur, daß gerade die der h. Schrift feindseligsten Umwälzungen in dem Leben der christlichen Völker diesen Gedanken, obwohl in verzerrter Gestalt, am meisten hervorgekehrt haben.

Aus alle dem erhellt nun die absolute Wichtigkeit der Bibel für die Pädagogik. Was das Hauptbildungs- und Erziehungsmittel des gesammten Menschengeschlechtes ist, das muß offenbar diese Stelle auch bei den einzelnen Menschen behaupten. Indem der christliche Pädagog sich das Ziel steckt, an dem Kinde zur Herstellung der idealen Menschheit nach dem Muster der Persönlichkeit Christi mitzuwirken und dasselbe zu diesem Zwecke in die unmittelbare Verbindung mit Christo selbst zu bringen: wird er es vor allem darauf anlegen, das Kind mit der Bibel als dem Urquell des lautereren und untrüglichen göttlichen Wortes bekannt zu machen und ihm den selbständigen Gebrauch derselben je eher je lieber möglich zu machen. Er wird das Kind daran gewöhnen, die h. Schrift, noch ehe es dieselbe zu eigener Belehrung in die Hand nehmen kann, als Wort Gottes im besonderen Sinne zu verehren. Zu diesen Zwecken eignet sich vor allem andern die lebendige Mittheilung ausgewählter biblischer Geschichten des Alten wie des Neuen Testaments, vornehmlich der Lebensgeschichte Jesu, sodann die Hinweisung auf die einfachen, kurzen Sitten- und Sinnsprüche der Schrift, die der kindlichen Fassungskraft in so hohem Grade angemessen sind, und endlich die ausdrückliche Verufung auf die h. Schrift bei jeder sittlichen Vorschrift, Ermunterung, Mahnung, Rüge. Das mit dem täglichen Hausgottesdienste verbundene Bibellezen wird dem Kinde zugleich von zarter Jugend an den Eindruck von der Unentbehrlichkeit der Bibel für das tägliche Leben beibringen, und besonders wird die erbauliche Wirkung solcher Bibelfstücke, deren Inhalt ihm bereits durch Erzählungen bekannt geworden ist, oder in denen es die ihm lieb gewordenen Sprüche und Gebete wieder findet, eine nachhaltige sein. Bei dem Ueber-

gange aus der bloß häuslichen Erziehung in die Schule ist derselbe Weg von dem Lehrer einzuhalten. Von dem Augenblick an, wo das Kind zusammenhängende Sätze zu lesen und zu fassen im Stande ist, ist die Bibel täglich, wenn auch in den ersten Jahren nur in einem Auszug zu treiben; die Mittel- und Oberclassen der Volksschule lesen zuerst das N. Testament, dann auch das Alte — nicht vollständig, sondern nach einer gewissen Auswahl (siehe „Bibellesen“), und damit sind ganz kurze zum Verständnis dienende Erläuterungen zu verbinden. Ausführlichere Erläuterungen sind Gegenstand des Religionsunterrichtes durch den Geistlichen und der gottesdienstlichen Bibelstunden.

Die Hauptaufgabe der Volksschule ist: vollständige Bekanntschaft mit den historisch und dogmatisch wichtigsten Abschnitten der Schrift bis zum Austritt aus der Schule, erworben durch öfteres Wiederholen und durch regelmäßige Uebungen im Aufschlagen von Bibelstellen, und Bekanntschaft mit dem Gange und Zusammenhange des Reiches Gottes durch die ganze Schrift hindurch. Dem Eindringen in den Geist der h. Schrift leistet das Auswendiglernen ganzer Psalmen und sonst ausgewählter Bibelabschnitte einen nicht zu verkennenden Vorschub. Gesunde Bibelcommentare, wie die bekannten von Dächsel, Gerlach, Lisko, die trefflichen Bibelstunden von Gerol und Besser, für eine umsichtige Behandlung dieses wichtigsten aller Lehrgegenstände unentbehrlich, werden dem Vortrage des Lehrers den rechten Gedankeninhalt verleihen, und als ein nicht zu verachtendes Hülfsmittel, zumal für das Haus und die Kleinkinderschule mögen endlich noch gute biblische Bilder genannt werden, wie sie die neueste Zeit zu Tage gefördert hat (das classische Werk von J. Schnorr). — Außer der biblischen Unterrichtsstunde fällt übrigens ein Hauptgewicht auf die täglichen Andachten zum Beginn der Schule, die in Gesang, Bibellesen und Gebet zu bestehen haben, nur daß hier das Bibellesen kein unterrichtliches, sondern in erster Linie ein erbauliches sein und im Anschluß an einen gebiegenes, bewährten Bibellesezettel, der im Lauf von 2—3 Jahren die ganze Bibel zu durchlesen ermöglicht, geleitet werden sollte. Wird in der Schulanacht mit christlichem Ernst und innerer Theilnahme des Herzens das Wort Gottes gelesen, so wird auch das unterrichtliche Lesen desto fruchtbarer und die Bekanntschaft der Kinder mit der ganzen Bibel zu erreichen sein. — Bezüglich des Religionsunterrichtes von Seiten des Geistlichen verweisen wir auf „Religionsunterricht“.

Wenn wir aber von dem erbaulichen Elemente geredet haben, so verstehen wir darunter keineswegs bloß die Anregung des Gemüths, die Weckung religiöser Gefühle, sondern wir erwarten von der Bibellesestunde einen bestimmenden Einfluß auf den Willen, auf das Gewissen der Zöglinge, auf ihre Stellung zu Gott, zu sich selbst, zu andern Menschen, zur Creatur überhaupt, denn die Bibel ist das erste und wesentlichste Mittel zur Person- und Charakterbildung. Der Lehrer und Erzieher muß es darauf anlegen, das Herz seiner Zöglinge für jene blitzartigen Wirkungen empfänglich zu machen, mit welchen das Wort der Schrift bald da bald dort in die Seelen einschlägt, und durch welche sie dem innern Leben jene völlig veränderte Richtung giebt, die man Bekehrung nennt; doch hat er es nicht auf solche Wirkungen allein anzulegen, vielmehr die langsamen und stillen Erfolge des Unterrichts im Worte Gottes ebenso hoch anzuschlagen, und vor allem darauf zu sehen, daß dasselbe an ihm selbst gewirkt habe, was es an den Kinderseelen wirken soll. Aber eben da die Bibel das wesentlichste Mittel zur Charakterbildung ist, kommt ihr die Fähigkeit wie das Recht zu dem Anspruche zu, Centrum der gesammten geistigen und sittlichen Bildung zu sein. Die natürlichen Wissenschaften, Künste und Fertigkeiten zwar, gehören sie nun mehr dem Geistes- und Gemüthsleben oder mehr dem des Leibes an, sind ein in sich selbst berechtigtes Bildungsmittel, ein eigenthümlicher, von der Schrift nicht schlechthin abhängiger Lehrgegenstand. Auch in ihnen liegt eine gewisse ursprüngliche Kraft des Verstandes-, Gemüths-, Willens-, überhaupt der Personbildung, wie denn Geschichte und tägliche Erfahrung lehren, daß menschliche Sittlichkeit, lebendiges Wissen, Kraft und Adel, Reichthum und Feinheit der Empfindung in menschlichen Dingen keineswegs bloß durch das Wort Gottes und ein lebendiges Christenthum hervorgebracht werden, sondern bis auf einen gewissen

Grad auch selbständig ohne dieses erscheinen. Der Unterricht in den allgemeinen Elementarkenntnissen, Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen, sowie der in Realien u. s. f. kann nicht schlechtin an Gottes Wort gebunden sein. Die Bibel kann weder Rechen-, noch Sing-, noch Lesebuch sein, sie kann nicht den ausschließlichen Stoff für Dicitirschriften und andere schriftliche Sprachübungen abgeben; sie ist kein Handbuch der Geographie und der Geschichte, die heilige ausgenommen. Der Gebrauch eines besondern Lesebuches ist daher an sich so wenig zu verwerfen, als die Anwendung eines besondern Rechenbuches oder besonderer Schreibvorlagen. Aber bei aller Anerkennung der bedingten Selbständigkeit dieser Bildungselemente ist es doch unleugbar, nicht nur, daß alle diese Erscheinungen des natürlichen Lebens, wenn sie mit der Schrift in Berührung gebracht werden, in einen ungleich vollkommeneren Gang ihrer Entfaltung eintreten, und aus ihrem häufigen stückweisen Auftreten in eine regelmäßige Verbindung mit einander übergehen, sondern auch, daß wo jene Berührung schon einmal stattgefunden hat und wieder gelockert oder gelöst wird, die natürliche Entwicklung ein weit schlechteres Ergebnis liefert, als irgend je zuvor. Hieraus ergiebt sich für die Bibel eine doppelte Stellung inmitten der übrigen Unterrichts- und Erziehungsmittel. Nach der einen Seite hin giebt sie ihnen das Maß und Ziel und so zu sagen Tempo und Takt ihrer Bewegungen an. Sie regt das Streben nach Ausbildung der natürlichen Kräfte an, indem sie die allseitigen Bedürfnisse und Fähigkeiten der menschlichen Natur erkennen lehrt und die Auffuchung der Mittel zu ihrer Befriedigung als Gewissenssache erscheinen läßt, wie denn z. B. die Leibesübung in nichts einen so festen Anhalt und eine so starke Triebfeder finden wird, wie in der aus der Schrift geschöpften Ueberzeugung, daß der Leib, als ein Meisterstück der künstlerischen Schöpferhand Gottes, auch die systematische Ausbildung zur Idee seiner Vollkommenheit verdiene und fordere, und daß er mit auf diesem Wege ein Tempel des h. Geistes werden müsse. Sodann setzt sie allen Bestrebungen dieser Art wiederum ihre rechte Schranke, indem sie das Hervorheben der Leibeskraft auf Kosten des geistigen Lebens, oder das Betonen einer niedern Geistesthätigkeit, wie z. B. der mathematischen, der formal sprachlichen auf Kosten der höheren und höchsten als eine Verfehrung des natürlichen Verhältnisses zwischen Leib, Seele und Geist erkennen lehrt. In allen diesen Stücken erweist sich die Bibel als Centrum der Bildung nicht sowohl dadurch, daß sie den Stoff herbeischafft und dessen Gesetze bestimmt, als vielmehr dadurch, daß sie alle Lebenskräfte aufschließt, in Bewegung setzt und ihre Thätigkeit im richtigen Verhältnisse zu einander erhält. Diese herrschende Stellung einzunehmen eignet sich kein anderes Bildungsmittel. Die Pädagogik aller christlichen Jahrhunderte hat ihre wirklich lebensfähigen und fruchttragenden Schöplinge nur unter diesem Einflusse getrieben. Auch da, wo sie eher in Gegensatz und Feindschaft gegen das Wort Gottes getreten ist, hat sie ohne ihr Wissen von der Schrift gelebt. Weder Rousseau's Menschenrechte, noch der Philanthropismus des vorigen Jahrhunderts können ihre Grundgedanken auf eine andere letzte Quelle zurückleiten. Immer hat die Pädagogik entweder solche Zwecke verfolgt, welche erst durch die hl. Schrift hervorgezogen und von der ungläubigen Zeitrichtung in ihrer vermeintlichen Selbständigkeit und Ursprünglichkeit nur einseitig ins Auge gefaßt wurden, oder sie hat, wie z. B. in einzelnen Aeußerungen Rousseau's, mit einer Auflösung aller Gesetze der Menschlichkeit geendigt und sich selbst vernichtet. Wenn dieser Selbstauflösungsproceß nicht so rasch von statten geht, als es dem Principe nach erwartet werden sollte, so liegt die Ursache allein darin, daß vermöge des Zusammenhangs mit dem allgemeinen, von den biblischen Ideen seit Jahrhunderten durchdrungenen und wenn nicht innerlich, so doch äußerlich beherrschten Volksleben, immer wieder Zuflüsse lebendigerer Art von allen Seiten hereindringen und auf die Masse innerlich fauler Gedanken wie ein conservirendes Mittel für längere Zeit einwirken. Die größere Scheidung aber, welche im Laufe der Zeiten zwischen Wahrheit und Irrthum eintritt, muß dieses Verhältnis auch in entschiedener Weise an den Tag bringen. Die biblischen Ideen wirken in solcher Umgebung andererseits wieder zersetzend, sie beschleunigen später den Zersetzungsproceß, den sie anfangs noch aufhalten hatten, und reinigen damit den Weg für eine neue Entwicklungsperiode des Reiches Gottes.

Bibellesen. Bibellectionen. Unter Bibellectionen verstehen wir, zum Unterschiede von der catechetischen Besprechung einzelner Bibelstellen und von der Mittheilung biblischer Geschichten durch mündliche Erzählung oder nach Anleitung eines besondern sogen. biblischen Historienbuchs, diejenigen Schulstunden, in welchen die Bibel (oder größere Abschnitte derselben) gelesen und, soweit es zum Verständnis des Lesestückes erforderlich ist, erklärt wird.

I. **Geschichtliches.** In der Volksschule, auf welche sich das Nachfolgende zunächst beziehen soll, ist das Bibellesen ein wesentlicher Theil des Unterrichts erst seit der Reformation geworden. Im christlichen Alterthum blieb der Religionsunterricht dem elterlichen Hause überlassen. Im Mittelalter galt die Bibel nur als ein Buch für Priester, nicht für Laien; nur die Secten, z. B. die Waldenser, wendeten sich mit Vorliebe der heil. Schrift zu, und bei ihnen bildete auch das Bibellesen einen Theil des Jugendunterrichts. Erst die protestantischen Schulen haben das Bibellesen zu einem Haupttheil des Unterrichts gemacht, ja lange Zeit zum Mittelpunkt desselben erhoben, während die römisch-katholische Kirche noch immer fortfährt, für die Laien und somit auch für die Volksschule den Gebrauch der heil. Schrift möglichst zu beschränken.

Durch Luther wurde die Bibel das Palladium der evangelischen Kirche, und so das allgemeine, ja für die meisten nächst dem Gesangbuche das einzige Buch für Haus und Kirche, mit dem man täglich verkehrte und in das man sich ganz hineinlebte. In der Volksschule ward das Bibellesen Ziel und Centrum des gesammten Unterrichts; man lehrte die Kinder lesen, um ihnen die h. Schrift zugänglich zu machen, an die Bibellectionen schloß sich der ganze Religionsunterricht, in ihnen wurde alles beigebracht, was aus der heiligen und profanen Geschichte, aus der Länder- und Völkerkunde überhaupt der Schuljugend damals geboten wurde. — Indes seit dem 17. Jahrhundert und mehr noch seit der Mitte des 18. Jahrhunderts hat das Bibellesen einen Theil der ihm eingeräumten Zeit an andere Disciplinen abtreten müssen, sich selbst aber diesen gegenüber nicht mehr in der prädominirenden Stellung wie früher behaupten können. Man trug den Kindern die Religion lieber in bestimmt formulirten Sätzen vor oder behandelte einzelne Bibelprüche, ganz für sich abgelöst von dem reichen Gewebe, dem sie angehörten, als sogen. Beweisstellen für oder gegen jedes beliebige Dogma. Schon Spener und Francke fühlten, daß die Schule von der Bibel abgekommen sei, und suchten einzulenken. Indem aber sie und ihre Freunde nicht mit dem einfachen Lesen der heil. Schrift sich begnügten, sondern an das Gelesene Erläuterungen und Nußanwendungen knüpften, beschränkten sie nicht bloß die für das Lesen selbst verwendbare Zeit, sondern sie legten auch den Grund zu der später oft mißbrauchten Sitte, die biblischen Lesestücke als Texte zu weitläufigen Katechisationen zu benutzen, wobei das Bibelwort meist ganz in den Hintergrund treten mußte. Auch die Einführung biblischer Historienbücher (Hübner 1714), durch welche man die Geschichten der heil. Schrift den Kindern zugänglicher, übersichtlicher und faßlicher zu machen suchte und welche in dieser Beziehung viel genützt haben, trug dazu bei, daß die Bibel selbst später und seltener als sonst in die Hände der Schüler kam. — Mehr indes als alles bisher angeführte wirkten auf die Stellung der Bibel in der Schule diejenigen Veränderungen ein, welche das gesammte Unterrichts- und Erziehungswesen nach der Mitte des vorigen Jahrhunderts erfuhr und welche insbesondere eine gänzliche Umgestaltung der Volksschule zur Folge hatten, so daß man von da an eine alte und eine neue Schule unterscheiden kann. Indem die moderne Volksschule sich neue Lehrmethoden aneignete, andere Ziele als die alte verfolgte und eine Menge Unterrichtszweige in ihren Bereich zog, welche man früher entweder gar nicht gekannt, oder doch nicht als wesentliche und nothwendige Theile des Jugendunterrichts behandelt hatte, geschah es, daß den alten Lehrfächern weniger Zeit als früher und nicht die ausschließliche Aufmerksamkeit wie ehemals zugewendet wurde, und daß namentlich neben die Bibel noch andere Lesebücher und Lehrmittel traten. Das frühere tägliche Bibellesen wurde jetzt auf ein einmaliges oder zweimaliges in der Woche beschränkt, und die Kinder wurden nur mit einem verhältnismäßig kleinen Theil der heil. Schrift aus eigener Anschauung bekannt und mit einem noch kleineren vollkommen vertraut. Dieser Erscheinung gegenüber ist es doppelt nothwendig, daß in unserer Zeit auf die hohe

Bedeutung des Bibellesens für die Schule aufmerksam gemacht und so nachdrücklich als möglich darauf hingewiesen wird, wie dasselbe die sorgfältigste und treueste Pflege in Anspruch nimmt.

II. Bedeutung und Zweck des Bibellesens. Das erste, was hier hervorgehoben werden muß, ist natürlich der bildende, beseligende und heiligende Einfluß, welchen eine fleißige, im rechten Geiste geleitete Beschäftigung mit dem Worte Gottes schon während des Lesens auf das Gemüth der Schüler auszuüben vermag. Wie jeder, der mit ernstem, gesammeltem Gemüthe die heil. Schrift liest, sich von einem überirdischen Geiste angeweht fühlt, so empfindet auch das Kind, daß es in der Bibel auf heiligem Boden stehe, daß eine starke Macht aus der Höhe es berühre. Diese ihr beiwohnende Kraft wirkt mit einer Macht auf die Jugend, welche ebenso erfrischend und weckend, wie züchtigend und heiligend ist; dadurch wird die Schule in den Bibelstunden und durch dieselben recht eigentlich zur Werkstätte des heil. Geistes; in der Handhabung der heil. Schrift ist derselben das wirksamste Mittel geboten, um christliche Zucht und Sitte, christliche Erkenntnis und Gottseligkeit der ihr anvertrauten Jugend einzupflanzen und an dieser darzustellen.

Hiernächst ist die Bibel für die Schule von unvergleichlicher Wichtigkeit als Geschichts- und Exempelbuch. Die Schule braucht für ihren Unterricht und besonders für den in der Religion nichts nothwendiger als anschauliche Lebensbilder, schlagende Beispiele, klare Ueberblicke über die Offenbarungen Gottes in Natur und Geschichte. Wo aber findet sich dieses alles so vollständig und herrlich wie in der Bibel, welche uns ebenso den allmächtigen Schöpfer und Erhalter des unermesslichen Alls, wie den allgütigen Versorger des kleinsten Thierchens offenbaret, ebenso die gewaltigen, welterschütternden Strafgerichte des Weltenregierers, wie die segnenden Spuren seiner Gegenwart, ebenso die Schicksale von Königen und Nationen, wie das Leben friedlicher Hirten, ebenso den frommen Wandel in Gott, wie das von Gott abgefallene sündige Treiben, ebenso den Fluch des Bösen, wie den Lohn, welcher dem Guten folgt, ebenso den Menschen in seinem tiefsten Fall, wie auf der Höhe himmlischer Verklärung vorführt! Alles, was der Lehrer in dem Kinde zu bilden und zu entwickeln sucht, zeigt sich hier, zugleich mit dem Gegentheil davon, als etwas fertiges und lebendiges und wird, was das Wichtigste ist, von dem Kinde als solches empfunden, um, aufgenommen in Gemüth und Gesinnung, die Grundlage eines sittlich-religiösen Charakters zu werden. Sollen die Kinder an Christus glauben, sich ihm vertrauensvoll hingeben in Liebe und Folgsamkeit, so müssen sie ihn kennen lernen, und zwar genau wie er in der evangelischen Geschichte leibt und lebt, wie er sich hier unter den verschiedensten Verhältnissen und unter wechselnden Umständen darstellt in immer gleicher Liebe und Güte und angethan mit göttlicher Kraft, zu retten und zu trösten alle, die mühselig und beladen zu ihm nahen. Nur aus der Bibel selbst kann das wahre, lebensvolle Bild des Erlösers gewonnen werden; kein Nachbild kann das Original ersetzen, noch weniger sind dogmatische und catechetische Zergliederungen über die Person, das Amt Jesu *zc.*, oder bloße Namen, Titel und Begriffe, wie Gottmensch, Gottes- und Menschensohn, Heiland, Versöhner *zc.* geeignet, dem Kinde etwas anderes, als ein blaßes, schattenhaftes Gedankenbild von Christus für den Verstand zu geben, für welches es nichts empfinden, welches es vielleicht anstaunen, aber nicht lieben, nicht verehren, an das es nicht glauben kann.

Eine nicht geringe Bedeutung für die Schule hat das Bibellesen ferner in sprachlicher Hinsicht. Wir meinen damit nicht, daß die kleinen Kinder in der Bibel das Buchstabiren und Lesen lernen sollen. Dazu sind die Lesesibeln da. Daß dagegen die bereits erlangte mechanische Lesefertigkeit an der Bibel zweckmäßig geübt und gefördert werden könne, ist unbestreitbar. Vor allem aber verleiht Luthers herrliche Bibelsprache unsern religiösen Vorstellungen Bestimmtheit und Klarheit, unserer Andacht Innigkeit und Erhebung; und das Kind muß in der Schule die Bibelsprache kennen und gebrauchen lernen, nicht bloß um später in der Kirche die Predigt des Wortes Gottes zu verstehen, sondern auch um in ihr beten und Gott loben zu können.

Ferner hat die protestantische Kirche auch noch in anderer Beziehung ein hohes Interesse dabei, daß allen ihren Mitgliedern die Bibel zugänglich und jedes einzelne mit derselben vertraut sei. Die protestantische Kirche ist mit Recht die Bibelkirche genannt

worden. Seit sie mit ihrer Bibel in der Hand vor Kaiser und Reich gestanden und der Auctorität menschlicher Satzungen siegreich die höhere Macht des göttlichen Zeugnisses entgegeng gehalten, ist sie bei dem Bekenntnis geblieben, daß die heil. Schrift die erste Quelle und die alleinige Norm des Christenglaubens ist, und indem sie durch das Dogma vom allgemeinen Priesterthum jedem evangelischen Christen das Recht des freien Gebrauchs der Bibel vindicirt, legt sie zugleich der Schule die Pflicht auf, die ihr anvertrauten Kinder dahin zu bringen, daß sie dieses Recht zu ihrem eignen Heile und zur Förderung des Wohles in der Gemeinde ausüben lernen und mit treuer Verehrung an der Schrift festhalten, damit die schöne Sitte des Bibellesens wieder wie ehemals auch bei den erwachsenen evangelischen Christen Regel werde.

Was sonst noch von der Bedeutung und dem Nutzen des Bibellesens in der Schule gesagt werden kann, z. B. daß es Stoff zur Uebung und Schärfung des Verstandes, zur Bildung und Läuterung des Geschmacks, zur Bereicherung und Belebung der Phantasie darbiete und zur Aneignung verschiedener nützlicher Kenntnisse aus der Geschichte, Alterthumskunde, Geographie, Naturgeschichte zc. beitrage, ist theils schon im Obigen mit enthalten, theils an sich so einleuchtend oder auch im Vergleich zu dem religiösen Zwecke von so untergeordneter Bedeutung, daß davon nicht weiter geredet zu werden braucht.

III. Umfang des Bibellesens. An die Frage über Bedeutung und Zweck des Bibellesens reiht sich die andere an: wie oft und in welchem Umfange soll die Bibel in der Schule gelesen werden? Indem wir bezüglich der Zeit auf den spätern Artikel „Religionsunterricht“ verweisen, bemerken wir nur, daß das Bibellesen nicht eher zu beginnen ist, als bis das mechanische Lesen keine besonderen Schwierigkeiten mehr darbietet und die Kinder mit ihren Gedanken dem Gelesenen gehörig folgen können. Daher wird in gewöhnlichen, mit einem Lehrer besetzten Volksschulen das Bibellesen auf die aus 4 Jahrgängen von Schülern bestehende Oberklasse zu beschränken sein.

Soll nun in den Bibelstunden (im Unterschied von der Schulandacht) die ganze Bibel A. u. N. Testaments gelesen werden? Es ist dies in neuester Zeit wieder öfter und zuweilen mit großer Entschiedenheit behauptet worden. Was ist der Grund dieser Forderung? Man will auf diesem Wege der Unbekanntschaft mit der hl. Schrift und der Gleichgültigkeit gegen die Bibel, an der unsere Zeit leidet, entgegenarbeiten. Die Absicht ist gut und die Schule kann und soll zur Erreichung derselben das Ihrige thun. Aber das Lesen der ganzen hl. Schrift vom Anfange bis zum Ende zum Zweck des Unterrichts macht es nicht; wir fürchten, daß es eher das Gegentheil von dem, was man will, zur Folge haben würde. Die Wirkung der Beschäftigung mit der Bibel ist keine magische, an das mechanische Aussprechen möglichst vieler Worte gebundene, und es kommt beim Bibelunterricht in der Schule nicht darauf an, daß möglichst viel, sondern daß das dem kindlichen Gemüthe und Verstande am meisten Entsprechende auf die zweckmäßigste Weise gelesen wird. Der Unterricht also beschränke sich auf das letztere und überlasse das vollständige Lesen der Schulandacht, worüber wir unter dem Artikel „Bibel“ uns ausgesprochen haben.

Es ist hier der Ort, über die Stellen der Bibel zu sprechen, welche nicht ohne große Bedenken in der Schule gelesen werden können. Dieselben sind von zweierlei Art, theils solche, welche für die Schüler zu schwierig und dunkel sind und daher didaktisch nicht behandelt werden können, wie die Geschlechtsregister oder das specifisch mosaische Recht (mit Ausnahme etwa von 3 Mos. 19, 1–18.), theils solche, welche für die Kinder sittlich anstößig werden können. In Betreff der letzteren ist Raumer der Ansicht, daß nur wenige Stellen aus Schonung gegen das sittliche Zartgefühl auszulassen seien, etwa 1 Mos. 19, 30–38; 34; 38; 2 Sam. 13 (Lobs Töchter, Dina, Juda und Thamar und Amnon). Uns aber scheint dies nicht ausreichend zu sein. Dem Reinen zwar ist alles rein; aber unsere 13- und 14-jährigen Bursche sind, wie Palmer in der Katechetik richtig bemerkt, leider durch den Leichtsin, mit welchem ältere Geschwister, oft rohe Eltern selbst und schlechterzogene Mitschüler von Geschlechtsverhältnissen, von Scortationen u. dgl. vor ihren Ohren sprechen, schon so hinreichend über diese Dinge aufgeklärt, daß sie, wo nicht Gemüthsart und Erziehung einen starken Damm ent-

gegengesetzt haben, an Geschichten der bezeichneten Art nur allzuleicht Gefallen finden. Am besten wird es immer sein, wenn dergleichen Stellen ohne Aufsehen und ohne daß die Schüler den besondern Grund merken, überschlagen werden, was ja ohnehin auch sonst unvermeidlich ist. Dann fällt der stärkste Reiz, sie heimlich zu lesen, von selbst weg.

IV. Auswahl und Anordnung des biblischen Lesestoffs. Bevor die Auswahl und die Behandlung dieses Lesestoffs näher bestimmt wird, kann die Frage nicht ganz unberührt gelassen werden, ob die Kinder in der Schule aus der Bibel selbst lesen sollen, oder ob ihnen ein Bibelauszug, eine sogenannte Schulbibel, welche nichts, wenigstens nicht viel mehr als den eigentlichen Lesestoff enthält, in die Hand gegeben werden soll. Beachtete Schulmänner haben sich mit Wärme für Bibelauszüge ausgesprochen und mehrere derselben haben dergleichen für die Schulen veranstaltet; andere erklären dieselben wenigstens für zulässig und unter Umständen für wünschenswerth, während Dinter und die meisten neuern Pädagogen und Katecheten entschiedenen Protest gegen die Einführung von Schulbibeln einlegen. Uns scheint schon eine Verordnung des kgl. preuß. Ministeriums des Innern an die Regierung zu Breslau vom 18. November 1814 das Richtige zu enthalten. Die genannte Behörde erblickt nicht bloß in der Entfernung der Bibel überhaupt, sondern auch in dem Gebrauche der Bibelauszüge in den Volksschulen eine wahre Gefahr und spricht sich darüber folgendermaßen aus: „Unbekanntschaft mit der Bibel führt Gleichgültigkeit gegen dieselbe herbei, und diese ist mit Schuld an dem Verliegen christlicher Religiosität, welche aus dieser Quelle floß, die wir in den letzten Jahrhunderten so sehr verschwunden sehen. Der Gebrauch der Bibelauszüge in den Volksschulen fördert aber diese Unbekanntschaft ebenso sehr, als die Entfernung der Bibel überhaupt aus denselben. Er begünstigt den so nahe liegenden Wahn, als ob man an dem in den Auszügen Enthaltene das Wesentliche habe, und das Uebrige, außer jenem vermeinten Kern, von geringem Werthe sei. Er erschwert das tiefe Eingehen in den Geist, der in der ganzen hl. Schrift weht, und in die Grundansichten, welche durch dieselbe hindurch herrschen, worauf es für den Glauben, wie für die Gemüthsbildung der Christen mehr ankommt, als auf das Verstehen einzelner abgerissener Stellen. Wer endlich bedenkt, wie sehr es in der Hand derer, welche Bibelauszüge verfertigen, liegt, dem Volke darin zu geben, was sie wollen, der wird nicht ohne die größte Besorgnis, es möchte der echte und vollständige Grund der christlichen Heilswahrheiten dem Volke ganz abhanden kommen, wargenommen haben, wie dieselben in vielen Schulen an die Stelle der Bibel selbst getreten sind.“ Wir treten diesem allem ganz bei: es soll mit Auswahl, aber nicht in einem Auszuge, sondern in der Bibel selbst gelesen werden, und machen dabei nur noch darauf aufmerksam, daß für die gewöhnlichen Volksschulen selbst der Kostenpunct die Einführung von Schulbibeln erschweren würde.

Was die Auswahl des biblischen Lesestoffs betrifft, so ist zwar eine solche sowohl für den geschichtlichen als auch für den dogmatischen und den bibelkundlichen Unterricht je besonders zu treffen, wir fassen aber hier für unsern Zweck den gesammten Lesestoff in Eins zusammen. Die Hauptabschnitte der Urgeschichte, z. B. von der Schöpfung, vom Sündenfall, von der Sündflut, mehreres aus dem Leben der Patriarchen, aus der Geschichte des Moses und des Zugs durch die Wüste, der Besitznahme des gelobten Landes, aus dem Leben der Richter, Samuels, der Könige (Saul und David, David und Jonathan, Salomo, Rehabeam und Jerobeam, Ahab, Hiskia, Manasse) und der Propheten (Elias, Elisa, Jonas, Daniel), aus den letzten Zeiten der beiden Reiche und den Tagen des Exils (Tobias u. a.) und der Makkabäer, müssen die Kinder jedenfalls auch aus der Bibel selbst kennen lernen. Schon das ist dabei von Wichtigkeit für das spätere Leben, daß die Kinder in der Schule die Stellen der hl. Schrift aus eigener Anschauung kennen lernen, wo diese Geschichten stehen. Die Bücher der Chronik sind dabei zur Vervollständigung der in den früheren Geschichtsbüchern enthaltenen Erzählungen zu benutzen. Im N. Testament müssen die Evangelien und die Apostelgeschichte ganz gelesen werden, doch möchten für einen der zweijährigen Curse nur immer zwei Evangelien zu wählen sein, einmal etwa Lucas und Johannes, das andere Mal Matthäus und Marcus, wobei nicht ausgeschlossen wird, daß einzelne Capitel des einen oder des andern in jedem Course

zugezogen werden. Von den Psalmen ist wenigstens die Hälfte auszuwählen; auch hier brauchen aber die beiden Curse nicht ganz dieselben Psalmen zu enthalten. Die schönsten und reichsten, in welchen die Buße, das Leid, die Freude, das Lob, der Dank, die Hoffnung und fromme Ergebung der heiligen Sängern den vollsten Ausdruck gefunden hat, werden freilich alle Jahre gelesen und theilweise auswendig gelernt werden müssen. Die übrigen poetisch-didaktischen und die prophetischen Bücher des A. T. können verhältnismäßig viel weniger für den Unterricht benützt werden. Aus Hiob, abgesehen von der Einleitung und dem Schluß, welche in den historischen Theil des Pensums aufzunehmen sind, aus dem Prediger, dem Hohenliede, aus Hefekiel und den meisten kleinen Propheten werden kaum mehr als einzelne Proben bei der Einleitung in die didaktischen und prophetischen Schriften zu geben sein. Von den apokryphischen Lehrbüchern wird man die Weisheit Salomonis und Jesus Sirach nicht unbedingt ausschließen dürfen. Aus den neutestamentlichen Briefen ist zwar nicht alles, doch einschließlich der Sonntagsepisteln im ganzen mehr als die Hälfte in das Pensum aufzunehmen. Die Briefe des Johannes, Jakobus und Petrus, ferner die Briefe an Timotheus und Titus, welche sehr vieles enthalten, was für die Schule von besonderer Bedeutung ist, und von den übrigen paulinischen Briefen die an die Philipper, Galater und Epheser, sowie der an den Philemon müssen ganz, von den andern aber wenigstens gröbere Partien gelesen werden. Die Offenbarung Johannis wird mit 6—7 Capiteln ausreichend vertreten sein.

Hiernach würde sich das Pensum für zwei Jahre ungefähr folgendermaßen gestalten:

a. Altes Testament.

80 Capitel,	geschichtliche Stücke aus den kanonischen und apokryphischen Büchern,
30 "	Psalmen (etwa 50 einzelne Psalmen),
50 "	didaktische und prophetische Stücke aus den kanon. und apokryph. Schriften.

160 Capitel.

b. Neues Testament.

44—45 Capitel,	je zwei Evangelien,
28 "	Apostelgeschichte,
80 "	aus den Episteln,
6—7 "	aus der Offenbarung Johannis.

160 Capitel.

Die hier angebeutete Auswahl wird nach den Umständen im einzelnen Modificationen erleiden dürfen, für welche billige Freiheit zu lassen ist. Wenn irgend ein Unterricht, so verlangt der Religionsunterricht, um lebendig zu sein und lebendige Früchte zu tragen, eine freiere Bewegung des Lehrers. Im allgemeinen aber wird das oben Gesagte die Norm abgeben können, nach welcher vom Lehrer oder vom Pfarrer und Lehrer das Pensum abzugrenzen und festzustellen ist. Immer wird übrigens die Auswahl soweit möglich ganze Bücher oder größere, in sich zusammenhängende Abschnitte treffen müssen.

Für diejenigen Schulen nun, welche das Bibellefen nicht bloß als Grundlage des geschichtlichen und des Religionsunterrichts sozusagen gelegentlich betreiben, sondern eine eigene selbständige Bibellesestunde haben, erhebt sich weiter die Frage: In welcher Ordnung soll gelesen werden? Etwa nach der Reihenfolge der Bücher in unsern deutschen Bibeln? Das wäre allerdings das Einfachste und Leichteste, allein dadurch würde die evangelische Geschichte immer erst in der letzten Hälfte des zweijährigen Cursus an die Reihe kommen und auch für die im Kirchenjahre hervorragenden Festzeiten würden die Bibelstunden den entsprechenden Stoff höchst selten und nur durch einen günstigen Zufall darbieten. Ebenso wenig wäre der Rücksicht auf die größern oder geringern Schwierigkeiten der Lesestücke irgendwie Rechnung getragen, wenn z. B. die Propheten früher als Sirach und die Evangelien gelesen würden. Endlich würde dabei nicht einmal weder der sachlichen noch der

Chronologischen Folge hinlänglich Genüge geleistet. Denn die Bücher der h. Schrift stehen weder in Rücksicht des Inhalts noch der Zeit durchweg in einem innern Zusammenhange. — Aber auch ein möglichst genaues chronologisches Verfahren führt auf große Bedenken und Schwierigkeiten. Auch hiernach kommt die neutestamentliche Geschichte zu spät an die Reihe und auch dem Kirchenjahre wird dabei die gebührende Berücksichtigung nicht zu theil. Dazu kommt, daß bei den poetischen, didaktischen und prophetischen Schriften die Chronologie theils sehr unsicher, theils ohne wesentliche Bedeutung für die Schule ist, während es von unbestreitbarem Nachtheil für die Bekanntheit der Kinder mit der h. Schrift sein müßte, wenn um der chronologischen Zusammenstellung willen die jetzt zusammenstehenden Theile der Bibel auseinander gerissen und zerstückelt würden. Aus dem eben angeführten Grunde können wir auch den Gang des Kirchenjahres oder die Ordnung der Hauptstücke des Katechismus als leitendes Princip bei der Auswahl und Anordnung des biblischen Lesestoffs nicht empfehlen, obwohl dafür sehr achtbare Stimmen sich erhoben haben. — Wenn man aber endlich die wichtige didaktische Regel, daß beim Unterrichten immer vom Leichtern zum Schwerern fortzuschreiten sei, auch für die biblischen Leseunden geltend gemacht hat, so darf doch neben der formalen Beschaffenheit der Lesestücke ihr materieller Inhalt, ihre historische Beziehung, ihre Stellung im Kanon u. a. m. nicht außer Acht gelassen werden, und überdies muß in Schulclassen, in denen größere und kleinere Kinder immer zugleich dasselbe Pensum vor sich haben, auch das Schwierigere mit dem Leichtern in angemessener Weise wechseln, um bald diesen bald jenen gerecht zu werden. Wir glauben, daß in folgender Weise allen berechtigten Anforderungen am genügendsten Rechnung getragen wird. Zunächst gehe man der in der Bibel vorliegenden Reihenfolge der Bücher nach und vermeide es, ohne Noth zu einem neuen Buche überzuspringen, bevor der aus dem vorhergehenden zu entnehmende Lesestoff zu Ende gebracht ist. An die historischen Abschnitte der alttestamentlichen Bücher, mit Einschluß der apokryphischen Lesestücke dieser Art, schließe man aber sogleich die neutestamentlichen, d. h. die Evangelien und die Apostelgeschichte an. Hieran reihen sich die oben bezeichneten Episteln. Von da lehre man zu den didaktischen, poetischen und prophetischen Stücken des A. Testaments und der Apokryphen zurück, wobei die Reihenfolge im einzelnen nach gewissen Hauptstücken der Glaubens- und Sittenlehre geordnet werden kann. Mit der Offenbarung Johannis kann füglich geschlossen werden. Außerdem wird aber die Rücksicht auf den Gang des Kirchenjahres es noch erheischen, daß wenigstens in der Adventszeit, um Ostern und Pfingsten, auch wenn die allgemeine Leseordnung nicht darauf führt, die entsprechenden Geschichten, sowie an den Schultagen vor oder nach den Sonn- und übrigen Festtagen die betreffenden Perikopen nach dem in der Landeskirche vorgeschriebenen jährlichen Cyklus gelesen werden. Einen nach Wochenpensum für die Festzeit des Kirchenjahrs entworfenen Plan für das Bibellejen theilt der Süddeutsche Schulbote v. 1838, S. 110 ff. mit. Mehr in Uebereinstimmung mit der oben von uns angedeuteten Anordnung steht J. F. Möller, Unterlagen der Gotteserkenntnis in der christl. Volksschule.

V. Die Behandlung des biblischen Lesestoffs. In Betreff des didaktischen Verfahrens in den Leseunden selbst sind in formeller Beziehung alle diejenigen Regeln zu beobachten, welche überall für das Lesen gelten. Die Kinder müssen so geläufig, so deutlich, so ausdrucksvoll als möglich lesen; das Stocken, die undeutliche Aussprache, der singende Ton u. dgl. üble Gewohnheiten sind bei einem Buche so häßlich wie bei dem andern. Das Achthaben auf das Lesen ist aber nicht das einzige, was dem Lehrer obliegt. Er muß auch ein einleitendes, ein erklärendes und ein anregendes Wort hinzufügen, wo es noth thut. Nicht alles zwar, was zur Einleitung in die Bibel gehört, kann in den Leseunden vorgetragen werden, namentlich ist die Lehre von der Bibel als einem Ganzen zum Unterschiede von allen andern Büchern, die Lehre von der Inspiration, der Gegensatz von Gesetz und Evangelium und dgl. allgemeine Begriffe entweder in der eigentlichen Religionslehre oder in besondern Stunden zu behandeln. Allein auch bei dem Bibellejen selbst muß das Wichtigste über die Bibel und ihre Theile, vorzüglich das, was zur Orientirung in derselben gehört, beigebracht und auch das Aufschlagen geübt werden; sodann ist auf die gerade vorliegenden Bücher näher einzugehen, besonders aber ist von dem Inhalte

derjenigen Bücher und Abschnitte, auf welche das Lesen selbst sich nicht erstrecken kann, an geeigneter Stelle zu sprechen und dadurch theils die Bekanntschaft mit der heil. Schrift überhaupt, theils der Zusammenhang des ausgewählten Lesestücks mit dem vorhergehenden und nachfolgenden zu vermitteln. Zu warnen ist aber vor zu großer Ausführlichkeit und vor gelehrten Auseinandersetzungen, die nirgends häufiger zur Schau gestellt zu werden pflegen, als bei der sogen. Einleitung in die Bibel, und mit welchen selbst noch in dem Confirmandenunterrichte viel Unfug getrieben wird. Auch die Erklärung des Lesestücks selbst muß, wie die Einleitung dazu, möglichst kurz und bündig sein. Eigentliche Katechisationen sind in den Bibellectionen nicht am Orte, da sonst diese zu langsam fortschreiten und gerade den eigenthümlichen unzerstückten und unmittelbaren Eindruck, den das Lesen macht und der seinen besondern Werth hat, verlieren würden. Aber der Lehrer soll doch auch in den Bibellectionen das Seine thun, um theils die Aufmerksamkeit der Schüler für das Gelesene zu wecken und zu erhalten, theils über die aufstößenden Schwierigkeiten dem kindlichen Verständnis hinwegzuhelfen. Die Frage: verstehst du auch, was du liesest? muß der Lehrer so oft an das Kind richten, als ihm ein Zweifel deshalb entsteht, und findet er Mißverständnisse und Unklarheiten vor, so muß er berichtigen und aufklären; und wenn auch praktische Nutzenwendungen und erbauliche Betrachtungen ebensowenig wie ästhetische und rhetorische Erörterungen in den Bibellectionen am Platze sind, so wird er doch, nachdem er selbst vom Gefühle der Kraft und Herrlichkeit des göttlichen Wortes ergriffen ist, nicht umhin können, auch seine Schüler auf das Erhabene und Liebliche, das Wahre und Heilsame der biblischen Geschichten und Lehren mit Ernst und Nachdruck aufmerksam zu machen und es nicht unterlassen, ihnen von Zeit zu Zeit den Blick in die Entwicklung der Offenbarungen Gottes und in die Tiefen seines ewigen Rathschlusses zur Erlösung der Menschen aus der Schrift aufzuthun.

Vergegenwärtigen wir uns hiernach den Gang einer Bibellection, so stellt sich etwa folgendes Bild dar. So bald das Lesestück bezeichnet und in der Bibel aufgeschlagen, nach Umständen auch der Inhalt der letzten Lection repetirt und was zur Einleitung für das Folgende gehört, in der Kürze angegeben ist, lesen zunächst die Schüler der obern Abtheilung, jeder einen oder einige Verse, bis zum Ende eines Capitels oder eines andern geeigneten Abschnitts. Während dieses Lesens und nach Beendigung desselben werden die erforderlichen Wort- und Sacherklärungen beigebracht. Darauf beginnt das zweite Lesen desselben Stücks mit der untern Abtheilung der Bibellehre, wobei an die bereits gegebenen Erklärungen erinnert wird, so daß dabei auch die größern Schüler in fortwährender Thätigkeit und Aufmerksamkeit erhalten werden. Ist man wieder zum Schluß gekommen, so wird der Inhalt des Pensums im ganzen besprochen, der Gedankengang übersichtlich dargelegt und das, was neben der Wort- und Sacherklärung noch zum Verständnis gehört, ergänzt. Besonders ausgezeichnete Abschnitte liest zuletzt der Lehrer nochmals selbst mit möglichst richtigem und würdigem Ausdrucke vor.

Von Hilfsmitteln zum Bibellejen hauptsächlich für Lehrer nennen wir noch 1) Bibelerklärungen: in erster Linie das vortreffliche Werk von A. Dächsel, das die Vorzüge aller übrigen hier einschlägigen Commentare in sich vereinigt; recht brauchbar, nur oft zu breit das Bibelwerk von Visco; lebendiger ist die Behandlungsweise in Richters Hausbibel, mit kurzen, zwischen den Text eingestreuten Bemerkungen, Auszügen aus Bengel, Roos, Rieger, und wohlgewählten alten Kernliedern; gehaltvoll und tief das Werk von Gerlach; dem Geiste nach verwandt ist das Bibelwerk des Calwer Verlagsvereins; 2) zur Einleitung in die Bibel dient Kirchofers Leitfaden zur Bibellehre, C. Wolffs kurze Einleitung, in vorzüglicher Weise Dr. Fr. Webers kurzgefaßte Einleitung; mehr für Erbauung, als zur Lösung von Problemen geeignet, aber immer noch schätzbar ist das zu seiner Zeit von viel Segen begleitete Buch von Köppen: die Bibel, ein Werk der göttlichen Weisheit (1787); weniger für die Schule als für den Lehrer brauchbar sind Staudts Fingerzeige in den Inhalt und Zusammenhang der hl. Schrift, zur Einführung in den die Bibel erfüllenden Plan des Reiches Gottes vortrefflich; anziehend geschrieben die „Geschichte der Bibel“ von Ostertag, Basel 1853; neben den neueren nie veraltend die treffliche Sammlung von Luthers Vorreden zu den biblischen Büchern; 3) von lexikalischen Hilfsmitteln

ist immer noch werthvoll die Concordanz von Büchner, trefflich bearbeitet von Heubner und die neuere Concordanz von Bernhard, Leipz. 1852; eine vielseitigere Beleuchtung der Bibel, namentlich aus Geographie, Geschichte, Alterthumskunde, mit gebiegener Entwicklung der Schriftlehren giebt das treffliche neueste biblische Wörterbuch von Zeller; 4) zur biblischen Geographie, Karl v. Raumer, Palästina, mit Karte v. Paläst. 3. Aufl. 1850; die Calwer „bibl. Geographie;“ W. Kühn, „das heilige Land“ und „Beiträge zum Verständnis der Heilsgeschichte;“ L. Völter, das hl. Land mit Karte v. Paläst. u. peträ. Arabien, 2. Aufl.; dazu die prächtigen „Bilder“ aus dem hl. Lande von Bernatz; von den Karten ist die dem Völter'schen Werke beigegebene namentlich zu empfehlen, sodann die Kiepert'schen und desselben Bibelatlas und Hergt's Wandkarte v. Paläst.; 5) für Kenntniss der bibl. Naturgeschichte und der bibl. Alterthümer hat der Calwer Verlagsverein durch gedrängte und doch anschauliche, für den populären Unterricht ausreichende Bearbeitungen gesorgt; ähnliche empfehlenswerthe Schriften von Holl, Postel.

Biblische Geschichte, s. Religionsunterricht.

Bilderbibel. Die Bilderbibel ist insofern ein Kind der Reformation, als durch dieselbe die Bibel ein Gemeingut aller Christen ward. Die evangelische Geschichte, die Apostelgeschichte, die Offenbarung Johannis, die typischen und historischen Stücke aus dem Alten Testament wurden schon lange Zeit vorher in den Evangelien- und Gebetbüchern vielfach dargestellt, und diese Bildungen, häufig nur im Rahmen der Initialen (großen Anfangsbuchstaben) eingefasst, gelten heute noch als schönster und reinsten Kunstschmuck der Bibel. Umfassende Reihenfolgen biblischer Darstellungen schmückten auch viele Kirchen in Malereien, in Sculpturen, häufiger an den Außenseiten der Kirchen, wie z. B. an ehernen Thüren. Als später die Buchdruckerkunst das Buch der Bücher unter dem deutschen Volke verbreitete, suchte man die vorhandenen bildlichen Darstellungen biblischer Stoffe zu benutzen und der Bibel als Schmuck beizugeben. Dazu trug die in Deutschland seit dem Jahre 1423 bekannte Holzschnittekunst, die natürliche Vorläuferin der Buchdruckerkunst, wesentlich bei. Besonders der große Albrecht Dürer (1472—1528) wendete sich mit Vorliebe biblischen Darstellungen zu und veröffentlichte drei Reihenfolgen biblischer Holzschnitte: die Apokalypse (1498), die große Passion (1511), die kleine Passion (1511) außer einer großen Anzahl einzelner trefflicher, noch heute lebhaft beehrter Blätter. Ebenso bedeutend sind die kleinen Holzschnittbilder Hans Holbeins zum Alten Testament.

Es lag aber der Gedanke, die ganze Bibel mit bildlichen Darstellungen zu begleiten, zu nahe, als daß nicht bald Versuche hätten gemacht werden sollen. Bekannt ist die Merian'sche Kupferbibel, eine Arbeit des Malers Matthäus Merian (1659). Doch erst der wiederbelebte Holzschnitt gab der neuern Kunst das volksthümliche Mittel zu einer wirklich vollständigen Bilderbibel. Die erste von künstlerischem Werth ist die bei Cotta 1850 erschienene. Die vom Berliner evangelischen Verein 1855 besorgte Stereotypausgabe mit 327 Holzschnitten nach ältern und neuern Originalien empfiehlt sich zugleich durch billigen Preis. *) Es liegt aber in der Natur der Sache, daß der Mangel an Einheit der Auffassung und Darstellung in beiden Werken, bei der Mitwirkung vieler Künstler, nicht völlig überwunden werden konnte. Alles bisherige ist übertroffen von einem Werke, das ebenso bewundernswürdig wegen seines künstlerischen Werthes ist, als verehrungswerth durch die ihm zu Grunde liegende, das Ganze tragende religiöse Gesinnung. Es ist das die „Bibel in Bildern“ von Julius Schnorr von Carolsfeld (240 Bl. in Fol. Text von Dr. H. Merz, Leipzig). Sie soll nach der Absicht des Künstlers nicht sowohl eine „Bilderbibel“ sondern nur „Bibel in Bildern“ sein, ein für sich bestehendes Bilderbuch, das alle Theile der Bibel vollständig und gleichmäßig behandelt. Die Bedeutung des großen Werkes ist von allen Seiten vollständig anerkannt, die glänzende Weise, in der die eines

*) Rühmenswerth sind unter den neuern Arbeiten die 50 Stahlstiche aus dem Leben Jesu von Olivier, Text von G. H. v. Schubert. Die Bilder zum A. und N. Testament, je 30, in Farbendruck, Stuttgart und Eßlingen, sowie die kleinen bibl. Bilder der evang. Gesellschaft in Stuttgart, von Maler Renz, je mit einem Bibelwort oder auch einem meist von A. Knapp herrührenden Verse, sind ohne künstlerischen Werth.

Manneslebens würdige Aufgabe gelöst ist, von Seiten der Kunst, der Theologie, der Pädagogik laut gewürdigt worden. In der That hat auch die letztgenannte Wissenschaft ein solches Hülfsmittel mit lebhaftester Anerkennung zu begrüßen. Denn diese trefflichen, künstlerisch reinen, von frommem Sinne und tiefem Ernste getragenen Darstellungen können und sollen auch der Erziehung und dem Unterricht dienen. Sie werden in Schulen eine angemessene und wirkungsvolle Begleitung des Unterrichts in biblischer Geschichte sein, zugleich auch, was so nothwendig ist und so oft gänzlich unberücksichtigt bleibt, auf Weckung und Veredlung des Schönheitsgefühles hinwirken helfen. *)

Bilderbogen. Bilderbuch. Die bildende Kunst begleitet die gebildeten Völker durch alle Zeiten; im Mittelalter gaben die biblische Geschichte, die kirchlichen Kämpfe, die Ritter-, Heiligen- und Volksagen dazu den Stoff. In Nürnberg und anderen fränkischen Städten scheint die Verfertigung von Bilderbögen und Bilderbüchern schon frühe ziemlich ins große getrieben worden zu sein.

Jetzt hat man neben den Nürnbergern noch Münchner, Berliner, Düsseldorfer, Stuttgarter u. Bilderbögen mit den verschiedensten Stoffen, die den oft stümper- und fraßenhaften Gebilden der früheren Zeit gegenüber sich zum Theil durch wirklichen Kunstwerth auszeichnen. Schon früher traten pädagogische Tendenzen hervor in den Bilderbüchern. — Der erste, der die Bilder, eigentlich in die Schule einführte, war Amos Comenius (s. diesen Artikel). Sein *Orbis pictus* (die gemalte Welt), im Jahre 1657 erschienen, ist wohl der Vater aller eigentlichen Bilderbücher. Das Basedow'sche Elementarwerk ist nur der *Orbis pictus* des 18. Jahrhunderts, die falsche Aufklärung seiner Zeit bekräftigend, während der *Orbis pictus* des 17. noch von ernstem, religiösem Geiste getragen ist. Im ganzen gehen die Bilderbücher denselben Gang, welchen die Pädagogik, ja Wissenschaft und Kunst überhaupt genommen hat, von der christlichen und kirchlichen Concentration aus sich in die Welt zerstreugend und auch verflachend, bis das tiefe Bedürfnis der Einheit und Sammlung aus der Vielheit und Zerstreuung heraus sie wieder zu der Einfachheit des Wortes Gottes und christlicher Anschauung zurückruft.

Dem lebhaften Bedürfnisse des Kindes nach geistiger Nahrung zur Förderung seiner Erkenntnis, zur Erstarbung seines inneren Menschen soll auch das Bilderbuch in seinem Theile entgegenkommen; daher ist vor allem wichtig

1) der Inhalt desselben. Das Bilderbuch darf im allgemeinen a. nichts enthalten, das die Fassungskraft der Kinder schlechthin übersteigt; b. nichts gegen die Wahrheit verstößendes. Der Griffel, der Pinsel darf so wenig lügen als die Zunge. Eine gewisse vom Bilde unzertrennliche Idealität und Freiheit der Composition ist damit nicht ausgeschlossen; nur habe das Bild immer innere Wahrheit und äußere Möglichkeit, und meide, was dem jungen Beschauer eine falsche Vorstellung von Gott und Welt, von Natur und Menschenleben beibringen müßte. In dieser Beziehung tritt uns eine bemerkenswerthe Verschiedenheit entgegen. Die Reformirten sind vom Standpunkte der Wahrheit aus gegen die bildliche Darstellung Gottes, gegen den Heiligenring oder -schein um das Haupt des Heilandes: weil dadurch die Knechtsgestalt, in welcher der Sohn Gottes einhergieng, gegen die Wahrheit verschönert, also getrübt werde, desgleichen gegen den Nimbus der Propheten, der Apostel, der Maria u., weil das leicht in dem Kinde eine Art von theatralischer Vorstellung von Heiligkeit veranlasse. Die lutherisch Gesinnten dagegen finden in jenen „bildlichen Darstellungen Gottes“ nur eben sinnbildliche und glauben, mit Verwerfung der Sinnbilder verwerfe man die ganze christliche, namentlich die mittelalterliche Kunst, man verdamme damit einen Rafael, Michelangelo, einen A. Dürer und Cornelius,

*) Das neue theure Bibelwerk des Franzosen Doré, das mit seiner raffinierten Effecthascherei so unendlich weit vom Geiste biblischer Keuschheit entfernt ist, sind wir so glücklich, in unseren Volksschulen entbehren zu können. Dagegen können die vom Verleger der Schnorr'schen Bibel in Bildern (G. Wigand) aus diesen ausgewählten und mittelst Photolithographie in großem Format für den Unterricht in der biblischen Geschichte hergestellten schönsten 30 Bilder (zu 36 Mark) unsern Schulen nicht genug empfohlen werden. Sehr empfehlenswerth sind auch die bei Raumann in Dresden erschienenen „Biblischen Wandbilder für den Anschauungsunterricht und die Kinderstube“ (von G. Jäger, Schüler von J. Schnorr von Karolsfeld); größtes Querfolio.

und verfallt einem abstracten Rationalismus, der, anstatt die religiöse Phantasie mit lebensvollen Bildern und Sinnbildern zu wecken und zu nähren, mehr und mehr in Nihilismus verduftet. c. Das Bilderbuch enthalte nichts unsittliches, sondern nur Darstellungen, welche irgend eine gute, edle Empfindung wecken und nähren können. Wir meinen nicht: lauter Beispiele des Guten. Das Bilderbuch darf und soll auch böse Gesinnung in Thaten heraustreten lassen, aber immer so, daß damit auch ein sittliches Urtheil nahe gelegt wird; das sittlich Unschöne werde nie verschönert, vergoldet. Schlachtenbilder z. B. sollten nur mit Vorsicht, nur dann etwa aufgenommen werden, wo der Kampf für Gottes Ehre und Reich, für Volk und Vaterland und dessen höchste Güter klar heraustritt. Das grauenhafte Behagen am Gemetzel einer Schlacht ist so ziemlich dasselbe, mit dem die alten Römer ihren Gladiatoren- oder Thierkämpfen zusahen und die Spanier ihren Stiergefechten noch zusehen. Dasselbe gilt z. B. von Parforcejagden; eine von den Quellen der Thierquälerei könnte sonst auch das Bilderbuch werden. Alle bildlichen Darstellungen für die Jugend müssen d. den Gesetzen der Schönheit und des guten Geschmacks möglichst entsprechen. Kinder sind zwar in Beziehung auf zeichnerische Vollendung der Bilder nicht sehr anspruchsvoll. Die Künstlerin Phantasie thut dabei das Beste und bekleidet ein Skelett von wenigen Strichen mit Fleisch und Blut. Indes das alles entbindet doch den Künstler, der für Kinder arbeitet, nicht von der Pflicht, alles, was er giebt, wenn auch noch so einfach und arm, doch richtig und in seiner Art schön zu geben. Auch auf diesem Gebiete gilt wohl Goethe's Wort: „Für die Jugend ist das Beste gerade gut genug.“ Darum nichts verzerrtes, verrenktes, fraßenhaftes in Anlage und Ausführung! Auch satirische Fragen, Caricaturen, Struwelpeteriana, Rebuspielereien u. d. d. dürften wenigstens nur sehr sparsam vertreten werden.

Diese genannten Verwahrungen hindern nicht, daß sich auf Bilderbögen und in Bilderbüchern ein großer Reichthum von schönen, anziehenden, lehrhaften und wirklich werthvollen Bildern entfalte: Bäume, Wälder, Gebirge, Felder, Gärten, Blumen, Thiere, besonders in ihren Beziehungen zum Menschen; dann das Leben der Menschen selbst; Land-, Gewerbs-, Kunst-, Hirten-, Jäger-, Fischerleben; Haus, Schule, Spiele und Vergnügungen, Sitten und Gebräuche der Kleinen und Großen, Nahen und Fernen, verschiedene Weisen der Gottesverehrung u. s. w.

Es ist an Bilderbüchern, welche aus dieser reichen Quelle mit Geschick und Geschmack schöpfen, heutzutage kein Mangel, wiewohl noch fort und fort eine Menge unpassender, gehalt- und geschmackloser Bilder daherslutet. Vor allem aber dürfen wir ein Hauptbilderbuch nicht vergessen, die Bibel (s. Bilderbibel). Eine gute Bilderbibel ist ein wahrer Schatz für eine Familie. Wie die Bibel vorzugsweise das Buch heißt, so verdient die Bilderbibel in einem Hause vorzugsweise das Bilderbuch zu heißen.

Unter den neueren Bilderbüchern nennen wir die von Schreiber u. Schill (Eßlingen u. Stuttgart). — Friedr. Güll, systematische Bilderschule für das zarte Kindes- und Jugendalter. — Die lieblichen Specker'schen Fabeln mit sinnigen, schwarzen Bildern und Reimen; noch mehr zu empfehlen die sinnigen und schönen Bilderbücher von Ost. Pletsch („Blatt für Blatt“, „für kleine Leute“, „Springinsfeld“), von Ludw. Richter; Georg Scherer's illustriertes deutsches Kinderbuch; zugleich vielseitig anregenden und bildenden Inhalts sind die „Jugendblätter“, redigirt von Dr. Gundert. Stuttgart. J. F. Steinkopf; doch sind die Abbildungen dem Inhalt nicht gleichwerthig.

2. Beschaffung von Bilderbüchern. Die besten Bilderbücher sind diejenigen, welche sich die Kinder unter gehöriger Anleitung von zweckmäßig ausgesuchten und dann colorirten Bilderbögen selbst verfertigen. Aber das Coloriren sollte man nicht den Kindern selbst überlassen, sondern als etwas pädagogisch nicht unwichtiges überwachen; man mache z. B. zur Regel: daß das Kind nie zuerst die Hauptfigur des Bildes, sondern immer erst die Nebenpartieen male. So geht es an das Nebenwerk mit frischer Lust und erkaufte sich gleichsam damit die Freude, das Wichtigste, Interessanteste ausmalen zu dürfen. Die besten Früchte solcher Kinderkunst könnten gesammelt, gegen Weihnachten zu einem sauber gebundenen

Bilderbuche vereinigt und mit der Zahl des Jahres versehen werden. Das Bilderbuch würde so recht zum Bildebuch.

3. Gebrauch des Bilderbuchs. a. Wo ist es zu gebrauchen? Das Bilderbuch ist da besonders an seinem Platze, wo das Auge der Kinder öfter und länger darauf ruhen kann, vor allem im Kinder- und Schulzimmer; ja beide werden durch Aufhängen passender Bilder und Bilderbögen selbst mit Vortheil zu einer Art von Bilderbuch gemacht. Wie würden dadurch namentlich die oft so kahlen Schulwände an Freundlichkeit gewinnen und für die Kinder heimlicher werden! Der täglich sich erneuernde Anblick bewirkt ein tiefes Eindringen und Einwachsen in Sinn und Gemüth. Wer weiß nicht, was ein Bild des Gekreuzigten mit der Unterschrift: „Das that ich für dich; was thust du für mich?“ einst dem jungen Grafen Zinzendorf schon bei einmaligem Sehen ausgetragen?

b. Wozu Bilder und Bilderbuch? Was ist ihr Werth für die Jugendbildung? Wir nennen hier fürs erste: angenehme Unterhaltung. Das Bild hat für alle Kinder einen unerschöpflichen Reiz. Damit ist viel gewonnen für den allezeit regen Beschäftigungstrieb und gegen die dem Kinde so unnatürliche und darum so lästige und gefährliche Langeweile. In der Beschäftigung mit dem Bilderbuch aber entwickeln sich allerlei im Kinde schlummernde und der Anregung und Bildung bedürftige Anlagen und Kräfte. Am Bilderbuch entwickelt sich der Gesichts- und Schönheitssinn. Es bildet und bereichert die Anschauung, belebt, ordnet und veredelt die Phantasie, erweitert den Gesichtskreis über die engen Grenzen der Heimat hinaus, es übt, bildet, bereichert namentlich auch die Sprache. Schon die Benennung der verschiedenen Gegenstände im Bilderbuch ist für das Kind nicht unwichtig; mit den Namen der Dinge setzt sich der kleine Mensch gewissermaßen geistig in den Besitz derselben. Und welche Sprachübung bereitet nun nicht weiter das Hören dessen, was dem Kinde, an den Bildern anknüpfend, erzählt wird und was es selbst dann wieder erzählt! Namentlich thun die Bilder auch für die Bildung des Gemüthes und der sittlichen Gesinnung ihre guten Dienste. Die guten wie die bösen Handlungen der Menschen üben im Bilde ihr „magisches Recht,“ bald warnend, bald nachziehend und werden, mit dem passenden Worte verbunden, Samenkörner, die sich im Boden des Gemüthes niederlegen. Werden die Kinder in der oben unter 2. bezeichneten Weise zu selbsteigener Anfertigung von Bilderbüchern gewöhnt, so gewinnen die Vortheile derselben dadurch noch an Innigkeit, Nachhaltigkeit und Ausdehnung. Es entwickelt und bildet sich dadurch mehr und mehr eine auch für vieles andere geschickte Hand, Sinn für Pünctlichkeit, Nettigkeit, Vollendung einer Arbeit bis ins Kleinste, für hübsche Nebenbeschäftigungen, feiner Blick und Sinn für schöne, reine Formen und Farben, Geschmack an allem Feinen, Zierlichen, Lieblichen und damit in polarischem Zusammenhange Widerwille gegen alles Unschöne, Grobe, Gemeine, — eine Richtung, die sich mehr und mehr auch auf das innere sittliche Leben überträgt und zur Freude am sittlich Guten als dem göttlich Schönen und zum Hassen gegen alles sittlich Unfeine, Häßliche und Schlechte vorbereitet.

c. Wie soll das Bilderbuch gebraucht werden? Wer meinte, man dürfe nur ein gutes Bilderbuch oder eine Bilderbibel anschaffen und dann die lieben Kleinen daran setzen, so würden sie sich schon alles das Gute, was in den Bildern liegt, herausholen, der wäre in großem Irrthum. Er würde bald erfahren, daß die Kleinen Bilderer flüchtig über die Gestalten hinwegflögen, und sich auf diesem Wege eine Flüchtigkeit und Oberflächlichkeit angewöhnten, die ihnen lang ankleben könnte. Nein, die liebende Handreichung zunächst der Mutter, des Vaters, älterer Geschwister muß auch hier sich daran strecken und mit Erklären, Erzählen, Fragen, sich erzählen lassen, die Bilder beleben und das in um so eingehenderer Weise, je weniger Jahre das Kind zählt. Was so in der Familie angefangen ward und neben der Schule fortgeführt wird, das kann und soll auch die Schule in ihrer Weise aufnehmen und von der Kleinkinderschule an, deren erstes Bestreben es sein sollte, keine Schule zu sein, sondern eine Kinderstube, durch alle Stufen des Schulalters hindurchführen. Der Lehrer wird jedesmal, wenn er einen Lehrgegenstand mit einem wenn

auch noch so einfachen Bilde zu illustriren vermag, heiteren Gesichtern und glänzenden Augen begegnen.

d. Wann sind Bilder und Bilderbuch zu gebrauchen? Zunächst: von wann an? Wir antworten: vom frühesten Alter an, sobald die Anschauung und mit ihr die Sprache sich zu entwickeln anfängt. Die Zeit des Spielens und Bilderns selbst hängt bei dem jüngeren Kinde von Lust und Bedürfnis ab, mehr und mehr aber wird die erziehende Liebe auch hierin, wie in alles Thun des Kindes eine gewisse Ordnung zu bringen wissen. Namentlich ist es auch gut, dem Bilderbuche, d. h. dem bildenden Kinde bisweilen Vacanz zu geben; man räume das eine oder andere seiner Bilder oder Bilderbücher dem Kinde je und je aus dem Wege; man giebt damit dem jungen Geiste Zeit zur inneren Verarbeitung und bereitet ihm, wenn es dann nach einiger Zeit wieder zum Vorschein kommt, die Freude des Wiedersehens alter Bekannten und Freunde. Wann aber ist man über das Bilderbuch hinausgewachsen? Wir glauben: nie. Wir Menschenkinder kommen nur von einem ins andere. Mehr und mehr wird uns das gesammte Natur- und Menschenleben, das wir als Kinder im Bilderbuch angeschaut, selbst zu einem solchen, in dem uns die Gestalten und Verhältnisse einer höheren und zukünftigen Welt abgeschattet und vorgebildet werden. Vielleicht blicken wir einst von den himmlischen Urbildern auf die Erde und unser Leben auf derselben zurück, wie der Mann auf das Bilderbuch seiner Kindheit.

Bildung. Die ältere Sprache kennt das Wort nur in der ganz concreten leiblichen Bedeutung von Bild, Bildnis oder Gestalt, Form, die neuere gebraucht es zur Bezeichnung eines geistigen Verhältnisses, und es dient jetzt dazu, einen der Fundamentalbegriffe in der Pädagogik vorstellig zu machen. Aber merkwürdig, welche Masse von Gedanken und Strebungen daran sich zu knüpfen pflegt und nach wie verschiedenen Richtungen hin der Begriff auseinandergezogen wird; denn mit dem Begriff von Bildung verbindet sich nicht nur eine Fülle von Idealen, die das Gefäß des Wortes sprengen zu müssen scheinen, sondern auch Fremdartiges, allerlei Hirngespinnste, politische Berechnungen u. dgl. hängen sich daran an, so daß es überaus schwer wird, gerade von dem Begriffe „Bildung“ sich ein klares Bild zu gewinnen. Schon der Umstand macht schillern, daß das Wort ein Zwiefaches bedeutet; denn Bildung wird unterschiedlich activ und passiv gebraucht, — eine Ursache zur Verwirrung für die Unklaren und eine Gelegenheit zum Versteckspielen für die Schlaunen. Man versteht darunter bald den Bildungsproceß, bald das Resultat dieses Processes, ein Werdenbes oder Gewordenes.

Stellen wir den allgemeinsten Begriff voran, so dient das Wort zur Bezeichnung einerseits derjenigen Thätigkeiten und Vorgänge, durch welche der Mensch aus dem noch rohen Zustande seines natürlichen Wesens herausgearbeitet werden soll, andererseits bezeichnet es denjenigen Zustand, in welchen er durch solche Arbeit an ihm gelangt ist. Die Beobachtung der Bedeutungen, unter welchen das Wort im gewöhnlichen Leben vorkommt oder in der Literatur gebraucht wird, wird die Auffindung der wesentlichen Merkmale des Begriffs theils unmittelbar theils mittelbar ermöglichen.

Ausgehend von den Lebensarten des gemeinen Lebens finden wir nun erstlich, daß man zwar von Männern und Frauen, niemals aber von Kindern sagt, sie haben Bildung, und auch junge Leute bezeichnet man lieber als in der Bildung begriffen oder voran, denn als schon Gebildete. Folglich wird Reife, ein gewisses Fertigsein vorausgesetzt: denn so lange noch die rohen natürlichen Elemente in Fluß und Gährung begriffen sind, ist weder die sittliche noch die intellectuelle Seite der Menschennatur abgeschlossen, ist noch kein fester Charakter vorhanden.

Man redet ferner von gebildeten Ständen im Gegensatz zu den ungebildeten, wobei freilich oft die Grenzen in einander fließen. Gebildet nämlich pflegen sich selbst immer die höheren Stände gegenüber den niederen und ebenso die gelehrteren den minder gelehrten gegenüber zu nennen und verstehen darunter je ihren Standes-, Wissens- oder den Vorzug ihres geselligen Benehmens. So wer in den vornehmern Kreisen sich zu bewegen gewöhnt ist, sieht den ungelentten Bürgermann oder Gelehrten unter sich, der Professor wieder den Präceptor, Schulmeister, dieser den Bauernschult-

heiß, der Städter den Landmann: es glaubt jeder in irgend einer Beziehung weiter zu sein als der andere, sei's im Wissen, Können oder Betragen, also in etwas, das er sich und zwar durch Arbeit an sich selbst erworben hat und ist sich bewußt, an diesem Punct über die Schranken der rohen Natürlichkeit sich hinausgehoben zu haben. Dies aber ist in der That Merkmal der Bildung und es haben also diejenigen Stände, welche sich darum, daß sie sich in irgend welcher Entwicklung ihrer Fähigkeiten andern voraus wissen, diesen gegenüber Bildung zuschreiben, nicht eben unrecht, sofern wenigstens theilweise Bildung an ihnen ist, etwa wie an einem Stein, davon der Bildhauer einzelne Glieder, seien es die edlern oder vor der Hand unedlere der Menschengestalt, aus dem Grcben bereits herausgemeißelt hat. So spricht man denn von einem gebildeten Venehmen, wenn es über die unmittelbare Natürlichkeit des Umgangs hinausgehoben ist, von gelehrter oder künstlerischer Bildung als von dem geistigen Voraus, welchen die Besitzer derselben andern gegenüber genießen.

Indessen führt der Sprachgebrauch noch tiefer in den Begriff ein, sofern er z. B. einem solchen, dem er gelehrte Bildung zugestehet, dennoch die Bezeichnung eines gebildeten Gelehrten verweigert, nämlich wenn dieser sein speciellcs Fach (Mathe-
matik, Philologie, Jurisprudenz u. s. f.) zwar mit Fleiß erlernt hat, darin aber nur das Sammeln, Ordnen und Behalten treibt, ohne Beziehung auf das Allgemeinmenschliche, was in jedem Wissensfach zur Erscheinung kommt. Solcher Vorrath specieller Kenntnisse an sich macht nicht die Bildung,*) sondern sie ist zugleich die Beziehung dieser Kenntnisse zu den Fundamenten wie zu dem Verwandten, die Herausarbeitung des Stofflichen durch den Geist zum freien Besitz, also auch hier ein Sichhinausheben über die rohe Unmittelbarkeit geistigen Seins und Habens. Ein gelehrter und geschickter Arzt wird zum gebildeten Arzt, indem er mit seinem Wissen und Können einrückt in den weiten Kreis naturwissenschaftlicher und historischer Einsicht, der das Centrum seines speciellen Fachs umlagert. Gebildet ist derjenige Kaufmann, welcher über den gewerbsmäßigen Betrieb des Handels hinaus seinem Beruf das wissenschaftliche Interesse (Handelsgeschichte, Volkswirtschaft, Chemie u. s. f.) anknüpft; gebildeter Landwirth ist der nicht bloß eingetübte und eingeschulte, sondern ebenfalls der in dem Wissen um das in sein Fach Einschlagende (Botanik, Zoologie, Mechanik, Chemie u. s. f.) daheim ist.

Indessen genügt auch solches Daheimsein in den Fundamenten und Ausläufern des speciellen Fachs noch nicht, um das Prädicat eines gebildeten Mannes zu sichern. Dieses setzt vielmehr die sogenannte allgemeine Bildung**) voraus und mit ihr die Fähigkeit, über die Grenzen des eigenen Berufes mit Vernunft in fremde Gebiete hinüberzuschauen. Es sind die allgemeinen menschlichen Interessen, für welche der Gebildete eine Empfänglichkeit und ein Verständnis hat, es ist das Sichherausarbeiten aus den Schranken des individuellen Berufs, Erweiterung des geistigen Gesichtskreises, Befreiung von der Einseitigkeit der Individualität, Erhebung auf einen höhern Standpunct des Urtheils, worin sich solche allgemeine Bildung manifestirt. Am erkennbarsten tritt diese zu Tag in dem Verkehr zwischen den Genossen verschiedener Berufsarten, wie sie sich gegenseitig suchen, anziehen und jeder in dem andern sein Individuelles ehrt, während es das allgemeinste Merkmal der Uncultur ist, sich berufsartig abzustossen und höchstens auf dem neutralen Boden des Spielens, Trinkens, politischer Kannegeßerei oder nichtiger und schlüpfriger Unterhaltung Gemeinschaft zu pflegen.

Das Normale demnach ist — Ausdehnung der geistigen Interessen und des Verständnisses von dem natürlichen Boden des speciellen Berufs aus. Jedoch ist letzterer nicht immer die nothwendige natürliche Basis der Bildung. Es kann z. B. ein poetisches Gemüth an Revision von Rechnungen, ein in die Weite strebender Geist an

*) Und doch haben hie und da die Bestrebungen und Einrichtungen im Schulwesen zur Voraussetzung die Ansicht, daß Wissen mit Bildung identisch sei; dem ist nicht so: das oberste Princip der Schule muß die Bildung der Jugend sein, nicht allerlei Wissen; das Wissen ist in unserer Zeit im Steigen, die Bildung im Abnehmen.

**) Allgemeine Bildung heißt zunächst die allen gemeine, für alle, welche zu den Gebildeten gehören wollen, nothwendige Bildung, im Gegensatz gegen die besondere, die Berufsbildung.

Schreib- oder Ludentisch u. dgl. gewiesen und gebannt sein; Aehnliches kann auch bei geistigeren Berufsarten vorkommen. Man findet nicht selten solche ungeschickt placirte und doch im übrigen sehr gebildete Menschen, ein Beweis, daß sich der Geist zu helfen weiß — dann nämlich, wenn die Berufspflicht und die Treue im Beruf (ein ethisches Bildungsmoment) heilig gehalten wird; nur wo dieses fehlt, entsteht Verführung, Misbildung, und gehen auch die sonst erstrebten geistigen Güter verloren oder schlagen ins Verderben aus, wie bei der Classe der Unzufriedenen, Verkannten, der Weltchmerzler, der Menschen, die sich zu allem gut genug fühlen, nur zu dem nicht, was sie sollen. Es gehört zu der Signatur unsrer Zeit, daß je gangbarer der Weg einer sogenannten allgemeinen Bildung geworden ist, desto häufiger der Mangel an Concentration auf das specielle Berufsfach zu Tag tritt, ein sittlicher Mangel, welcher gerade das Gegentheil von dem, was Bildung sein soll, hervorbringt, nämlich anstatt concreter Gestaltung ein verschwommenes, gehaltloses Wesen, ein Streben in das Farblos-unendliche hinaus, schwammiges Fleisch und morsches Knochengeriiste. Hierbei setzt man eine Ehre darein, sich nicht ansehen zu lassen, wes Berufes man ist und schämt sich seiner natürlichen Heimat, oder fühlt sich unglücklich, an Geringem seine Kräfte üben zu sollen, als z. B. Lesen- und Schreibenlehren, Bauersleuten predigen, während man sich zu Großem berufen meint.

Ueber den Begriff „allseitige Bildung“ findet viel Unklarheit statt und thut es noth, sich wegen seiner Bedeutung, seiner Ausdehnung wie seiner Grenzen zu verständigen, damit weder durch Zuwenigfordern noch durch Ueberfordern gegen die menschliche Natur gesündigt werde. Es muß allerdings verlangt werden, daß jeder Mensch in der dreifachen Richtung des Erkennens, Fühlens und Wollens sich entwickle; aber wie weit in jeder Richtung gegangen, welche Seiten dieser Vermögen andern voran ausgebildet werden sollen, das hängt von der Individualität, Ort, Zeit und der ganzen Lebenslage ab. Es giebt keinen Menschen in abstracto und die Pädagogik geht im Nebel, wenn sie von dem allgemeinen Begriff des Menschen ausgeht. Daher kann die gebräuchliche Forderung einer „harmonischen“ Bildung aller menschlichen Vermögen nur dahin verstanden werden, daß keines der drei Grundvermögen schlummern darf, während die andern wachgerufen sind, nicht aber, daß eine quantitative Gleichheit der einzelnen Fähigkeiten erstrebt werden soll. Es giebt in der That nicht eine harmonische Bildung als Modell für alle Menschen, sondern es kann nur harmonische Menschen geben und diese in den verschiedensten Arten der Bildungsgestalt. So ist Frauenbildung in der Regel das Product einer vorherrschend gemüthlichen Entwicklung, wobei die intellectuelle Seite weniger in der Form des logischen Denkens als der instinctiven unmittelbaren Auffassung der Dinge thätig ist. Ueberhaupt aber kommt es bei allen Menschen auf das vorschlagende Vermögen an; dies giebt den Krystallisationskern, um welchen das geistige Werden in Strahlen anschießt, und es bildet sich hier eine Grundgestalt, welche die Gliederung im einzelnen bedingt, und wobei nach der einen Seite hin reiche Entwicklungen stattfinden können, während nach der andern nur geringes Wachsthum und höchstens ein schwacher Ansatz ist. Allseitige Bildung verlangen ist daher im strengen Wortsinn genommen eine Ueberforderung; man kann verlangen, daß jede Seele die Fühlhörner ausstrecke, die sie hat, und daß sie sie nicht einschrumpfen lasse durch Nichtgebrauch, aber man kann nicht verlangen, daß sie mehr ausstrecke, als sie hat. — Ueberdies liegt es in den Schranken der menschlichen Verhältnisse, daß, wenige Hochbegabte und vom Glück Begünstigte ausgenommen, der Einzelne in der Regel nur nach einer Seite hin zu einer vollen Entfaltung gelangen kann. Wie verhält sich nun der Gebildete gegenüber dem andern, ihm versagten? Er kann daselbe, soweit es ihm nicht von Natur versagt ist, sondern er zwar Anlage, aber nicht Beruf dazu hat, als Dilettant üben, also ein Gelehrter, Beamter, Gewerbsmann kann Musik, Malerei und überhaupt jeder Fachmann das Fach eines anderen treiben; aber alsdann nicht den Meister spielen zu wollen, wo man nicht über den Lehrling hinauskommt, als womit man zum Stümper wird, ist ein Merkmal der Bildung, ist Zeichen eines ausgebildeten Wahrheitsfinnes. Aber auch wozu man keine besondere Anlage hat, dafür kann doch ein reges Interesse vorhanden sein; z. B. den Forschungen der Geschichts-, Sprach-, Naturwissenschaft gegenüber ist der Gebildete ein fortwährend Lernender und Hörender,

gleichsam ein Unmündiger, und sein Wissenstrieb wird sich darin äußern, nicht daß er in Gesellschaft über alles und jedes redet, sondern daß er gehörigen Orts zu schweigen weiß, wenn Kundige reden. — Wo aber endlich das Organ zum Verständniß irgend eines Bildungselementes gänzlich fehlt, da kennzeichnet sich nur die Roheit durch Verachten und Verlachen dessen, was sie nicht versteht (z. B. der Musik, der Mathematik, der Sprachen, namentlich der alten, der Philosophie), Bildung aber deckt ihre Blöße mit dem Feigenblatt der Bescheidenheit.

So zeigt sich auch hier, wie es im Bisherigen immer mit hereingeleuchtet haben wird, wie wichtig für alle Bildungsfragen das sittliche Moment sei. Es ist nothwendig so, weil Bildung wesentlich Sache der Persönlichkeit ist, Ausgestaltung der natürlichen Anlagen des Menschen mittelst Aneignung des vorhandenen Bildungstoffes. Wäre Bildung bloß als Ausstattung zu denken, so möchte man sie als einen auch nur durch äußere Beihülfe zu verschaffenden Erwerb ansehen; aber sie ist vielmehr Ausgestaltung der Seele und somit haben die sittlichen Grundkräfte wesentlich ihr Werk dabei, und es ist überaus irrig, bei dem Wort bloß an die anmuthigen Formen des äußeren Benehmens zu denken. Ueberhaupt, sobald man das Moment der Persönlichkeit bei dieser Frage recht ins Auge faßt, muß man auch den Nachdruck auf das Sittliche legen; es ist erfahrungsmäßige Wahrheit, daß die sittliche Ausgestaltung des Menschen auf einem andern Weg als dem des bloßen Lernens und Aneignens, daß hier ein Proceß in der Tiefe des Geisteslebens vor sich geht, etwas nicht zu berechnendes noch zu machendes, ohne dessen Annahme für die häufige Wahrnehmung eines so ganz andern Bildungsverlaufs als des von den Absichten der Erzieher und in den äußeren Umständen angelegten kein genügender Erklärungsgrund zu finden wäre. Wirklich gebildet kann somit nur der Mensch von sittlichem Charakter, in dessen Innerem sich feste und klare Gesichtszüge ausgeprägt haben, genannt werden. Von dieser Errungenschaft an datirt sich sodann auch sein Eintreten in die Welt als ein thätiges Glied, seine Befähigung, das sonst wie Errungene dem Ganzen dienstbar zu machen, seine sociale Tüchtigkeit. — Hier ist nun auch der Punct, daran es am deutlichsten wird, wie nicht das Wirken ins Große und Weite, sondern überall die Treue in Erfüllung der Pflicht, also auch im Kleinsten es ist, was Werth giebt, und ebenso auch nicht das Wissen von allem und jedem, sondern das dem Beruf und der Pflicht entsprechende. Es gehört zum sittlichen Ebenmaß und ist also gebildet und schön, sich seiner Lebenslage gemäß zu entwickeln und auf den Punct, dahin man gestellt ist, seine Kraft zu sammeln; dies macht die treuen Menschen zu wirklich ansprechenden Erscheinungen, während überschüssiger Anspruch und eingebildetes Wesen, sofern man nicht der noch werdenden Jugend etwas zu gut halten muß, verzerrte Gestalten giebt. Nicht minder geht aus dem Bisherigen hervor, wie, wenn man's recht betrachtet, Bildung nicht wohl als Erzeugniß fremder Arbeit an einem Menschen sich ausgeben kann; Erzieher, Lehrer, Verhältnisse, Schicksale, sie sind dabei mehr oder weniger die Gehülfen, aber der Meister, aus dessen Hand der rohe Stoff der Naturanlage sich zur Kunstgestalt formt, hat im eignen Innern sein Werk. Und zwar handelt es sich, so wie die menschliche Natur ist, nicht bloß vom Aus-, sondern auch vom Umbilden, vom Bekämpfen und Ausschneiden sündhafter Elemente, aus denen der Mensch erlöst werden muß, wenn er sich soll zum Licht herausringen können. Wo das nicht geschieht, da bricht das Ungebändigte, Nichtgebildete bei der ersten ernstest Collision häßlich hervor. Der in Gesellschaft honigsüße Mund speit Feuer und Flammen bei häuslichen Vorkommnissen und die bei günstigem Geschick spiegelglatte See vermag ein einziger Windstoß in brausendes Toben zu bringen. Man denke auch an die wüsten Reden wider Religion, welche oft aus dem Munde solcher kommen, welche Volksbildung, Humanität u. dgl. zum Schlagwort genommen haben. Zur sittlichen, also zur wahren Menschenbildung ist demnach die Reinigung des unreinen Herzens, ein aussonderndes Schaffen an sich selbst von Anfang an unerläßlich.

Aus dem Bisherigen wird deutlich, je genauer wir dem Begriffe Bildung ins Angeficht sehen, je weiter ab von der Oberfläche finden wir uns in die Tiefe geführt: das Intellektuelle und Aesthetische leitet uns zum Sittlichen und dieses in das Religiöse; ja die rechte Klarheit erhalten wir erst durch die Psychologie des Evangeliums,

seine Hinweisung auf die Verderbnis der menschlichen Natur, auf den Widerstreit des Guten und Bösen im Menschen (Röm. 7). Das Wort nicht, aber die Sache selbst hat das N. T. in der hellsten Darstellung, da es von dem inwendigen Menschen, seiner täglichen Erneuerung, von der Herrschaft des Geistes über das Fleisch redet, und es ist vergebliche Mühe, den Begriff der Bildung anders erschöpfen zu wollen, als indem man ihn aus derselben Quelle schöpft, der alle Wahrheit über die höchsten Menscheninteressen entströmt. In der That, was von Flitterstaat an moderner Bildung haftet, das wird zu Schanden gegenüber dem schlichten, ernstern und umfassenden Bildungsideal des Christenthums; denn dieses ist kein anderes, als die Umschaffung des natürlichen Menschenwesens, sofern es ein durch die Sünde verderbtes ist, die Ausreißung der irrationalen Wurzel des Bösen. Demnach auch ein Herausarbeiten zur Gestalt und zwar zur Lichtgestalt (Kinder des Lichts), doch mit dem wesentlichen Unterschied, daß der von der oberflächlichen Weltbildung ignorirte finstere Grund als solcher erkannt, und durch die strenge Arbeit der Selbstzucht überwunden und ausgestoßen wird, eine Arbeit aber, bei welcher der einzelne Mensch sich als das Gefäß weiß, darin ein höherer Meister sein Werk hat. Erneuerung nach dem Bilde Gottes, dies ist das evangelische Bildungsideal und daß der Mensch ursprünglich danach geschaffen, darin liegt das Fundament für die Pflicht, es zu erstreben, wie für die Möglichkeit, es zu erreichen.

Zusammenfassend das bis hieher Ausgeführte läßt sich nun der Begriff von Bildung dahin bestimmen: sie ist die Ausgestaltung des innern Menschen zu einer in sich harmonischen Lebenserscheinung; und sie geht vor sich durch eine das natürliche Wesen, unter ausscheidender Bekämpfung der sündhaften Elemente, aus dem an sich rohen Zustand herausarbeitende Thätigkeit, in welcher die Persönlichkeit mittelst Aneignung, Sichtung und Assimilirung der vorhandenen Bildungselemente, mittelst Selbstentwicklung und Selbstbeschränkung sich im Leben orientirt und mit dem Ganzen als Glied in die Wechselbeziehung des Empfangens und Wirkens tritt.

Ist der hiemit aufgestellte Begriff richtig, so muß er dazu dienen können, die wichtigen Fragen beantworten zu helfen, welche die Pädagogik an diesem Ort aufzuwerfen pflegt.

Als die erste stehe hier: wie verhält sich die Erziehung zur Bildung? was kann jene thun, um diese sei es hervorzubringen, sei es zu regeln? Es begegnet den Pädagogen nur zu häufig, sich und ihrer Kunst weit mehr zuzuschreiben, als mit Recht und nach der Natur der Sache zu verlangen ist. Man gehe nur ein Jahrhundert zurück, so wird man beinahe mit jedem Lustrum eine neue Methode der Erziehung und des Unterrichts mit der Versicherung auftreten sehen, daß nunmehr der Stein der Weisen gefunden und für die Bildung der Menschheit der ersehnte Tag angebrochen sei. Mit Rousseau fängt solches an und geht durch die mannigfaltigsten Phasen durch bis auf unsere Zeit. Es beruht solches größtentheils auf falschen psychologischen Ansichten, denen gegenüber wir Folgendes festhalten müssen:

Wer einem Menschen zur Bildung verhelfen will, muß von der Achtung seiner Persönlichkeit ausgehen, d. h. wir haben jede Menschenseele als eine von Gott mit ihren besondern Gaben an ihren besondern Ort gewiesene zu betrachten, gleichsam als eine eigenthümliche Ausgabe der Menschheit, ein neues Exemplar des Gottesbildes; es sind Tiefen in ihr, die wir nicht ergründen, geschweige daß wir darin schaffen könnten nach unserem Belieben: es giebt eine Grenze, bis wohin Erziehung dringt, dann aber heißt es: manum de tabula, denn an die göttliche Handschrift auf der innersten Seelentafel soll man sich nicht wagen. Diese Achtung vor dem göttlichen Recht der an sich noch verborgnen Persönlichkeit ist aber keineswegs Menschenvergötterung und mit der creatürlichen Ausstattung des Individuums ist seine natürliche mit der Sünde behaftete Erscheinung im Leben nicht zu verwechseln, vielmehr gerade dieses Element ist es, gegen welches die Erziehung ihre Hauptthätigkeit zu richten hat, und man kann sagen, was sie von klein auf zur Bildung eines Menschen thut, ist, daß sie das Gottesbild in ihm von den Flecken zu reinigen und gegen die Verführung zu schützen sucht, womit eigne wie fremde Sünde es angegriffen haben

und bedrohen. Also nicht Bild machen, sondern Bild reinigen — die vornehmste Arbeit erziehender Bildung. Sodann aber hat diese an dem sich Entwickelnden den Proceß seiner Entwicklung zu fördern mittelst Herbeischaffung desjenigen geistigen Stoffes, daraus die Seele gesunde Nahrung zieht, mittelst Anhaltung zu dem Fleiß, welcher das Angebotene sich zueignet und in sich verarbeitet, durch Oeffnung der Wege, auf welchen dem Innern solcher Bildungsstoff zusießt, und Anreizung des entgegenkommenden Interesses, durch Abgewöhnung des Unrechten, Unanständigen und Angewöhnung an das Gute und Schickliche. Damit aber das persönliche Leben zu einer Charakterentwicklung gedeihe, muß die erziehende Thätigkeit nicht bloß an Rede und Lehre sich halten, sondern dem Zögling vielmehr charaktervolle Beispiele und Vorbilder zur Anschauung bringen, denn bei der Erziehung sind es die Persönlichkeiten, die umschlossenen, abgerundeten Menschenerscheinungen, welche die eingreifendsten Wirkungen auf das Innere üben. Stoffliches trägt der Unterricht zur Aneignung und Bereicherung herbei, das zur Gestaltung treibende Ferment bringt die Anschauung und die Einwirkung des Charakterhaften. Die Menschen von kernhaftem sittlichem Charakter üben daher schon durch ihr Dastehen vor den Augen der Jugend auf diese ihren bildenden Einfluß; Kraft ruft Kraft, Vollendung Racheiferung hervor; wenn der Jüngling einen Mann vor sich hat, so weckt dies den Trieb, auch ein ganzer Mann zu werden wie dieser, nicht diesem gleich. So wirkt auch ästhetische Bildung nicht das Betreiben irgend einer Kunst überhaupt, nicht musciren und zeichnen können an sich, sondern das Classische, Keusche, Charakterhafte frühzeitig sehen, hören, genießen und üben dürfen, — eine von den Erziehern oft nur zu leicht genommene und doch so nahe liegende Erwägung.

Dies zur Beantwortung der Frage nach dem Verhältnis, in welchem die Erziehung zur Bildung steht. Verzichten muß erstere auf die Meinung, als wäre es ihre Aufgabe, die Seele des Zöglings nach einem bestimmten Modell auszuprägen; dem steht die Ursprünglichkeit der Individualitäten im Wege. Aber Beruf und Verantwortung des Erziehers ist darum keineswegs gering anzuschlagen, wenn man bedenkt, wie viel darauf ankommt, daß der sündhaften Natur durch Entschiedenheit und Ernst des Erziehers im Verbieten und Gebieten gehöhrt, ferner daß dem Zögling das seiner Individualität Entsprechende in gehöriger Auswahl und Reihenfolge geboten, daß derselbe vor schlimmen Einflüssen, bösem Beispiel, schlechten Büchern, Bildern, Gesellschaften bewahrt und geschützt wird, namentlich aber, daß ihm in der Person des Erziehers Charakter und Würde entgegentritt. In dieser Beziehung muß man einsehen, daß das Erziehungsgeschäft dem, der es zu üben hat, nicht wenig Anlaß, erst nach der eignen Bildung zu sehen und an sich selbst von neuem zu arbeiten, an die Hand giebt, und daß es keinen ärgeren Widerspruch geben kann, als wenn ein zur Jugendbildung Berufener ein roher Mensch ist. — Aus dem Bisherigen ergibt sich nun auch von selbst der begriffliche Unterschied von Erziehen und Bilden. Ersteres geschieht nämlich (im eigentlichen Sinn) immer durch andere Menschen und zwar durch solche, welche in einem Auctoritätsverhältnis zu dem Zögling stehen, Bilden aber ist ein Werk, daran neben den Erziehern noch vieles andere, zumal der zu Bildende selbst theilnimmt, und welches über die Zeit des eigentlichen Erziehungsgeschäftes noch weit hinaus liegt; daher Bildung mehr umfaßt als Erziehung, wie man auch von einem Aelteren nimmer sagen kann, er habe Erziehung, obwohl einem solchen anzusehen ist, daß er welche gehabt oder nicht. Sodann geht Erziehung hauptsächlich auf das Moralische — Lenkung des Willens, Bildung aber, obgleich ohne moralische Grundlage nicht möglich, erfordert vornehmlich intellectuelle Entwicklung durch Unterricht und ästhetische durch Ausgestaltung zu einem harmonischen, abgerundeten Dasein. Erziehung und Beschulung sind daher zwar Momente der Bildung, geben ihren Beitrag dazu von außen, diese selbst aber entsteht nicht dadurch, daß das durch jene Gebotene angeeignet, inwendig und individuell verarbeitet wird. Jene bilden an dem Menschen, sich bilden muß ein jeder selbst.

Eine weitere Frage ist, was der Unterricht zu umfassen habe, damit er zur Bildung mitwirke? Offenbar ist das Unterrichten für solche, welche erst spät fertig zu werden die Absicht haben dürfen, breiter und ausholender anzulegen als für diejenigen, welchen nur beschränkte Lernzeit vergönnt ist; es fragt sich, welche Samen

und Pflanzen man dem Acker anvertrauen will, um darnach zu beurtheilen, wie tief der Pflug eingesezt, welche Bodenschichten zu Tag gewendet, in welcher Ausdehnung das Land urbar gemacht werden muß, und umgekehrt hat sich Pflanzen und Säen nach der Bodenart zu richten.

Es scheint zwar unrecht, aber es ist recht und vernünftig, daß nicht alle alles lernen, sondern jeder das Seine; nur das ist nothwendig, daß wo dem Umfang nach wenigeres gelernt wird, desto mehr im Gehalt des Einfachen sei, daß Concentrirtes gegeben werde, und wohlthätig ist es, auch den in geringen Umständen Lebenden die Möglichkeit eines Erwachens der Gaben für Weiteres nahe zu legen. — Man darf wohl anerkennen, es ist eine eifrige Sorge in unserer Zeit, daß den untern Schichten des Volks die Wohlthat reichlicherer humaner Bildung durch Unterricht zu Theil werde: Volksbildung ist das Schlagwort. Sehen wir, was wir in dieser Beziehung jetzt schon und was wir dazu noch weiter nöthig haben. Damit der Unterricht bildend sei, muß ihm Heimat und Charakter eigen sein. Die Heimat des Unterrichts für die Kinder der handarbeitenden Classen ist bei dem evangelischen Volk die Bibel, nach Luther's markiger, treuherziger Uebersetzung, in der die Glocken der Ewigkeit widertönen — nicht der Religionsunterricht an sich und abstract, sondern concreter Bibelunterricht. In ihm ist eben auch Charakter, lebendige Bilder, allen oben an der Gottmensch, vor ihm und nach ihm die Gottesmenschen, ausgeprägte Menschen gestalten, sichtlich und klar, faßlich und von mächtiger Wirkung auf das einfache Gemüth: Vorbilder zum Nachbilden. In der Bibel ferner sind die Gegensätze von Gut und Böse, Licht und Finsternis, Göttlichem und Widergöttlichem in plastischer Deutlichkeit ausgeprägt durch Lehre und Geschichte: also eine Übung für das Gewissen, zur Schärfung des sittlichen Urtheils. Dazu überall Tiefen für das einwärts gefehrte Sinnes, also Nahrung des intuitiven Geistestriebs, und ebenso Streiflichter über das tägliche Leben für den praktischen Hausverstand. Weiter eine Mannigfaltigkeit lieblicher und erhabener Naturschauung von dem: „Es werde Licht“ an bis zu den Vögeln unter dem Himmel und den Lilien auf dem Felde; und alle diese Mannigfaltigkeit in Natur wie Geschichte unter Einen Gesichtspunct gestellt, in Einen Rahmen gefaßt — Werk und Führung Gottes: also Gestaltung, Einheit, Bild. Man muß blind sein, um das bildende Grundelement der Bibel nicht zu sehen. (Vergl. den Art. Bibel.) — Kein Wunder daher, unter unserem christlichen Landvolk und in schlichten Handwerksleuten Menschen zu finden, welche allein an der Bibel zu einer Klarheit des innern und einer Beurteilungsfähigkeit des äußern Lebens gelangt sind, zu einer Offenheit des Interesses an dem Menschlichen neben der entschiedenen Festigkeit der Ansichten und der Gesinnung, wie man sie oft bei den sogenannten Gebildeten vergebens sucht. „Der einfachste Christ, in welchem das Evangelium den Egoismus und Materialismus überwunden hat, ist in der That ein gebildeter Mann, weil das Christenthum seinem Denken, Reden und Thun ein Ebenmaß verleiht, alles Hohe und Gemeine ihm abthut und so auch sein äußeres Leben schön macht“ (Palmer). In der That giebt die Bibel beides: Concentrirung und Weite des Bewußtseins, sie wirkt geschlossenes Wesen und feine Fühlfäden. Zwar ist es irrig, ihren Bildungssegen nach der Zahl der auf ihren Gebrauch in der Schule verwandten Stunden zu bemessen, aber sie muß das Haupt- und Grundbuch der Volksschule bleiben, wenn diese nicht in heimatloses Streben sich verlieren soll. Und was durch die verrufenen Gedächtnisübungen an den Bibelsprüchen sich in die Schatzkammern des Kindergemüthes legt, das bildet ein mit der Zeit reich zinsendes Geistes- und Herzenscapital, wofern anders nicht unpädagogische Uebertreibung das Memoriren zur Dual und das Memorirte zum Gegenstand der Abneigung macht. Man soll das Volk nicht bemitleiden, das die Bibel hat, als ob es keine Bildungsmittel hätte. — Dazu hat es seine Lieder, ein reiches Geschmeide; kein Volk ist mit solchem Reichtum geistlicher Dichtung gesegnet, als unser deutsches evangelisches. Auch liegt in dieser christlichen Nationalliteratur ein gutes Stück deutscher Geschichte, und ein für den öffentlich liturgischen Gebrauch wie für den Hausbrauch zusammengestelltes Gesangbuch trägt mit zur bildenden Ausweitung des Bewußtseins bei, befördert das Offensein und Verständnis für das Licht in seiner verschiedenartigen Strahlenbrechung. Daher, wer da Realien in den Schulunterricht will, Natur-, Welt-, Menschen-

kunde und zugleich damit Bibel und Gesangbuch hinausdrängen, wer Geschichtskunde will im Gegensatz zur biblischen Geschichte, nationale Bildung in Feindschaft wider unseres Luther's Uebersetzung und unserer frommen Dichter reichen Lieberschatz, der widerspricht sich selbst, oder weiß nicht, was er spricht, und er ist an dem, daß er Realitäten fortzuschafft, und leere Namen dafür bietet. Für das einfache Leben des Landmanns und Handarbeiters genügt nicht nur der Unterricht, dessen Centrum und Hauptsach die christliche Religion in ihrer concreten Gestaltung ist, sondern er bietet ihm zugleich Ersatz für vieles, das andere in eine größere Mannigfaltigkeit von Lebensbeziehungen gestellte Menschen auf anderen und weitläufigeren Bildungswegen sich zuzueignen pflegen; denn es wirkt dieser Unterricht nicht bloß entschieden charakterbildend, sondern auch öffnend, das Bewußtsein erweiternd, intellectuell und ästhetisch.

Wenn so der Religionsunterricht das Hauptbildungsmittel für den in den einfachsten Lebensverhältnissen befindlichen Theil des christlichen Volkes ist, so ist damit nicht ausgeschlossen, auch an andere zu denken. Vorhanden sind sie z. B. im Rechnen — eine Kunstübung des Verstandes wie eine nützliche Vorrarbeit für den Bedarf des bürgerlichen Lebens; weiter vorhanden ist das Singen — eine Kunstübung der Sinne und des ästhetischen Triebs, zunächst am heiligen, niemals an fadem Singstoff und in der Hand begabterer und vorsichtiger Lehrer auch als Vorübung zum Singen heiterer Weisen nützlich, niemals aber als methodische Plage anzustellen; denn im Rahmen des Liedes tritt die Musik dem einfachen Menschen ins Gehör und wirkt so bildend; das abstrahirte Ueben der Stimmritze gehört dem Sängler von Profession oder dem Dilettanten mit übriger Zeit. Sodann das Zeichnen, nur zu lange vernachlässigt, jetzt aber in seiner Wichtigkeit immer mehr anerkannt; sofern dadurch nicht bloß das Aesthetische geübt wird, sondern auch der Verstand in die Augen tritt und der Blick für die Umgebung wie für das in der Fremde Gesehene sich aufthut. Mit solchem muß der Unterricht den schlummernden Gaben entgegenkommen, das Interesse reizen. Endlich die sog. Realien, wo die Zeit reicht, eine nützliche Zugabe zu dem Wesentlichen, und jemehr das Landvolf zum Wohlstand gedeiht und jemehr der rationelle Betrieb durchdringt, eine nothwendige; denn das erwachende Interesse sucht Nahrung, das geistige an sich, das zeitliche mit Berechnung, und es mag letzterem zugestanden werden, daß es des natürlichen Menschen erfolgreichst lehrender Schulmeister sei. Nur bleibe die Meinung fern, als lasse sich in den engen Rahmen der Schulzeit die Mittheilung alles möglichen Wissenswürdigen und überdies noch die Zurechtung für den speciellen Lebensberuf hineinpresse. Es kommt hier mehr auf das Deffnen an, auf vorbereitendes Jngangsetzen der Vorstellungen, auf das Gewinnen von Anknüpfungspuncten für etwaiges späteres Lernen und Ueben. *) Eines aber ist, womit der Lehrer weit hinaus über die Schuljahre fortwirkt: sein sittlichreligiöser Charakter, indem er als ein gottesfürchtiger Mann unter der Jugend steht. Denn auch hier wieder bewährt es sich, daß Bilden von Bild her stammt; es kommt darauf an, wela ein Bild von dem Lehrer sich in das Gemüth seiner Kinder legt, davon hängt großer Segen und langwährendes ehrendes Gedächtnis bei dem Volk ab. Der

*) Man redet seit Pestalozzi viel von dem Werth der formalen Bildung und in den zwanziger und dreißiger Jahren unseres Jahrhunderts war dies ein Hauptbegriff, um den sich die Erörterung der pädagogischen Fragen bewegte. Man gieng dabei von dem Gedanken aus, daß jede Kraft durch Uebung erstarbt und jede Bethätigung derselben der Anfang ist zur Begründung einer Fertigkeit; dieselbe Thätigkeit gelingt, ob es sich nun um die Vollziehung einer richtigen Schlußfolgerung oder um die Unterdrückung eines sinnlichen Begehrens handelt, unter gleichen Umständen das zweitemal besser als das erste. Unter formaler Bildung verstand man nun bald Uebung der Kräfte und Entwicklung der Anlagen des Geistes überhaupt, bald Bildung nur der intellectuellen Seite des Menschen, bald auch nur Stärkung der Denkraft, Uebung im Denkenkönnen, und setzte dieselbe der Erwerbung positiver Kenntnisse als der materialen Bildung entgegen. Aber man bedachte dabei nicht, daß diese beiden Dinge nur in abstracto, nie in der Wirklichkeit sich trennen lassen, indem Form und Inhalt ursprünglich in einander gewachsen sind, und daher bei der Würdigung jedes Unterrichtsgegenstandes die Thätigkeit des Geistes bei seiner Aufnahme und Verarbeitung und der damit gegebene Inhalt zugleich in Betracht kommen müssen, daß alles rechte Lernen schon dadurch bildet, daß der Geist dabei aus sich heraustreten und in fremde Gedankenformen eingehen muß. Es war somit eine abstracte Trennung des

gesamte Unterricht bedarf überhaupt des pädagogischen Mediums lebendiger, concreter Darstellung durch eine Persönlichkeit, daß dem Schüler die Dinge gleichsam ein Gesicht erhalten in demjenigen des Lehrers.

Schließlich noch ein Wort über die Forderung nationaler, d. h. der nationalen Eigenthümlichkeit entsprechender, dieselbe wiedergebender Bildung — ein Begriff, darüber klar zu sein Forderung der Bildung an sich ist. Waitz sagt darüber nüchtern und belehrend: „Alle Erziehung trägt und überträgt nothwendig einen bestimmten Nationalcharakter. Sie ist bedingt durch diesen, sie kann und soll kräftigend und abklärend auf das Nationalbewußtsein zurückwirken, aber ein solches schaffen kann sie nicht und soll sie nicht . . . Sollen etwa die Deutschen auf Kosten ihres unbefangenen Urtheils, das sie vor Franzosen und Engländern voraushaben, zu einer nationalen Ueberschätzung verleitet werden? Will man einen falschen Nationalstolz durch Erziehung einimpfen, der uns an andern lächerlich ist? . . . Nicht äußern Zwecken, nicht der künftigen politischen Hebung des Volks soll die Erziehung dienen. Das verträgt sich nicht mit der Reinheit der sittlichen Gesetze, die sie fordert. Doch . . . Nationalitäten werden nicht gemacht durch Erziehung, sie müssen in der Geschichte von selbst wachsen“ u. s. f. Gewiß gehört es zur Bildung, daß wir die Vaterlandsliebe im Einzelnen und Kleinen pflegen; aber es giebt für uns keine wahrhaft nationale Bildung, wenn sie nicht mit der religiösen zusammenhängt, mit dem innerlichsten Geistesleben, das doch gerade in dem deutschen Volk seine ausgeprägte Gestalt und Geschichte hat. Und auch hier muß man sagen, daß der Erfolg des Religionsunterrichts wesentlich mitbedingt ist von der Persönlichkeit des Lehrers, und von seinem Bestreben, die Zöglinge des laueren Goldes in ihren Seelen eingedenk zu erhalten, damit sie unedles Metall und geistreichen Flitter bei Zeiten verschmähen und die Verunreinigung von sich abhalten lernen. Die Religion ist das alle Stände des Volks zu Einer Gemeinschaft zusammenfassende nationale Band; wenn die Bibel die Grundlage, ihre Geschichte die heilige Bildergalerie und der Katechismus die Norm für die Auffassung aller ist, dann sind die sogenannten Gebildeten in Wahrheit mit dem arbeitenden Volk zur Gemeinschaft des geistigen Lebens und Besitzthums zusammen verwachsen. Damit erheben wir uns hoch über das Sklaven haltende, Heloten verachtende, Barbaren als von schlechterem Stoff Geformte unter sich erblickende classische Alterthum; und wie es zur wahren Cultur des Einzelnen gehört, daß er den ganzen Grund seines natürlichen Lebens heraufarbeite an den Tag der Bildung, so ist es Aufgabe der christlichen Volksbildung, alle Schichten des Volks herbeizuziehen und in einem gemeinsamen Rhythmus des Fortschrittes zu erhalten. Weiteres überlassen wir dem späteren Artikel „Nationalität und Nationalbildung.“

Bildung der Lehrer, i. Lehrerbildung.

Bildungsfähigkeit. Als bildungsfähig bezeichnen wir den, welcher seiner natürlichen Beschaffenheit zufolge der Bildung theilhaftig werden kann. Nun liegt es aber in dem Begriff der Bildung, daß sie nur durch freie Selbstthätigkeit gewonnen werden kann. Bei erzieherischer Behandlung hat man daher des Zöglings freies Entgegenkommen als das Maß seiner Bildungsfähigkeit zu betrachten. Freie Verwerthung der bildenden Einflüsse zu einer eigenartigen Gestaltung des gegebenen Bildungsideals ist die höchste Leistung dieser Fähigkeit. Der Bildungsfähige lernt vielleicht rasch, vielleicht langsam, aber was er lernt, strebt zum Ganzen, vollendet sich und rundet sich ab, veredelt das Wesen und geht in Fleisch und Blut über. Auf der andern Seite ist aber die Bildungsfähigkeit keineswegs das Princip absoluter Selbstentwicklung; sie setzt Eingehen auf ein Bildungsideal voraus, welches durch eine erziehende Macht, in letzter Instanz durch die göttliche Erziehung des Menschengeschlechtes vertreten wird. Die Schrift bezeichnet dasselbe kurz und unübertrefflich schön mit dem Worte: „Gott schuf den Menschen ihm zum Bilde.“ Wenn es nun geschieht, daß ganze Menschenstämme wie die Einwohner von Vandiemensland vom Erdboden verdrängt werden,

formalen Elements von dem materialen, die sich in concreto nicht durchführen ließ oder zu leerem Mechanismus führte. Die Wahrheit ist die, daß das Materiale auch formal tüchtig geübt, das Formale aber stets auf Grund des materialen Stoffs getrieben werde. Die Schule braucht allezeit einen realen Boden, wenn sie Frucht schaffen soll.

weil sie bei der Berührung mit christlichen Nationen statt sich zu entwickeln im ganzen nur noch mehr verkümmern, so darf man daraus keinen Schluß gegen die Allgemeinheit der Bildungsfähigkeit ableiten. Diese muß allen Nationen zugesprochen werden. Dafür aber ergibt sich aus der Vergleichung der einzelnen Völker auf Erden eine mannigfaltige Abstufung der Bildungsfähigkeit; und diese ist auch für die geringeren Unterschiede innerhalb unserer europäischen Nationen sehr wohl zu beachten. Die neue, Leben weckende Idee der Reformation erhöhte die Bildungsfähigkeit der protestantischen Länder in einem ungeheuren Grade; aber es dauerte mehrere Jahrhunderte, bis die Folgen dieser Erhöhung klar und reif ans Licht getreten waren. Bei einem hohen Zustande traditioneller Bildung kann die Bildungsfähigkeit plötzlich in einem erschreckenden Grade abnehmen, während der äußere Schein noch keine große Veränderung verräth. So in den Zeiten, da Griechenlands Bildung ihre höchsten Blüten getrieben hatte; so in Spanien, als die großen Zeiten der Entdeckungen und Eroberungen vorüber waren, als die Reformation dort im Keime erstickt war. Wo dagegen das Christenthum einen neuen Aufschwung nimmt, regt es auch die Bildungsfähigkeit stets von neuem an. — Als Errungenschaften neuerer Zeit hat man die volle Ausdehnung des Begriffes der Bildungsfähigkeit auf Taubstumme, Blinde, ja selbst auf Geistesranke und Blödsinnige zu betrachten (vgl. die betreffenden Artikel). — Ein besonders lehrreiches Beispiel von Ueberschätzung und falscher Auffassung der Bildungsfähigkeit bietet die Erziehungsgeschichte des bekannten Karl Witte (s. Frühereife).

Obwohl wir nun die Bildungsfähigkeit des Menschen vorzüglich in seiner Freiheit begründet finden, schließen wir doch keineswegs die planmäßige Einwirkung des Erziehers auf ihre Entwicklung aus. Seine Kunst wird vielmehr darin bestehen, wo er echte Spuren jenes Lebenskeimes bemerkt, der Freiheit gemessenen Raum zu geben; wo jene fehlen, nach Umständen die Zügel fester anzuziehen oder einen andern Weg einzuschlagen; vor allem aber bei seinem Thun und Treiben stets Sinn und Bedeutung stillschweigend durchblicken zu lassen und jeder Bildungsstufe, die er anstrebt, eine Beziehung zu geben auf jene höchste und absolute, daß der Mensch ein Ebenbild Gottes werde. — (Vgl. die Artikel Bildung und Bildungsideal.)

Bildungsgehalt der einzelnen Unterrichtsfächer. Der Frage nach dem Bildungsgehalt der einzelnen Unterrichtsfächer liegt die Voraussetzung von der erziehenden Kraft des Unterrichts zum Grunde; diejenige Ansicht also, welche in dem Unterricht nur die Ueberlieferung einer Summe von Kenntnissen für besondere Lebenszwecke sieht, ist hier von vornherein ausgeschlossen. Wenn es sich demnach wesentlich um die formale Bildungskraft der Lehrgegenstände handelt, so ist doch andererseits zu erwägen, in welchem Grade und in welcher Weise der Lehrstoff der verschiedenen Fächer in das Eigenthum des jugendlichen Geistes verwandelt werden kann, so daß dieser aus ihm die Grundsätze seines Empfindens, Denkens und Handelns so wie die Kraft, diesen Grundsätzen gemäß zu verfahren, entnehmen könne. Wenn daher die Wahrnehmung (Empfindung), das Denk- und das Begehrungsvermögen (der Wille), denen sich als theils abgeleitete, theils combinirte Thätigkeiten das Gefühl, der Geschmack (die ästhetische Urtheilskraft), die Phantasie (Anschauung) und das Gedächtnis anschließen, die vornehmsten Seelenkräfte sind, so ist zu untersuchen, inwiefern die einzelnen Unterrichtsfächer zur Ausbildung dieser Seelenkräfte und durch sie zur Ausbildung des ganzen Menschen zu benutzen sind. Hierauf ist eine einfache Antwort zu geben nicht möglich, da für die Bildungskraft eines Lehrfachs zweierlei von wesentlicher Bedeutung ist, die Methode und das Bildungsziel. Es ist vielmehr als allgemeiner Grundsatz hinzustellen, daß jeder Lehrstoff zwar an sich und zufolge der ihm einwohnenden Methode einen eigenthümlichen Bildungsgehalt besitzt, daß indes der Wirkungsgrad und die Wirkungsweise dieses Bildungsgehalts durch das besondere Bildungsziel und durch die hiernach bemessene Behandlung des Lehrstoffs bedingt wird.

Wenn nun die allgemeine Aufgabe jeder Schule darin besteht, die Kräfte des Geistes in der Weise zu wecken und zu üben, daß dadurch die Klarheit des Bewußtseins, die Lauterkeit der Gesinnung und die Festigkeit des Willens gefördert werde,

so folgt, daß diejenigen Unterrichtsfächer, welche allein oder hauptsächlich der Erreichung dieser Aufgabe dienen, allen Schülern gemeinsam sein müssen. In welcher Ausdehnung aber oder Begrenzung die einzelnen Unterrichtsfächer einzutreten haben, das hängt von dem Unterrichts- und Bildungskreise der verschiedenen Schulgattungen ab, deren Einrichtung wiederum sich nach den verschiedenen Lebensverhältnissen richtet, für welche dieselben vorbereiten sollen. Von den dreierlei Arten von Schulen jedoch, die hier in Betracht zu ziehen wären — Volks-, höhere Bürger- und gelehrte Schulen — fällt nur die erste in unseren Gesichtskreis.

Das besondere Ziel des Volksschul- oder Elementarunterrichts ist die Vorbereitung zu den Pflichten und Geschäften der bürgerlichen Gesellschaft im allgemeinen; die sittlich-religiöse Bildung bezweckt er in nicht minderem Grade als die übrigen Schulen, wenn auch in anderer Weise. Demnach umfaßt der Unterricht der Elementarschule neben dem Lesen und den technischen Fächern des Schreibens, Zeichnens und Singens einschließlich der Handarbeiten, die deutsche Sprache, das Rechnen und die Elemente der Größenlehre, die Grundzüge der Erdbeschreibung mit vorwiegender Betonung der Vaterlandskunde, die wichtigsten Begebenheiten der Geschichte und die Heilslehren und Hauptthatsachen der geoffenbarten Religion. Der Bildungsgehalt der technischen Fächer äußert sich, von dem unmittelbaren Nutzen der durch sie erzielten Fertigkeiten abgesehen, zunächst in der Uebung der sinnlichen Anschauung, womit für das Schreiben und Zeichnen auch die Forderung einer bestimmten Abstraction verbunden ist. Die Gewöhnung des Auges beim Zeichnen, des Ohres beim Gesang an deutliche Auffassung des sinnlich Wahrnehmbaren ist die erste Folge dieses Unterrichts; die Darstellung begrenzter Figuren im Raum und die hierzu erforderliche Beurtheilung der Ähnlichkeit oder Verschiedenheit derselben ist der Anfang der Abstraction und erhebt schon die sinnliche Wahrnehmung zur geistigen Anschauung; unmittelbar hieraus, wie aus den Gesangsübungen ergibt sich zugleich die anfängliche Bildung der Phantasie. Daß endlich durch beiderlei Beschäftigung der Zögling gehalten ist, selbst etwas hervorzubringen mit der Bedingung der Sauberkeit und Genauigkeit, und daß er im Fall des Gelingens Freude an dieser Production empfindet, darin liegt sogar eine sittliche Wirkung des technischen Unterrichts. Das Gesagte gilt zum größten Theile auch von den Handarbeiten; dagegen leitet der Schreib- und Leseunterricht, beide zusammengehörig, zu fernerer Abstraction über. Dem Schüler ergibt sich unmittelbar, daß die geschriebenen und gelesenen Zeichen eine weitere Bedeutung haben, für welche allein sie bestehen, er lernt das gesprochene Wort, den inhaltvollen Satz in dem Geschriebenen und Gelesenen anschauen, und wie auf der einen Seite ihm hierdurch die Beziehung zwischen Symbol und Sache klar wird, so wird er andererseits genöthigt, das Wort in seine einzelnen Bestandtheile, die Buchstaben, zu zerlegen, diese Bestandtheile zu neuen Wörtern zu combiniren und auf diese Weise neue Gedanken und Gedankenverbindungen zu gewinnen; kurz er erhält in diesen elementaren Uebungen, welche scheinbar nur Mittel zu einem andern Zweck sind, die förderlichste Vorbereitung für den sprachlichen Unterricht. Dieser beschränkt sich in der Volksschule auf die Muttersprache und erfordert deshalb eine eigentliche Erlernung der Formenlehre nicht. Gleichwohl kann er der Uebungen in derselben nicht entbehren, um das Verhältnis der Endungen zum Stamm sowie der Ableitungen zum Stamm- und Wurzelwort klar zu machen. Bewegt sich hierbei das Kind noch vorwiegend auf dem Gebiet der geistigen Anschauung, so tritt doch die Abstraction und hiermit die eigentliche Verstandesübung in ihr volles Recht, sobald der sprachliche Unterricht sich der Betrachtung und Zergliederung des Satzes zuwendet. Auch bei möglichst einfacher Behandlung dieses Lehrstoffs kann die Frage nach den syntaktischen Bestandtheilen und Beziehungen des Satzes nicht umgangen werden; wenn es aber schon eine bedeutende Fertigkeit des Abstrahirens erfordert, daß das Subject und das Object in seinen verschiedenen Formen mit Sicherheit erkannt, das Prädicat in seinen wechselnden Begriffswelten und Erscheinungen aufgefaßt werde, wie viel mehr bei der Bildung und Zergliederung des zusammengesetzten Satzes! Erwägen wir außerdem, daß jeder einfache Satz ein Urtheil ist, aus welchem sich das Verhältnis des Begriffs zu seinen Merkmalen von selbst ergibt, und daß die meisten Formen des zusammengesetzten Satzes einen Schluß enthalten, so kann die Wirkung

des sprachlichen Unterrichts auf die Bildung des Verstandes nicht hoch genug veranschlagt werden. Hiermit ist aber der Bildungsgehalt dieses Lehrfachs nicht abgeschlossen; das Kind zergliedert nicht nur den gegebenen Sprachstoff, sondern es wird zur unmittelbaren Anwendung des Erlernten, zum Sprechen in den gewonnenen Formen angehalten. Hierdurch wird nicht nur seine Auffassung der Sprachformen und der begrifflichen Beziehungen derselben geklärt und befestigt, sondern es gewinnt auch durch die Gedankencombinationen, welche dem Sprechen vorausgehen, an Gedankengehalt; die Verbindung verschiedener Begriffe zu einem Satze nöthigt über Umfang und Inhalt dieser Begriffe nachzudenken und so entsteht ein analytischer Proceß, welcher immer wieder zu neuen Synthesen führen muß. Betreten wir hiermit schon das Gebiet des Sprachinhalts, so wird zur Würdigung der außerordentlichen Bildungsmacht, welche der Sprachunterricht in dieser Beziehung ausübt, die Bemerkung hinreichen, daß die Ergebnisse aller Wissenschaften, die ganze Arbeit des Denkens sich nur durch die Sprache mittheilt, und daß, wenn das Gefühl und die Phantasie auch noch andere Wege der Mittheilung besitzen, für beide doch zugleich entsprechende und vorwiegend benutzte Formen der Aeußerung auch in der Sprache vorhanden sind. Alles also, was das Kind hört oder liest, aus welchem Gebiete geistiger Thätigkeit es auch stamme, hat zunächst die Form sprachlicher Darstellung, und von der Art und Vollendung dieser Darstellung hängt zum großen Theile der Eindruck ab, welchen der Inhalt auf den jugendlichen Geist macht. Es ist z. B. leicht, dem Kinde die Nothwendigkeit des Gottvertrauens darzuthun; wenn diese einfache Forderung sich aber sprachlich angemessen entfaltet und in den Ausdruck des innigen Gefühls kleidet, wie in dem Liebe „Befiehl du deine Wege,“ so zieht jene Forderung und jener Begriff mit einer Fülle von Gedanken und Anschauungen in den jugendlichen Geist ein, welche unmittelbar zu neuen Anschauungen sittlicher, begrifflicher und ästhetischer Natur anregt. Es ist bisher nur von der sprachlichen Darstellung, nicht von dem realen Inhalt derselben die Rede; somit ist die Sprache als solche und vermöge der durch sie vermittelten und in ihr beschlossenen Art und Kraft des Ausdruckes nicht nur für das discursive Denken, sondern auch für Gefühl, Geschmack, Phantasie und Sittlichkeit eines der kräftigsten, jedenfalls das allseitigste Bildungsmittel. Es würde zu weit führen, dies hier in allen Beziehungen zu verfolgen; nur eine sprachliche Übung, welche auch in die Elementarschule gehört, soll noch erwähnt werden, die Unterscheidung synonymen Ausdrücke. Wie in der Sinnenwelt die Vergleichung ähnlicher Gegenstände zur Schärfe der Auffassung führt, so wird durch die Vergleichung ähnlicher Begriffe die Schärfe und Klarheit der geistigen Anschauung nicht nur für das Denken, sondern auch in ethischem Bezuge entwickelt. — Der Unterricht im Rechnen und in den Elementen der Größenlehre, von denen der erstere schon wegen seines praktischen Nutzens eine besondere Bedeutung für die Volksschule hat, ist insofern dem Elementarunterricht in der Muttersprache verwandt, als er auf Förderung der Abstraction und Combination, sowie auf Klarheit der Auffassung fast ausschließlich seine Kraft verwendet. Die Zahl wie die geometrische Figur sprechen zu dem Schüler die Thatsache der Abstraction noch erkennbarer aus als das Wort; sowohl hierdurch als durch die Nothwendigkeit, beide in ihre einfachen Bestandtheile zu zerlegen und wieder zusammenzusetzen, wird das Begriffsvermögen des Kindes unmittelbar in Anspruch genommen und weiter ausgebildet. Von einer ethischen Wirkung dieses Unterrichts kann indes nur insofern gesprochen werden, als die zum Verständnis desselben nöthige Sammlung des Geistes nur durch einen festen Entschluß, also durch einen Willensact gewonnen werden kann. Haben wir uns bisher wesentlich in dem Gebiete der formalen Bildung gehalten und nur gezeigt, wie dieselbe zugleich auf die Erfüllung des Geistes befruchtend einwirke, so tritt bei der Geographie, Geschichte und Religion die reale Bildungskraft in den Vordergrund. Zwar die Geographie wie die Geschichte, welche beide wie überhaupt so namentlich in dem Unterricht der Volksschule eng zu verbinden sind, beanspruchen zur Auffassung der Raum- und Zahlenverhältnisse auch das abstrahirende Denken. Viel wichtiger ist jedoch für das jugendliche Alter, daß ihm in der Geographie der Zusammenhang zwischen Raum und Raumerfüllung, in der Geschichte zwischen Wirkung und Ursache, in beiden der Abstand des Individuums von der räumlichen und zeitlichen Ausbreitung des Menschengeschlechts

klar werde. Wenn deshalb auch in beiden Fächern bei dem Elementarunterricht die Vaterlandskunde vorwiegende Berücksichtigung verdient, weil hierdurch das Gefühl der Gemeinsamkeit und Zusammengehörigkeit mit bestimmten geographischen und geschichtlichen Verhältnissen geweckt und gekräftigt werden muß, so darf doch die Anschauung anderer Länder und Zeiten, ja eine allgemeine Kenntnis des Erdballs und eine begrenzte Uebersicht über die Geschichte des Menschengeschlechts nicht fehlen. Auch dieser Unterricht hat zunächst eine formale Wirkung: aus den geographischen und geschichtlichen Thatfachen ergiebt sich von selbst dem Kinde das Verhältnis der Theile zum Ganzen, das Verständnis der Bedingungen, unter welchen ein Land, ein Volk, ein Mensch existirt, und die Kenntnis der allgemeinen Gesetze, durch welche die Entwicklung eines Landes wie die Thätigkeit des Menschengeschlechts geregelt wird. Obgleich also auf diesem Standpuncte selbst relative Vollständigkeit des Wissens keineswegs bezweckt wird, so tritt doch dem Kinde überall Zusammenhang und System entgegen, es erhält eine Anschauung des Ganzen und schreitet somit von dem discursiven zum intuitiven Denken fort. Die zweite Wirkung ist sittlicher Art: indem das Kind sich als unendlich kleinen Theil des Ganzen erkennt, von welchem es sich ebenso bestimmt als getragen sieht, wird es demüthig und vertrauensvoll zugleich, kurz es lernt sich als Mensch unter Menschen kennen, welchem ebenso bestimmte Pflichten im Verhältnis zum Ganzen obliegen, als es auf bestimmte Rechte, namentlich auf Angehörigkeit und Schutz Anspruch hat. Rechnen wir hierzu noch die zügelnde und belebende Macht des historischen Beispiels, so erhellt die Bildungskraft des geschichtlich-geographischen Unterrichts für das Anschauungsvermögen, für Gefühl und Sitten, und wir berühren hiermit die unmittelbare Einwirkung des Unterrichts auf den Willen, dessen Bildung allerdings in viel höherem Grade dem Religionsunterricht zufällt. Denn freilich wirkt auch dieser auf Verstand und Phantasie, auf ersteren, indem er den Zusammenhang zwischen Schöpfer und Geschöpf, zwischen Vorsatz und That, zwischen That und Folge darlegt, auf letztere, indem er die Anschauung des Erhabenen vermittelt. Allein der eigentliche Zweck und die unleugbare Kraft des Religionsunterrichts ist die Erziehung des Willens und die Regelung der von demselben abhängigen Affecte. Diese Wirkung erreicht er durch die Erweckung des Glaubens, in welchem Ueberzeugung, Anschauung und Gefühl sich durchdringen und vereinen und aus welchem das Gewissen des Menschen seine Form und Bestimmtheit empfängt. Es ist also nicht etwa die von dem Dogma getrennte Sittenlehre, durch welche der Wille geleitet und gebildet wird; diese enthält nur die Entwicklung und Ausführung jener unmittelbaren Bestimmtheit und hat als solche natürlich für die Aufklärung und Befestigung des Willens ihren Werth, so wie die Geschichte des Reiches Gottes gleichsam den geschichtlichen Beweis für den Inhalt der Religion bietet. Indem der Mensch vielmehr die Thatsache der göttlichen Schöpfung, Erhaltung und Erlösung gläubig erfährt, weiß er sich von Gott unmittelbar abhängig und bestimmt, zufolge und kraft welcher Ueberzeugung sich die Bildung des Willens ohne weiteres vollzieht. Daß das Kind in diesem Glauben erhalten und durch vermehrte Klarheit gegen den Abfall von demselben geschützt werde, das ist die Wirkung des Religionsunterrichts in seinem einzelnen Verlauf, allein sein Gesamtziel ist Erweckung und Befriedigung des religiösen Bedürfnisses, wodurch dem Willen Gestalt und Bestand verliehen wird. Dies ist die Wirkung jedes wahren Religionsunterrichts, mag er sich auf die einfachen Thatfachen der biblischen Geschichte stützen oder sich in wissenschaftlicher Begründung der Glaubenslehren bewegen; dieselbe Bildungskraft entfaltet er also in den niedern wie in den höhern Schulen.

Der Bildung des Gedächtnisses ist bisher nicht gedacht worden aus doppeltem Grunde, weil sowohl jedes Unterrichtsfach dasselbe beansprucht, als auch weil das Gedächtnis eine mit jedem Seelenvermögen verbundene Kraft ausdrückt. Letzteres ist nicht so zu verstehen, als ob die einzelnen Geistesthätigkeiten noch einer besonderen außerhalb ihres Wirkungskreises liegenden Kraft bedürften, sondern Wahrnehmung, Verstand und Phantasie erzeugen innerhalb ihrer selbst die nöthige Erinnerung und üben somit dieselbe Kraft des Behaltens wenn schon in verschiedener Form aus; dergleichen hat Herbart mit Recht von einem Gedächtnis des Willens gesprochen,

welches seinen Ausdruck in dem sittlichen Grundsatz findet. Alle Unterrichtsfächer werden also bei klarer und zusammenhängender Behandlung des Lehrstoffs das Gedächtnis üben, die einen mehr durch Verknüpfung der ethischen und ästhetischen Anschauungen, die anderen durch Combination und Zusammenhang der begrifflichen Gedankenreihen. In der Anwendung wird allerdings das Gedächtnis durch Sprache, Geschichte und Geographie mehr geübt und zu größerer Fertigkeit gesteigert; allein auch in der Mathematik operirt der Geist gedächtnisweise mit den früher gefundenen Resultaten. Sollte dagegen ein Unterrichtsfach, z. B. die Geschichte, lediglich oder vorwiegend zur Übung des Gedächtnisses betrieben werden und der Lehrer nur auf Anhäufung und rasche Vergegenwärtigung bedeutender Kenntnismassen sein Absehen richten, so würde hierdurch der Unterricht im wesentlichen seinen bildenden Charakter verlieren und sich in ein todttes Abrichten verwandeln, was für den Geist gewiß ebenso schädlich sein würde, als die einseitige Ausbildung eines Gliedes für den Körper.

Es wirkt kein Fach isolirt nur auf Ein Seelenvermögen ein. Wie der Geist ein Ganzes ist, so wirken auch alle Unterrichtsfächer zum Ganzen und derjenige Unterricht wird der bildendste und beste sein, welcher den ganzen Menschen im Auge behält.

Bildungsideale. Das Bildungsideal, auf welches der Mensch entweder bei der Bildung anderer oder bei der Selbstbildung hinarbeitet, ist diejenige Gestalt seines Lebens, welche der ursprünglichen Idee des Menschen vollkommen entspricht. So gewiß es für alle Menschen nur ein einziges Bildungsideal geben kann, so verschieden wird dasselbe gleichwohl nach Zeiten, Umständen und Verhältnissen bestimmt werden können, wenn auch diese Unterschiede schließlich sich in einem höchsten Bildungsideal concentriren müssen. Eine gründliche Wissenschaft von den Bildungsidealen hätte demnach nicht bloß die verschiedenen Bildungsideale, welche eine wesentliche Berechtigung und Bedeutung haben, zu bestimmen, sondern auch nachzuweisen, wie alle besonderen Bildungsideale nach einem absoluten Ideale hindrängen, in welchem sie zu berechtigten Momenten herabgesetzt werden.

Der Gang der weltgeschichtlichen Entwicklung der Menschheit ist auch für diese Betrachtung maßgebend, wir kennen keine anderen Bildungsideale, als diejenigen, welche in der Geschichte mit innerer Nothwendigkeit als solche sich geltend gemacht haben. Wir finden aber in der Geschichte im wesentlichen nur vier Bildungsideale: die Familienpietät, die Nationalität, die Humanität und das Christenthum.

1) Die Familienpietät besteht darin, daß alle, die zu einer bestimmten Familie gehören, den Eltern und insbesondere dem Familienoberhaupte von ganzem Herzen ergeben sind, dieses über alles ehren und lieben, seinem Willen unbedingt gehorchen und seinen Worten glauben, also auch seine Ueberzeugungen über göttliche und menschliche Dinge als die Wahrheit aufnehmen und sich danach richten. Eine Erziehung also, die den Menschen daran gewöhnt, die persönliche Auctorität des Familienoberhauptes oder seiner Stellvertreter als den letzten Bestimmungsgrund seines Sinnes und Trachtens zu betrachten, steht unter dem Princip der Familienpietät. Die orientalischen Völker sind es vornehmlich, bei welchen die Familienpietät als das höchste Bildungsideal gegolten hat und noch gilt; sie sind es aber auch, welche durch ihr ganzes Leben beweisen, wie schädlich die Wirkungen sind, wenn das Ideal der Familienpietät auch dann noch als das letzte festgehalten wird, wenn in dem zu bildenden Menschen schon allgemeinere Bedürfnisse erwacht sind. Denn dem Unmündigen und Unselbständigen kann zwar kein größeres Glück zu Theil werden, als wenn er gewöhnt wird, den relativ Selbständigen und Mündigen sich unbedingt zu unterwerfen, zumal wenn er mit diesen durch das Band des Blutes verbunden ist; ist aber der Mensch zur Selbständigkeit der Einsicht und des Willens gekommen, so ist die Bildung durch ein allgemeineres Princip zu reguliren, wenn nicht die schlimmsten Uebelstände entstehen sollen. Den Individuen gegenüber nimmt sonst die Erziehung einen despotischen Charakter an, und wird das Princip der Familienpietät, wie im Orient, auf ganze Völker angewendet, so wird alle freie Fortentwicklung des Menschen gehemmt.

2) Im Gegensatz zu den orientalischen Völkern galt bei den Griechen und Römern die Nationalität als Bildungsideal der Erziehung. Beide Völker erzogen ihre Angehörigen zu der Höhe nationaler Einsicht und nationaler Gesinnung und kannten keine größere Vollkommenheit und keine größere Ehre für den Einzelnen, als wenn er ein Träger des Volksgeistes und des Volkscharakters war. Selbst ihre Götter waren nichts anderes als nationale Ideale; in den Göttern schauten und feierten die Griechen und die Römer die Vollenbung ihres nationalen Wesens. Beide Völker unterschieden sich aber dadurch von einander, daß die idealen Griechen die nationale Vollkommenheit in die Schönheit des Leibes und der Seele, die praktischen Römer dagegen in die politische Tüchtigkeit legten — wornach bei beiden auch die Erziehung sich verschieden gestaltete.

So hat auch jetzt noch jede Nation ihren eigenthümlichen Grundcharakter und daher auch ihr bestimmtes Bildungsideal. Das nationale Bildungsideal wird aber im allgemeinen darin bestehen, daß der allgemeine Volksgeist und Volkscharakter in einem Menschen eine individuelle, persönliche Existenz findet. Halten wir uns hier insbesondere an die deutsche Nationalbildung, so würde ihr Ideal darin bestehen, daß der echte deutsche Geist — der Geist vernünftiger Freiheit, der Sinn für intellectuelle Allgemeinheit und für Gemüthstiefe — in einem Individuum eine so lebendige Existenz gewinnt, daß es diesen Geist fühlt und erkennt und für das Wohl des Vaterlandes jedes Opfer zu bringen bereit ist. Es braucht kaum bemerkt zu werden, wie dringend nothwendig es ist, daß in unserer Erziehung auch dem nationalen Bildungsideal sein volles Recht eingeräumt wird. Verschwindet in einer Nation das Gefühl für nationale Ehre und Selbständigkeit, so geht sie unaufhaltsam dem traurigen Loos der Unterjochung durch andere Völker entgegen; unter einem unfreien Volke aber können die allgemeinen Güter der Menschheit — namentlich Kunst und Wissenschaft — nimmermehr gedeihen.

3) Doch haben wir nicht zu vergessen, daß die Nationalbildung jetzt nicht mehr das Letzte, sondern nur der fruchtbare Boden sein soll, auf welchem das allgemeine menschliche Wesen wachsen soll. Das Bildungsideal, von welchem die Nationalität gleichsam die Unterlage bilden soll, ist das der Humanität. Schon die alten Griechen und Römer konnten nur in den ersten Perioden ihrer Entwicklung bei der bloßen Nationalbildung stehen bleiben. Als sie später mit einander und mit anderen Völkern in Verbindung traten und ihre Eigenthümlichkeit mit der anderer Völker verglichen, so erhoben sie sich durch diese Vergleichung allmählich zu der Idee des allgemein Menschlichen. Als den Punct, wo wenigstens in einzelnen Individuen die Idee des allgemein Menschlichen und damit das humane Bildungsideal zum Bewußtsein kam, kann man die Entstehung der Wissenschaft ansehen. Als daher die Griechen anfingen, sich mit den Wissenschaften zu beschäftigen, so verließen sie den Boden des rein Nationalen und die Wissenschaften, die unter ihnen ins Leben traten, namentlich die Philosophie, die Mathematik, die Naturwissenschaften und die Sprachwissenschaften sind der thatsächliche Ausdruck der Humanitätsbildung. Man kann daher das humane Bildungsideal auch als das wissenschaftliche Bildungsideal bezeichnen. Wer Wissenschaften betreibt, der bemüht sich mit Erfolg, sich in die Sphäre des rein Menschlichen zu erheben; die probatesten Mittel, in der Jugend das humane Bildungsideal zu realisiren, sind daher auch anerkanntermaßen: das Studium fremder Sprachen und der Wissenschaften.

Eine gründliche Beschäftigung aber mit den Humanitätsidealen: mit den Wissenschaften und den schönen Künsten, sowie mit den Sprachen, diesen Trägern des Geistes, hat zugleich auch eine humane Gesinnung zur Folge. Es ist nicht möglich, daß sich ein Mensch durch gründliche wissenschaftliche Studien in die Sphäre des allgemein Menschlichen erhebt, ohne daß ihm ein gewisser Sinn für das Allgemeine zur anderen Natur wird, und daß in ihm also auch der Wille und Trieb erwacht, dem Allgemeinen zu dienen und es zur Geltung zu bringen. Der Ausspruch des Dichters: ich bin ein Mensch, nichts menschliches weiß ich mir fremd, wird in theoretischer und praktischer Beziehung das Princip der Humanitätsbildung sein.

4) Aber auch der zu seiner Allgemeinheit geläuterte Mensch ist noch nicht das Absolute, sondern auch der Idealmensch muß in sich selbst verschwinden und sich ganz

und gar aufgeben, wenn er ein Gefühl und Bewußtsein Gottes, als des an und für sich seienden Wesens erlangen soll. Und auf diesen Gedanken beruht das Christenthum und das christliche Bildungsideal, welches von dem Menschen absolute Selbstentäußerung fordert, ihm aber auch unter dieser Bedingung das ewige, aus Gott selbst kommende Leben verheißt. Das christliche Bildungsideal ist Christus, der Gekreuzigte und von den Todten Auferstandene, und das Evangelium verlangt darum von jedem Christen, daß er mit Christo sterben d. h. sich selbst absterben — und mit Christo auferstehen soll, damit Christus, das leibhaftige Ebenbild der Gotttheit, in ihm Gestalt gewinne und sein Geist ihn durchdringe. Die Idee des Christenthums ist daher vor allem absolute Selbstentäußerung, Tod der Ichheit; vermittelt durch diese Negativität aber ist dem Menschen positive Vollkommenheit verheißt: Erkenntnis der Wahrheit, uneigennützigte Liebe, Freiheit und ewige Seligkeit. Von der negativen Seite betrachtet kann das Christenthum als eine Vernichtung alles dessen, was der vorchristlichen Menschheit groß und werthvoll war, erscheinen; vielmehr aber geht aus dieser Negation eine positive Anerkennung alles dessen hervor, was die Menschheit in ihrem reinen Streben nach dem absoluten Ziele irgend errungen hat. Das Christenthum ist auch insofern die Religion der Wahrheit, als es alles Wahre, was die vorchristlichen Religionen erstrebt und erlangt und im sittlichen Leben dargestellt haben, als Momente in sich aufgenommen, dagegen auch alle Verirrungen von dem lichten Wege zur Wahrheit ausgeschieden hat.

Diese positive Fassung des Christenthums, wonach alles in der Geschichte, worin sich der Mensch in den Dienst des Allgemeinen gestellt hat, anerkannt und als ein Moment des christlichen Lebens aufgenommen wird, ist aber erst seit der Reformation zur vollen Geltung gekommen und wird immer mehr dazu kommen; denn erst mit der Reformation sind Ehe und Familienleben, die Nationalität, sowie Kunst und Wissenschaft als berechnete Potenzen ganz gewürdigt und als wesentliche Bildungsmittel der Jugend anerkannt worden. Es hat Zeiten in der christlichen Kirchengeschichte gegeben, wo das negative Moment so abstract geltend gemacht wurde, daß das Christenthum fast zum Judenthum geworden; wiederum auch solche, wo die natürlich-menschliche Entwicklung so einseitig urgirt wurde, daß man fast in das Heidenthum zurückgesunken wäre. Ja solche Gegensätze machen sich auch heute noch geltend und kämpfen um die Herrschaft, während das Ideal der wahrhaft christlichen Bildung sich von beiden Extremen gleich weit entfernt hält und doch nichts, was an Wahrheit darin ist, verloren gehen läßt.

Das Ideal der christlichen Bildung ist der Mensch gewordene Gott, dessen Bild in den Evangelien und im ganzen Neuen Testamente in reiner Ursprünglichkeit und voller Wahrheit dargestellt ist; daher aber auch der mit allen seinen Daseinsformen — Natur und Leiblichkeit, Familienleben, Stand, Staatsleben und Nationalität, Denken und Dichten, Kunst und Wissenschaft — zur Gottheit erhobene und von Gottes Geist durchdrungene und verklärte Mensch. Dieses Ideal haben denn auch die Schulen der Gegenwart zu erstreben und daher die christliche Gesinnung zum Elemente ihres Daseins zu machen und durch ein zweckmäßig geordnetes Studium der Bibel christliche Erkenntnis und christliches Leben zu bewirken, aber daneben die nothwendigen Stufen der natürlich-menschlichen Entwicklung den Schüler gründlich durchlaufen zu lassen, damit er in seiner individuellen Entwicklung ein Mikrokosmos sei, in welchem sich der Makrokosmos der Entwicklung der ganzen Menschheit wiederhole. ☞

Bitten der Kinder, s. Gewähren und Versagen.

Blasirt. Dieses aus dem Französischen stammende Wort von dunkler Etymologie bezeichnet einen Zustand sinnlicher und geistiger Abgestumpftheit und Gleichgültigkeit, dessen Ursache in der Ueberschreitung der dem Menschen entweder überhaupt oder auf den verschiedenen Stufen seiner Entwicklung im besondern gesetzten Grenzen und Bedingungen physischen und geistigen Lebensgenusses zu suchen ist. Das Wesen der Blasirtheit wird durch den zwiesachen Gegensatz der natürlichen und der christlich-moralischen Lebensordnung erkennbar. Mit heiterer Theilnahme blickt der natürlich Gereifte auf die Bestrebungen und Freuden der hinter ihm liegenden

Entwicklungsstufen zurück: nicht so der Blasirte. Er hat vor der Zeit die Freude am Leben und Wirken verloren und blickt mit nihilistischer Kälte auf sein eigenes und auf das Leben seines Geschlechts herab; er hat in seinen Genüssen und Bestrebungen keine Befriedigung gefunden, darum fehlt ihm der Glaube, daß Befriedigung irgendwo zu finden sei. Auch das Christenthum fordert ferner eine innerliche Los-sagung des Gläubigen von den bloß irdischen Zwecken des Lebens; aber der ethische Unterschied zwischen Welt und Reich Gottes, auf dem jene Forderung ruht, ist für den Blasirten nicht vorhanden. — Der Entwicklungsgang der Blasirtheit kann ein sehr verschiedener sein. Sie kann vorzugsweise in der Sinnlichkeit wurzeln, wenn durch vorzeitige, maßlose und einseitige Befriedigung der physischen Triebe die Genüßfähigkeit zerstört wird. Aber die Blasirtheit ist nicht identisch mit dem Ekst, der der Ausschweifung folgt; sie enthält immer zugleich ein idealistisches Moment, an welches sie sich daher gelegentlich auch zunächst anknüpfen kann. Der sinnlichen Genüßsucht entspricht auf geistigem Boden das einseitige Leben in der Phantasie. Beide Richtungen haben die Scheu vor der Anstrengung, den Mangel der Willenskraft und die Geringschätzung der objectiven Lebensmächte gemein, in beiden herrscht jene schrankenlose Anmaßung des Subjectes, sich selbst und sein Behagen zum Maße der Dinge zu machen. Aber die Wirklichkeit ist stärker als die Macht des idealistisch aufgeblähten Subjectes; die Anerkennung dieser Uebermacht ist es, welche den Idealisten zum Blasirten umwandelt. Hat er vorher das Leben verachtet, weil es seinen Idealen so wenig entsprach, so verhöhnt er, seinen Egoismus festhaltend, nun diese Ideale, die so wenig Anwendung im Leben fanden. Er ist unfähig zu lieben und zu hassen, denn es fehlt ihm der Glaube an das Große und Heilige im Leben, aus dem alle Liebe zum Guten und aller Haß gegen das Niedrige hervorgeht.

Zur vollen Erscheinung konnte das Wesen der Blasirtheit nur unter der Voraussetzung des Christenthums kommen, das den unendlichen Werth der Persönlichkeit hervorhob, und damit im Gegensatz gegen das Alterthum, das nur den sittlichen Mächten der Familie und des Staates wesentliche Berechtigung zuerkannte, das Recht des Subjectivismus feststellte. Eben der überspannte Subjectivismus ist es, in dessen materialistischen und idealistischen Ausschreitungen die Blasirtheit wurzelt, die in unserer Zeit auf allen Gebieten des Lebens und namentlich in der poetischen Literatur so vielfach ihren Ausdruck gefunden hat.

Was auf so durchgreifende Weise den Charakter der Zeit mitbestimmt, wird sich immer auch in der Jugend reflectiren. Nicht selten begegnen uns jene Jünglinge, denen alle der Jugend sonst so natürliche Idealität und mit ihr alle Frische des Gemüthes und alle Energie des Willens abhanden gekommen zu sein scheint. Doch kann das Jünglingsalter immer nur die Anfänge der in Rede stehenden Verirrungen darstellen, und darauf ruht die Hoffnung auf Erfolg einer pädagogischen Einwirkung. Der Jüngling kann den ganzen Reichthum des Lebens nicht verschwenden, weil er ihn noch nicht ganz besitzt. Seine Blasirtheit bezieht sich daher gewöhnlich nur auf die momentan ihn umgebenden Schranken. Die Schule ist ihm gleichgültig, weil er mit seinen Neigungen und Genüssen bereits über sie hinausgegangen ist. Lockungen der Sinnlichkeit und des ungebundenen Lebens, die Reize der Geselligkeit, poetische Neigungen und Aehnliches haben ihm den Geschmack an seinem beschränkteren Lebenskreise geraubt. Der Zwang der Verhältnisse, das Schulleben mit seinen Pflichten erscheint ihm als eine unwürdige Sklaverei einer Natur, die bereits zu größeren Dingen erstarkt sei, der Standpunct seiner Mitschüler als ein unreifer und kindischer, die Forderung des Erziehers als unbillige und kurzfristige Pedanterie. Bald ist er widerwillig gegen alles Lernen und Lehren und schnell mit dem Urtheil fertig, daß alle Schulweisheit nur in nichtigem Wortkram bestehe, mehr geeignet, den strebenden Geist in Fesseln zu legen, als ihn frei und stark zu machen. Nicht selten legen unkluge Eltern selbst den Grund zu dieser Verstimmung gegen den Unterricht, indem sie hervorheben, daß dieser oder jener Lehrgegenstand für den bereinstigen Beruf des Jünglings gleichgültig und werthlos sei, oder indem sie zu früh das Interesse für Genüsse und Bestrebungen höherer Art erwecken, ehe die gründliche formale Bildung erworben ist, ohne welche der höhere Inhalt des Lebens weder richtig angeeignet noch angewendet

werden kann*). Auch der weiblichen Jugend sind ähnliche Erscheinungen nicht fremd, sie unterscheiden sich nur durch die in der weiblichen Lebensstellung wurzelnde Richtung.

Daß die Erziehung, daß namentlich die Schule nicht alle diese Ursachen aus dem Wege räumen kann, ist klar; was sie durch Einwirkung auf den Einzelnen im günstigen Falle vermag, möchte sich auf folgendes beschränken. Sie fordere mit allen Mitteln der heiligen Liebe und der ernstesten Zucht, daß der Verirrte in die Schranken seiner Stellung zurücktrete und anfangs, gewissenhaft und treu im Kleinen zu werden. Nur in der Arbeit liegt die Rettung. Aber der Blasirte ist energielos; darum beginne der Erzieher mit der äußerlichen Gewöhnung an die Arbeit, und höre damit nicht eher auf, als bis unzweideutige Beweise der Freude zur Arbeit vorhanden sind. Jede Sentimentalität ist hier von verderblichen Folgen. Der Jüngling soll erkennen, daß wer von seiner Freiheit einen schlechten Gebrauch macht, ihrer nicht werth ist, und daß sie nur in der Selbstbeherrschung bestehen kann; er soll es erfahren, daß die objectiven Mächte, die er so gering anschlug, stärker seien, als er ahnte, — erst dadurch wird er sie achten lernen. Daß eine seelsorgerische Behandlung der Grundursachen, aus welchen im einzelnen Falle das Uebel erwuchs, nebenhergehen müsse, und daß sich an eine geordnete Thätigkeit in mancherlei Weise der erlaubte Lebensgenuß anschließen läßt, versteht sich von selbst. Aber nie werde eine Concession an die Annahme der Subjectivität gemacht. Die erworbene, die erarbeitete Freude werde gestattet, damit der Zusammenhang zwischen Pflicht und Lebensgenuß erkannt werde; wem das nicht genügt, der möge entbehren. Sind es Neigungen edlerer Art, die zur Gleichgültigkeit gegen den jugendlichen Pflichtenkreis geführt, so wird der weise Erzieher sich vor allen Dingen hüten müssen, auf diese Neigungen an sich mit Geringschätzung herabzusehen; vielmehr wird er durch herzliche Anerkennung idealer Bestrebungen den sichersten Weg zum Gemüthe finden und durch diese Anerkennung am leichtesten den Jüngling zu der Einsicht führen, wie nothwendig die ernste Arbeit sei, sowohl in der bestimmten Richtung auf den besondern Beruf als in der Richtung auf allgemeine Bildung. Ähnlich will auch das Erwachen der geschlechtlichen Liebe behandelt werden. Nicht kalte Verachtung heilt die Leidenschaft, wo sie einmal wirklich erwacht ist, sondern liebevolle Theilnahme an dem Kampfe des rathlosen Herzens und eine edle Auffassung des sittlichen Conflicts. Nur die Anerkennung der hohen Würde des Weibes und der Heiligkeit aller Pflichten gegen dasselbe kann dem Jünglinge die Augen öffnen über seine nächste Pflicht. Wo aber die Idealität in dem unreinen Feuer profaischer Sinnlichkeit und egoistischer Materialität verdorrt ist, da kann eine neue Erwärmung des Gemüthes, eine neue Erregung der jugendlichen Phantasie, ein neuer Blüten-schmuck jugendlicher Gefühle nur durch herbe Zucht gezeitigt werden und hier gilt es durch die unwiderstehliche Macht der Realität die sittlichen Kräfte zu reizen und zu stärken, die Ehrfurcht vor den nächsten Pflichtenkreisen zu wecken, dem Verirrten den Glauben an sich selbst und damit auch die Freude an seiner Lebensstellung und die Hoffnung auf die Zukunft wiederzugeben.

Blindenanstalten. Die Geschichte des Blindenwesens läßt sich in einem Reimspruche zum Ausdruck bringen:

„Verehrt, ernährt, belehrt.“

Die antike Welt, die den vom Blitze getroffenen Baum, den vom Wahnsinn umfangenen Menschen als heilig hielt, verehrte auch den Blinden, dem sie Prophetengabe zuschrieb, weil er, von der Gegenwart getrennt, unbeirrt nur in sich schaut und, was er erschaut, offenbart. — Erst im Mittelalter dachte man daran, für den Blinden

*) Ein Theil der Schuld fällt wohl auch manchmal auf die Schule, wenn diese nemlich entweder so vielerlei Reizmittel zugleich auf den jugendlichen Geist wirken läßt, daß für keinen Unterrichtsgegenstand ein tieferes Interesse in ihm Wurzel schlagen kann, oder wenn sie in Bezug auf Wahl und Behandlung der Fächer der gegebenen Altersstufe vorausseilt. Ein Jüngling, der, statt Schiller zu bewundern, ihn kritisiert, der über philosophische Fragen aburtheilt, deren Bedeutung er naturgemäß erst auf der Universität würdigen lernen kann u. dgl., der kann nur blasirt werden. Giegegen hilft nichts als geistige Diät und Zurückführung der Spannung auf ein vernünftiges Maß.

zu sorgen, ihn zu schützen und zu ernähren. — Die Blinden zu belehren, blieb der neueren Zeit vorbehalten (Dr. Frankl).

Fragen wir zunächst nach den Ursachen der Erblindung, so finden wir bei einer großen Anzahl als solche die Augenentzündung der Neugeborenen (Ophthalmia neonatorum). Sehr viele von diesen Nichtsehenden dürfen ihr Uebel auf Rechnung der Unkenntnis und Vernachlässigung schreiben. Bekanntlich bekommen häufig die Kinder in den ersten Tagen ihres Daseins diese Augenentzündung. Sie ist an und für sich nicht sehr gefährlich; aber Vernachlässigung und falsche Behandlung haben fast immer Blindheit, unheilbare Blindheit zur Folge. Die königlich sächsische Regierung hat darum schon vor Jahren eine kleine Abhandlung über diesen Gegenstand schreiben lassen vom Director der Dresdener Blindenanstalt, welche den Hebammen, Geistlichen und Lehrern zugeht. Fände dieses Beispiel Nachahmung, würden die Rathschläge aller Orten befolgt, es würde bald der Blinden bedeutend weniger geben. — Ferner berauben die Kinderkrankheiten: Masern, Röttheln u., sodann Blattern, Stropheln, Sicht, ägyptische Augenkrankheit, Flechten, Gelbsucht viele des edlen Augenlichtes. — Äußere Verletzungen des Auges verbunkeln bei manchem den werthvollsten Krystall, und die Augen sind so treue Kameraden, daß der Verbunkelung des einen die des andern fast immer folgt. Auch innere Verletzungen: Ueberanstrengung der Augen, Trunksucht, Ausschweifung müssen oft durch Blindheit gebüßt werden. Blinde von Geburt sind seltener, als man gewöhnlich meint. „Blindheit entsteht am häufigsten aus Vernachlässigung, aus ungenügender Beachtung und Verwahrung des größten Schatzes in der kleinen Höhle, des Auges. Deshalb kommt sie am häufigsten vor, je dichter die Bevölkerung, deshalb finden wir sie mit wenigen Ausnahmen nur in den niederen Schichten der menschlichen Gesellschaft.“

Das Verhältniß der Zahl der Blinden zu der der Sehenden ist sehr verschieden. Es hängt ab von der Bodenbeschaffenheit, dem Klima, der dichten oder nicht dichten Bevölkerung, der finanziellen Lage und dem Bildungsstand der Bewohner eines Landes. Wir geben einige Zahlen und überlassen es dem Leser, die Folgerungen daraus zu ziehen, bemerken vorher nur noch, daß man die Zahl der Blinden fast durchweg als zu niedrig angegeben betrachten darf. Verhältniß der Blinden zu den Sehenden in Preußen 1:1111; in der Provinz Posen 1:929; Sachsen 1:1645; in den Städten des Regierungsbezirks Dresden 1:1116; in den Dörfern desselben Regierungsbezirks 1:1833; Herzogthum Gotha 1:997; Hamburg 1:1118; Aegypten 1:200, nach manchen sogar nur 1:100.

Das Verhältniß der Blinden nach Geschlechtern ist ein verschiedenes. In den meisten Ländern giebt es mehr männliche als weibliche Blinde. Ausnahmen machen Bremen: 26 M., 35 W.; der Regierungsbezirk Düsseldorf: 536 M., 581 W. — Dagegen Bayern: 1207 M., 1155 W.; Gotha 74 M., 49 W.; Braunschweig 140 M., 131 W., Coburg 19 M., 18 W. Woher diese Verschiedenheit? Ein Hauptgrund liegt darin, daß durch äußere Verletzungen mehr männliche als weibliche Personen erblinden.

Das Verhältniß der Blindgeborenen zu den Blindgewordenen ist — falls die Angaben richtig sind — in Oldenburg 23:257; in Amerika 38:17000.

Es hat lange, sehr lange gedauert, bis man daran dachte, dem Blinden die Einbrücke, die er nicht durch das Auge erhalten kann, durch die andern Sinne zugänglich und fruchtbar zu machen. Und doch hätte sein Bildungstrieb, seine geistige Noth, Mitleid mit dem Armen dies so nahe legen können. Die Behandlung der Blinden hing im allgemeinen von der Stufe der Gesittung, den religiösen Ansichten, dem Zustand der Erziehung und des Unterrichts bei einem Volke ab. Wenn die Griechen der Ansicht huldigten, daß das Verschlossensein des äußeren Auges die Sehkraft des inneren steigere, so setzten dies wenigstens Beobachtungen an Blinden und Erfahrungen von einer geistigen Ueberlegenheit derselben voraus, welche sich unter ihnen kund geben mußten. *) Wenn dagegen in Sparta

*) Eine vollständige Darlegung, wie man im Alterthum über die Blinden dachte und für sie sorgte, wäre eine dankenswerthe Arbeit für einen Philologen; soviel wir wissen, findet sich nirgends etwas der Art.

die neugeborenen Kinder von dazu bestellten obrigkeitlichen Personen untersucht und misgestaltete oder schwächliche ohne Erbarmen ausgesetzt wurden, so hat man die Blinden wohl nicht leben lassen.

Wie stand es bei dem Volke Israel? Die Blindheit tritt im Alten Testament als Züchtigung und Strafe auf. Sie ist etwas von Gott gewolltes. Gott hat den Blinden gemacht (Ex. 4, 11). Der gelehrte Rabbi Johanan ist der Ansicht, daß Kinder blind geboren werden, weil die Väter nicht Schamhaftigkeit besaßen (Medarim 20, a). Bier werden als todt betrachtet: Ein Armer, ein unheilbarer Ausfälliger, ein Blinder und einer, der keine Kinder hat (Medarim 64, b). Aber es ist doch ein Unterschied, wenn Tobias blind wird, oder Zedekia geblendet, wenn Saulus Handleiter sucht oder der Zauberer Elymas. — Blindheit wird als eine der vielen Strafen für die Gesetzesübertreter genannt (Deut. 28, 28). Blinde Nachkommen Aarons konnten nicht Priester sein, blinde Thiere durften nicht geopfert werden (Lev. 21, 18 und 22, 22; Deut. 15, 21). Maleachi rügt diese Gesetzesübertretung 1, 8. Dagegen darf ein Blinder vorbeten und auch den Segenspruch: „Gelobt sei Gott, der das Licht geschaffen hat,“ vortragen (Megila 24, 6). Auch die Jünger des Herrn stellen die Blindheit als Strafe hin (Joh. 9, 2). Der Herr verneint ihre Frage. Gott straft nicht bloß, wenn er Blinde geboren werden läßt, sondern er züchtigt auch, d. h. er zieht besonders kräftig an den betreffenden Seelen und will seine Herrlichkeit um so heller an den Blinden offenbar werden lassen (Joh. 9, 3). Darum gehören die Blinden zu denen, welchen die Sonne des Evangeliums besonders zu leuchten bestimmt ist, und in den schönsten Aussprüchen der messianischen Hoffnungen wird das Sehendwerden der Blinden versprochen als ein Werk des kommenden Messias (Ps. 146, 8; Jes. 29, 18; 35, 5; 42, 7). An Christi Werken der Blindenheilung soll Johannes der Täufer den gekommenen Messias erkennen (Matth. 11, 5).

Als Unglückliche, die unter Gottes besonderem Schutz stehen, betrachtet Gottes Wort die Blinden (Lev. 19, 14; Deut. 27, 18). Die Frommen des Volkes Israel haben sich der Blinden angenommen. Hiob darf von sich sagen: „Ich war des Blinden Auge, des Lahmen Fuß war ich.“ Ein Wohlthäter der Blinden ist der Herr selbst (Luc. 14, 21); solche Wohlthäter sollen wir sein (Luc. 14, 13 und 14). Solche Freunde der Blinden sind aber zu Christi Zeiten selten; denn obgleich das Volk Israel eigentlich keinen Bettler im Lande haben sollte, duldete es doch bettelnde Blinde, ja es zwang die armen Blinden zum Betteln (Matth. 20, 30; Joh. 9, 8).

Im ganzen Alterthum keine Fürsorge für die Blinden, keine Ausbildung derselben. Erst der Eintritt des Christenthums in die Welt mußte auch hier epochemachend wirken. Jesus selbst nahm sich in besonderer Weise der Blinden an; er ermahnt die Seinen, daß sie es auch thun sollen. Wo seine Lehre Eingang fand, da entstand eine ganz andere Weltanschauung, da griffen ganz andere Begriffe über den Werth des Menschen Platz. Was einem seiner geringsten Brüder gethan wird, will er ansehen, als sei es ihm selbst geschehen. Das konnte für die Zukunft der Blinden nicht wirkungslos bleiben. Von der ersten christlichen Gemeinde heißt es: „Es war keiner unter ihnen, der Mangel hatte.“ Waren Blinde in der Gemeinde, so sorgte man wenigstens für ihren Unterhalt. Damals sah kein blinder Christ am Wege und bettelte. Doch die Zeit der ersten Liebe geht vorbei; die Kirche verweltlicht und die Blinden müssen das ganz besonders empfinden. Jahrhunderte der christlichen Kirche ziehen vorüber und wir finden keine Spur von rechter Fürsorge für diese Diersinnigen, wenn man sich auch einzelner Blinden einmal angenommen hat. Es kann und soll nicht geleugnet werden, daß es auch in der Zeit, da man die Blinden noch nicht besonders unterrichtete, Blinde gegeben hat, die sich auf dem Gebiete der Kunst, der Wissenschaft oder der Technik wirklich ausgezeichnet haben. Es können diese vereinzelt Erscheinungen, so auffallend und merkwürdig sie auch sind, keinen Beweis gegen den besondern Blindenunterricht abgeben. Was diesen gelang, gelingt unter denselben Umständen unter hundert kaum Einem. Es waren dies geniale Naturen und ein Genie bricht sich immer Bahn trotz aller Hindernisse. Es seien genannt: Nikolaus Saunderson, geb. 1682, im ersten Lebensjahr erblindet, war Professor in Cambridge; die auf dem Gebiete der Musik Aufsehen erregende Maria Theresia von Paradies, geb. 1759, im 5. Jahr erblindet; der Flötist Dulong, geb. 1769, im 1. Jahre blind

geworden; Johann Käferle, geb. 1768, früh erblindet, verfertigte musikalische Instrumente und hatte in Ludwigsburg eine Instrumentenfabrik; Simon Moser, geb. 1785, im 2. Jahr erblindet, ein gefuchter Alpenführer in Tyrol; dort lebte noch vor einiger Zeit ein blinder Bildhauer; der gelehrte Theologe und Kirchenchriftsteller Didymus von Alexandrien, gest. 398; der Dr. theol. Thomas Blackley; Fräulein von Salignac u. a.

Für die älteste Blindenanstalt hielt man bisher das Hospice des quinzingts in Paris, welches Ludwig IX. im Jahre 1260 errichtete für 300 im ägyptischen Feldzuge erblindete Krieger. Doch wird Frankreich die Ehre, die erste Anstalt für Blinde errichtet zu haben, neuerdings von Deutschland streitig gemacht. In der „Augsburger Allgemeinen Zeitung“ Nr. 157 vom 6. Juni 1873 wird von Welf VI., Herzog von Bayern, unter anderem auch gesagt: „Von seiner Freigebigkeit genoßen auch reichlich die Armen und zumal hatte er für die Blinden ein ganz besonderes Mitleid und stiftete ihnen das Spital St. Nikolaus in Memmingen, wohl das erste Blindenhaus in Deutschland.“ Welf VI. ist 1191 gestorben, die Errichtung des Spitals mußte also vor dieses Jahr fallen und dieses Blindenhaus wäre demnach mindestens 70 Jahre älter als Quinzingts in Paris.

Beide Anstalten waren übrigens nur Versorgungshäuser, keine Bildungsstätten für Blinde. Viele günstigen Umstände mußten zusammenwirken, um die Feststellung des Blindenunterrichts als eines eigenen und selbständigen Zweigs der Pädagogik anzubahnen. Das Wiedererwachen der Wissenschaften, wichtige Erfindungen, besonders die der Buchdruckerkunst, der Saerteig der Reformation gaben auch dem Erziehungs- und Unterrichtswesen einen immer größeren Aufschwung und weiteren Umfang. Die christliche Idee von dem hohen Werthe jeder Menschenseele kam zu immer allgemeinerer Anerkennung und gab auch dem Geringsten im Volke einen Anspruch auf geistige Ausbildung. Als nun im 18. Jahrhundert der Volksunterricht sich immer mehr erweiterte, ward auch die Kluft zwischen Wissen und Können der Vollsinnigen und der unter ihnen lebenden Blinden immer größer und merklicher. Die damals so laut verkündigten Menschenrechte konnten nicht verfehlen, edlere Denker zu ihrer Anwendung auch auf die Blinden und Taubstummen zu reizen, welche als vielfach Vernachlässigte unter ihren glücklicheren Mitmenschen wandelten. Der Erfinder der Schach- und Sprachmaschine, von Kempelen in Wien, Lehrer des blinden Fräuleins von Paradies, und Chr. Niesen in Mannheim, Lehrer des blinden Weisenburg, waren die ersten, welche an besondere Lehrmittel für Blinde dachten und die Bildungsfähigkeit der Nichtsehenden bewiesen. Das Verdienst, die schöne Idee einer allgemeinen Blindenbildung nicht bloß gefaßt, sondern auch mit unermüdlicher Beharrlichkeit ausgeführt zu haben, gebührt Valentin Haüy, Professor in Paris, den die Blinden mit Recht den Schöpfer ihres Glücks, den Befreier von den Banden geistiger Finsternis, den Erlöser aus den Fesseln moralischer Versunkenheit, aus dem Drucke unverschuldeter Glends nennen. Lassen wir uns von Haüy selbst erzählen, wie er auf den Gedanken einer Blindenbildungsanstalt geführt wurde: „Etwas neues von seltener Art zog vor einigen Jahren eine Menge Leute nach einem der Vergnügungsorte in der Nähe der öffentlichen Spaziergänge, wo ehrbare Bürger gegen Abend einige Erholung suchen. 8–10 arme Blinde, Brillen auf der Nase, standen vor einem Notenpult, auf welchem Musikalien aufgelegt waren, und spielten eine mistönnende Symphonie, welche die Anwesenden zu belustigen schien. Ein Gefühl ganz anderer Art bemächtigte sich unserer Seele und wir faßten augenblicklich den Gedanken an die Möglichkeit, zum Besten dieser Unglücklichen die Mittel in Anwendung zu bringen, von denen sie nur einen scheinbaren und lächerlichen Gebrauch machten. Erkennt nicht der Blinde, sagten wir uns, die Verschiedenheit der Gegenstände an der Verschiedenheit der Formen? Täuscht er sich über den Werth eines Geldstücks? Warum sollte er nicht Noten und Buchstaben von einander unterscheiden, wenn ihm die Zeichen fühlbar gemacht werden?“

So war — durch Zufall, pflegt der Oberflächliche zu sagen — der Grundgedanke des Blindenunterrichts gefunden. Was bei uns das Gesicht ist, sollte bei dem Blinden der Tastsinn sein, wie man denn mit Recht die Finger des Nichtsehenden

feine Augen nennt. Um dieselbe Zeit hatte Haüy Theresia von Paradies in Paris kennen gelernt, hatte bei ihr neben musikalischer Virtuosität gründliche Bildung gefunden, war durch sie mit einigen Hülfsmitteln für Blinde bekannt geworden, sah also, was aus einem Blinden werden kann. Er faßte den Plan, eine allgemeine Erziehungsanstalt für Blinde zu errichten. Am 16. Februar 1784 gründete V. Haüy die erste Blindenanstalt in Paris. Er war bald im Stande, der Akademie der Wissenschaften seine Methode theoretisch und praktisch vorzulegen. Ihr Urtheil lautete: „daß viele Versuche bis dahin gemacht, viele Mittel, um Blinde zu bilden, mit mehr oder weniger Erfolg vereinzelt angewendet worden seien, daß aber niemand daran gedacht habe, jene verschiedenen Mittel zu sammeln, zu sichten, zu erweitern, zu besprechen und sie zu einer systematischen und vollständigen Methode auszubilden. Dieses Verdienst bleibe dem edlen Haüy ungeschmälert.“ Haüy fing mit Einem Blinden an und da man sich bald von dem Erfolg seines Wirkens überzeugte, so bezahlte die „Gesellschaft der Menschenfreunde“ Kostgelder für zwölf Zöglinge. Ludwig XVI. vereinigte 1791 die Blinden- mit der Taubstummenanstalt. Im Jahr 1795 wurde diese Vereinigung wieder gelöst. Die Blindenanstalt zählte bereits 86 Zöglinge, aus jedem Departement einen. Doch nun kamen schlimme Zeiten für Frankreich und für die Anstalt. Die Noth der Zeit führte eine Vereinigung der Blindenanstalt mit dem Hospice des quinze-vingts herbei, welche indes bald wieder gelöst wurde. Doch hier ist nicht der Ort, die Geschichte der ersten Blindenanstalt zu schreiben, so gern man auch bei Erstlingen weilt. — Um die Blinden lesen zu lehren, bediente sich Haüy erhabener Buchstaben, welche der Schüler durch das Gefühl kennen lernen mußte. Diese Buchstaben waren beweglich und konnten von den Schülern in den Falzen eines Brettes aneinander gereiht werden, wie die Lettern von einem Seher. Dasselbe Verfahren wurde beim Rechnen mit den Ziffern und beim Musikunterricht mit den Musikzeichen angewendet. Das Bedürfnis von Büchern in erhabener Schrift zum Gebrauch der Blinden führte Haüy auf den erhabenen Druck, als dessen Erfinder er bezeichnet wird. Sein Schüler Le Sueur befühlte einst eine stark gedruckte Beerdigungskarte, auf deren Rückseite er den Buchstaben D erkannte. Als hierauf Haüy mit dem Schlitze seines Federmessers Buchstaben auf starkes Papier eingrub, erkannte sie sein Schüler mit Leichtigkeit, indem er sie auf der Rückseite befühlte, und erweckte so in ihm die Idee von tastbaren Büchern und einer Schrift für Blinde.

Nach Frankreich war Großbritannien das nächste Land, in welchem Blindenanstalten gegründet wurden. Die erste entstand 1790 in Liverpool als edelmüthige Stiftung eines Bürgers. Infolge der natürlichen Blattern hatten dort viele Menschen das Augenlicht verloren. 1792 wurde eine Blindenanstalt in Eoinburg, 1793 eine zu Bristol, 1799 die in London, 1805 die in Norwich und 1809 die in Dublin errichtet. In England richtete man sein Augenmerk bei Ausbildung der Blinden mehr auf Handarbeiten, als Haüy dies gethan hatte, auf Kirchengesang und Orgelspiel.

Kaiser Alexander von Rußland beschied im J. 1806 den edlen Valentin Haüy nach Petersburg. Dort sollte eine Anstalt für Blinde errichtet werden. Auf der Reise von Paris dorthin kam Haüy mit seiner Frau und einem blinden Schüler nach Berlin. König Wilhelm III. ließ ihn zu sich kommen, sich die Fertigkeiten des Zöglings zeigen, erkundigte sich nach den Hülfsmitteln und der Methode des Blindenunterrichts, und die Folge war, daß in Berlin eine Blindenanstalt gegründet wurde, die erste in Deutschland. Leiter derselben war Prof. Dr. August Zeune. Trotz der Ungunst der Zeiten erhielt dieser Mann die junge Anstalt, was ihm nur durch große persönliche Opfer möglich war. Es ist gewiß für die Blindenanstalten ein gutes Zeichen, daß sie in Zeiten schwerer Bedrängnis entstanden sind und diese überdauert haben.

In Wien hatte der Armenbezirksdirector Klein seit dem 13. Mai 1804 einen Blinden in seinem Hause unterrichtet, ohne von Haüy und seinem Wirken für die Vierstimmigen genauere Kenntnis zu haben, ihm gebührt also der Ruhm, der erste deutsche Blindenlehrer zu sein. Er ist Blindenlehrer geblieben bis an sein Ende, hat durch Wort und That rüstig für die Blinden gearbeitet. Im Jahre 1808 gründete er in Wien eine Blindenanstalt. Im Jahre 1825 errichtete er dort auch eine Versorgungs- und Beschäftigungsanstalt für erwachsene Blinde, die gegenwärtig 88 Zög-

linge hat. — 1808 gründete ein Verein eine Blindenanstalt in Prag. Der um das Blindenwesen hochverdiente Professor Klar errichtete später dort auch eine Versorgungs- und Beschäftigungsanstalt für Blinde. — 1809 entstand unter Dr. Flemming eine Anstalt für Blinde in Dresden. Sie hat sich unter dem Nachfolger Flemmings, dem vor einigen Jahren verstorbenen Dr. Georgi, dessen Name in der Blindenwelt unsterblich ist, so erweitert und vervollkommenet, daß sie eine der größten Blindenanstalten der Welt ist und vielfach als Musteranstalt hingestellt wird. Sie zählt über 100 Zöglinge. Wir möchten aus verschiedenen Gründen den sehr großen Blindenanstalten nicht das Wort reden. Seit Jahren besteht in Hubertusburg eine Vorschule für die Dresdener Anstalt. Sachsen besitzt ferner eine Blindenanstalt in Leipzig. Man darf mit Recht von diesem Lande sagen, daß dort für alle Blinden gesorgt wird. Möchte man das von allen andern deutschen Ländern auch bald sagen können! Die andern Blindenanstalten Deutschlands werden weiter unten namhaft gemacht. Gegenwärtig existiren etwa 150 Anstalten für Blinde in der ganzen Welt. In Wien ist die erste Blindenanstalt für Israeliten errichtet worden.

Die von Haüy ausgestreute Saat hatte schon nach Decennien reiche Frucht getragen und er konnte den Zweiflern gegenüber sich auf die große Zahl der Blinden berufen, die nunmehr nicht gerade mit den Sehenden in die Schranken treten, aber doch durch eine nützliche Thätigkeit sich Hülfquellen eröffnen und der Wohlthätigkeit Gelegenheit geben können, sie ohne Verletzung ihres Ehrgefühls zu unterstützen. Haüy könnte heute mit dem Director der Pariser Blindenanstalt, J. Guadet, sagen: „Durchwandert ganz Frankreich, besuchet hier die Werkstätte des blinden Korbflechters, Bürstbinders, Webers, welche sich durch ihrer Hände Arbeit ernähren, dort einen in seinem Fach ausgezeichneten blinden Clavierfabrikanten, wohnt den Lectionen von den Tonleiterübungen bis zur Harmonielehre bei, welche von Blinden gegeben werden; steigt auf die Orgeln von mehr als 60 Kirchen, welche von Blinden gespielt werden, hört die Aufführung von allen musikalischen Erzeugnissen, von dem einfachsten Uebungsstück bis zur großen Orchestersymphonie, componirt und ausgeführt durch Blinde, tretet in das Studirzimmer oder in die Schulklasse von den Lehrern der Mathematik, Physik, Naturgeschichte, Geographie, schönen Literatur, welche alle Blinde sind“ — er könnte hinzufügen: „Durchreisest Europa, ja beide Welten und sehest, wie die Völker mein Verfahren begierig aufnehmen und in ihren Ländern Schulen für die Blinden eröffnen; besuchet die ausgetretenen Blinden in ihrem stillen Daheim, sehest wie sie sich nähren von ihrer Hände Arbeit und ein zufriedenes Leben führen in aller Gottseligkeit und Ehrbarkeit, und saget dann noch, wenn ihr es waget: Wozu Blindenanstalten? Was kannst du aus den Blinden machen?“

Aber wie gelangt man zu solchen Resultaten? Wesentliche Aufgabe der Schule, also auch der Blindenschule ist, den Kindern das Verständnis der Sinnenwelt und der Welt des Geistes zu erschließen. Um diese Aufgabe zu erreichen, ist vor allem nöthig, daß die Schüler zu sinnlichen Wahrnehmungen angeleitet, diese zum Bewußtsein gebracht und festgehalten werden. Hier tritt nun der Unterschied zwischen Blinden und Sehenden schon grell hervor. Welche Masse von Anschauungen bringt das sehende Kind schon mit in die Schule, welche Summe derselben strömt ihm täglich zu, die das blinde Kind nicht hat, theilweise nie vollständig haben kann und die ihm auf manchmal recht mühsame Weise beigebracht werden müssen. Wo der eine Sinn fehlt, müssen die andern, so weit als thunlich, für ihn eintreten. Bei dem Blinden ist es vorzugsweise das Gehör und der Tastsinn, sodann auch Geschmack und Geruch. Das blinde Kind hat weniger sinnliche Eindrücke als sein sehender Kamerad, es hat sich dieselben auf viel mühsamere Weise erworben. Wer nicht viel hat, pflegt das Wenige in der Regel recht zu Rathe zu halten; was mühsam erworben ist, hat größeren Werth. — Das sehende Kind übersieht das Object meistens auf einmal, Einzelheiten entgehen ihm häufig dabei; das blinde Kind befühlte die einzelnen Theile und steigt allmählich zur Anschauung des Ganzen auf, seine Anschauung ist darum oft gründlicher als die des Sehenden. Daraus ergiebt sich naturgemäss für den Blindenunterricht die Regel: Der Unterricht sei vorzugsweise ein synthetischer. Die Anschauung des Blinden geht langsamer vor sich als bei dem sehenden Kinde. Darum gilt in der Blindenschule ganz besonders die Regel: Eile mit Weile.

Als mangelhaft Organisirte gehören die Blinden zu denjenigen, deren Bildung in besonderem Sinn als Rettungswert erscheint und in pädagogischer und didaktischer Beziehung eine exceptionelle Behandlung erfordert (Palmer's evang. Pädagogik 2. Auflage Seite 688 ff. Curtman's Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts 7. Auflage II. Seite 446 ff.) Der Familie kann diese Aufgabe nicht überlassen bleiben. Die Volksschule kann sie nicht ganz lösen. Eine wohlbedachte Methode des Blindenunterrichts kann sich nun in Anstalten ausbilden und zur Reife gelangen und so war die Institutserziehung für die Blinden in der Natur der Dinge begründet. Die Anstalten, welche sich nun im Laufe der Zeiten gebildet haben, sind hauptsächlich viererlei Art: Blinden-Vorschulen, Blinden-Unterrichts- und Erziehungsanstalten, Blinden-Asyle und vereinigte Taubstumm- und Blindenanstalten.

1. Blindenvorschulen. Sie sind erst in neuerer Zeit entstanden und es bestehen noch nicht viele. Der erste europäische Blindenlehrercongreß in Wien hat sich einstimmig für dieselben ausgesprochen. Sie sind ein nothwendiges Uebel. In erster Linie sind es unsere socialen Verhältnisse, welche das Kind so frühe dem elterlichen Hause entreißen. So wenig als es „Krippen, Kindergärten, Kleinkinderschulen“ geben sollte, so wenig sollten Blindenvorschulen nöthig sein. Aber sie sind leider Gottes sehr nöthig! Die meisten Blinden sind arm — man darf wohl $\frac{9}{10}$ annehmen —, verkommen daheim an Körper und Geist und selbst die beste Blindenanstalt ist oft nicht im Stande, das Versäumte wieder gut zu machen. Deshalb muß man die armen blinden Kinder oft so früh wie nur möglich dem ungesunden Boden des elterlichen Hauses entnehmen, um dem leiblichen und geistigen Elende der Kinder abzuhelpen, die Fehler des Elternhauses zu corrigiren, ihnen die nöthige Selbständigkeit und Unabhängigkeit von ihrer Umgebung zu verschaffen, ihre geistigen Anlagen zu wecken und auszubilden und durch Erziehung den Grund zu einem frommen Leben in ihnen zu legen. Die Mittel zur Erreichung dieses Zweckes sind: Angemessene Leibespflege in Betreff der Nahrung, Kleidung und Wohnung; Uebung in manuellen Fertigkeiten; Stärkung der Kräfte und namentlich des oft sehr unentwickelten Willensvermögens; elementarer Schulunterricht; Gewöhnung zu einer geordneten Lebensweise, namentlich Weckung und Belebung des Thätigkeitstriebes; eine im Geiste wahrer Gottesfurcht und Liebe geführte Hauszucht.

Wären unsere Zustände, wie sie sein sollten, so würde das blinde Kind im Elternhause bleiben bis zu seinem 10.—12. Jahre, würde von treuen Vater- und Mutterhänden bewahrt und geführt, von treuen Elternherzen zu allem Nützlichen und Guten angehalten, von echter Elternzucht seiner etwaigen Unarten und üblen Angewohnungen entwöhnt, im schulpflichtigen Alter in die Volksschule geschickt, von dem Lehrer freundlich aufgenommen und soweit es seine Zeit erlaubt, mit besonderer Rücksicht behandelt, von den Mitschülern nicht geneckt und misbraucht, sondern freundlich in die Mitte genommen — ein Glückliches unter Glücklichen. Das junge Pflänzchen bliebe dann zunächst in dem Boden, in dem es am besten gedeiht und den keine Anstalt ganz ersetzen kann und käme zur rechten Zeit körperlich und geistig gesund und frisch in die Anstalt. Ja, so sollte es sein, so könnte es in vielen Fällen sein, und ist, Gott sei es geklagt, fast nie so! Darum Blindenvorschulen ein dringendes Bedürfnis!

2. Blindenerziehungsanstalten. Eine Blindenanstalt, wie wir sie im Auge haben, ist im allgemeinen eine Anstalt, in der blinde Kinder christlich erzogen und insbesondere in allen Schulkenntnissen einer guten Volksschule, Zeichnen natürlich ausgenommen, in der Musik und in Handarbeiten so unterrichtet werden sollen, daß sie im Stande sind, seiner Zeit durch ihrer Hände Arbeit, ihre Kunstfertigkeit oder ihr Wissen ihr tägliches Brot ganz, oder doch wenigstens zum größten Theil zu verdienen. Aufgenommen werden die Kinder im 8.—12. Jahre und bleiben in der Anstalt bis zum 16.—18. Jahre. Selbstverständlich erreicht einer das Ziel schneller und besser als der andere. Es sind mancherlei Gaben auch unter den Blinden. Die Kinder kommen nicht unvorbereitet in die Anstalt. Entweder sind sie vom schulpflichtigen Alter an in der Volksschule gewesen, oder kommen aus der Blindenvorschule. Ist die Anstalt klein, so besorgt der Vorsteher auch die Verwaltung; ist sie groß, so ist ein Verwalter und sind Hilfslehrer nöthig. Die Zöglinge kommen aus

den verschiedensten Theilen des Landes, aus den verschiedensten Verhältnissen; die meisten stammen aus armen Familien, einige auch aus wohlhabenden Häusern. Hat man bei jenen oft mit den Folgen der Vernachlässigung seine liebe Noth, so bei diesen mit denen der Verzärtelung, und oft erreicht man mit den Armen mehr als mit den Reichen. Damit sich das „arme Kind“ nicht stößt und schneidet, führt man es in einem wohlhabenden Hause auf Schritt und Tritt, giebt ihm kein scharfes Instrument in die Hand. Der kleine Mensch ist bis dahin ohne Blutverlust und ohne Beulen durchs Leben gekommen, ist aber auch ein unbeholfener Mensch geblieben. — Die natürliche Verschiedenheit der Begabung ist bei blinden Kindern im Vergleich mit Vollsinnigen in Folge besonderer Umstände vergrößert. Der eine Blinde leidet sein ganzes Leben lang an der Ursache seiner Erblindung, bei dem andern wirkte sie nicht über die Zeit des Blindwerdens hinaus. Hier hat allein der Sehnerv oder der Augapfel gelitten, dort wurde das ganze Gehirn afficirt. Oft ist Blindheit mit Schwachsinnigkeit, manchmal mit Wüßsinn verbunden, mitunter fehlt neben dem Augenlicht auch das Gehör und in Folge davon die Sprache. Das Gefühl der Fingerspitzen ist ein anderes bei dem, dessen Hände vor Winterkälte und dem Einfluß fremder Körper geschützt waren, als bei dem, dessen Haut rauhe, ländliche Beschäftigung verhärtete. Der eine ist stockblind, der andere hat noch Lichtempfindungen. Einer hat nie das Licht der Sonne gesehen und kennt nur, was er betastet hat, ein anderer hat jahrelang gesehen und bringt noch viele Vorstellungen mit, an die man anknüpfen kann. Jener kennt und beklagt seinen Verlust nicht, wenn ihn die Sehenden nicht dazu gebracht haben, dieser kann sich oft schwer in sein Schicksal finden. Dies alles bedingt eine große Verschiedenheit unter den Kindern einer Blindenanstalt und eine verschiedene Behandlung des Einzelnen. Da gilt's zu individualisiren! Der Blindenlehrer lerne in erster Linie die Kunst, sich in den Zustand seiner Schüler zu versetzen. Es ist keine Spielerei, wenn man an ihn die Forderung stellt, manches mit geschlossenen Augen zu thun. Er wird dann die Schwierigkeiten, mit denen der Blinde zu kämpfen hat, kennen lernen und keine unmöglichen Forderungen stellen. Die kleinen Blinden werden ihrem Lehrer theilweise etwas scheu und misstrauisch entgegenkommen. Man hat viel von dem Misstrauen der Blinden geredet. Wer will's ihnen verdenken, wenn sie misstrauisch sind? Wie werden sie oft im Leben herumgestoßen! Wie oft wird ihr Gebrechen misbraucht, oft in der schändlichsten Weise! Hast du aber ihr Vertrauen gewonnen, haben sie die Ueberzeugung, hier meint man's von Herzen gut mit uns, dann bringen sie dir ein Vertrauen entgegen, das du bei vollsinnigen Kindern kaum finden wirst. Sollen sie dies Vertrauen zu ihrem Lehrer haben, will er erfolgreich auf sie einwirken, so muß er ein ganzer, charakterfester Mann, kein schwankendes Rohr, kein blinder Nachahmer sein.

Die Bildungsaufgabe für dieses Leben ist bei Blinden durch ihre mangelhafte Organisation beschränkt, die Organisation für das höhere hingegen und die Aufgabe der Erziehung in dieser Hinsicht ist dieselbe wie bei Vollsinnigen. Was zuerst die physische Erziehung betrifft, so giebt sich natürlich das sehende Kind weit mehr Bewegung als das blinde, daher sich auch seine körperlichen Kräfte glücklicher entwickeln. Es beobachtet Haltung und Gang seiner Umgebung und der natürliche Nachahmungstrieb thut das Weitere. Das blinde Kind entbehrt dieses Hilfsmittels. Es ist auf seinen kleinen Raum beschränkt. Bewegung muß ein gesundes Kind haben, das blinde macht sie auf seinem Platz. Daher die üblen Angewohnungen des Blinden, mit denen man oft recht seine Noth hat und denen die Umgebung möglichst vorbeugen sollte: Drehen im Kreise, Wackeln mit dem Kopf, Zappeln mit Händen und Füßen zc., Angewohnungen, die schon manches blinde Kind in den Geruch gebracht haben, es sei in seinem Kopf nicht richtig, während es doch meistens nur Neugierigkeiten von Kraft und Regsamkeit sind. Sollte sich daraus nicht auch die Geschwätzigkeit so mancher Blinden erklären? — An die Stelle der natürlichen Erziehung muß hier eine künstliche, methodische treten, welche um so mehr nachzuholen hat, je mehr das blinde Kind zu Hause verwahrlost war. Es gilt vor allen Dingen, den Thätigkeitstrieb nicht zu hemmen, sondern in die richtigen Bahnen zu leiten. Was ein blindes Kind selbst thun kann, soll ihm nie gethan werden. Es gilt das rechte Maß zu treffen zwischen geordnetem Spielen und Arbeiten, besonders auch Arbeiten im Freien,

Spaziergängen, fleißigem Baden und verständigem Turnen. Ist letzteres für das sehende Kind nöthig, dann für das blinde doppelt und dreifach. „Die ärztliche Zimmergymnastik“ von Dr. med. D. G. M. Schreiber (Leipzig bei Fleischer) kann Eltern und Lehrern von Blinden oft gute Dienste leisten. Kann nur in einem gesunden Leib eine gesunde Seele wohnen, so ist bei Blinden eine ganz besondere Sorgfalt auf die physische Erziehung zu verwenden.

Die sittliche Erziehung stößt auf ähnliche Misstände wie die physische. Aus welcher trostlosen Verhältnissen kommen oft die armen Blinden! Die Fälle, daß sie von den eigenen Eltern statt zum Guten zu allem Bösen angehalten wurden, sind nicht gerade selten. Daß da bei dem in die Anstalt tretenden Kinde oft fast jeder Begriff des Schicklichen, ja die Unterscheidung von Gut und Böse fehlt, ist nicht zu verwundern. Außerdem mag ja die Entbehrung des herzerfreuenden, Leben weckenden Lichtes nicht ganz ohne Einfluß auf das Geistes- und Gemüthsleben der Blinden sein. Stimmen auch die erfahrensten Blindenlehrer im Lobe der natürlichen Eigenschaften der Blinden überein, muß man auch der Behauptung widersprechen, daß ihnen Eigensinn, Undankbarkeit, Mißtrauen, grobsinnliche, namentlich geschlechtliche Begierde mit einer gewissen Nothwendigkeit anhaften, so deuten diese Beschuldigungen doch auf Gefahren ihrer sittlichen Entwicklung hin. Oft tritt bei Blinden ein dünnkelhaftes Wesen hervor. Wen will's wundern? Thun doch so viele Sehende alles, um den Dünkel zu wecken und zu nähren. Jede Leistung wird als etwas besonderes angestaunt und vor den Ohren der Nichtsehenden bewundert. Was der Blinde errungen, hat er mühsamer errungen als sein sehender Bruder. Kein Wunder, daß er es darum auch höher schätzt. — Man hat gesagt, der Blinde sei grausam, weil er das Blut und die Aeußerungen des Schmerzes nicht sehe. Dem muß widersprochen werden. Es giebt ja so gut grausame Blinde als grausame Sehende. Aber wie es unter diesen, besonders unter dem weiblichen Geschlecht, solche giebt, die kein Blut sehen, so giebt es unter jenen solche, die nichts von Blut hören können. — Man hat behauptet, der Blinde sei undankbar. Ist er's, so ist dies meistens Schuld der Sehenden. Man unterstützt ihn, man hilft ihm oft mehr als nöthig ist, und da meint er schließlich, es müsse so sein und wird verdrießlich, wenn es nicht geschieht. — Eigensinnig soll der Blinde sein. Wir sagen wieder, wenn er's ist, so ist es meistens Schuld der Sehenden. Man thut dem „armen Kinde“ allen Willen, straft es nicht, weil es schon genug gestraft sei, und so zieht man den Eigensinn groß. — Grobsinnliche Begierde trifft man bei manchen Blinden. Der Leib ist unter die Herrschaft des Geistes zu stellen. Den armen Blinden läßt man oft noch aufwachsen wie das liebe Vieh, vergißt, daß er gar scharfe Ohren hat. Ist es zu verwundern, wenn schließlich sinnliche Begierden die Oberhand gewinnen?

Die Schrift sagt ein wahres Wort: „Das Dichten des menschlichen Herzens ist böse von Jugend auf,“ das gilt von den Blinden wie von den Sehenden. „Es ist Unrecht, Vierfüßige als eine besondere Art Menschen anzusehen. Die Blinden sind um nichts weniger Menschen, als die Sehenden, nur daß sie arm sind, daß sie zurückstehen.“ — Was hat man den Blinden nicht Alles angedichtet! Ueber die sittlichen Mängel des Blinden ein Urtheil abzugeben, ist eigentlich nur der Blindenlehrer berechtigt, weil nur er im Stande ist, aus einer Masse von Beobachtungen den rechten Schluß zu ziehen. Die seitherigen Urtheile gründen sich meistens auf Einzelbeobachtungen; was man bei dem einen fand, übertrug man kühn auf die ganze Blindenschaar.

Wie kann den sittlichen Mängeln der Blinden entgegengearbeitet, wie können sie überwunden werden? In erster Linie nur durch eine echt religiöse Erziehung. Hier heilt gründlich „weder Kraut noch Pflaster, sondern des Herrn Wort, das alles heilt.“ Alle Factoren der Anstalt, Einrichtung und Geist des Instituts, das ganze Personal, Zucht und Unterweisung, alles muß darauf hinzielen. Es muß dem Blinden ein innerliches Licht angezündet, die Innenwelt recht weit und tief für ihn erschlossen werden, daß er die Mängel seines Daseins vergessen und sich demüthig Gottes Rathschlüssen unterwerfen lerne. Die Uebung in Gottes Wort, die Weckung des religiösen Sinnes, das gläubige Hoffen auf den Herrn, auf eine Lichtwelt jenseits des Grabes,

die Uebung im stillen Gebetsumgang mit Gott, außerdem eine gründliche harmonische Ausbildung des ganzen Menschen, Bereicherung des innern Lebens durch die edelsten Erzeugnisse menschlicher Kunst (Poesie und Musik) — das werden die Hauptmittel zu jenem Zwecke sein.

Was die intellectuelle Ausbildung betrifft, so hat der noch nicht unterrichtete Blinde in der Regel durch den Canal des Gehörs einen hinlänglichen Vorrath des Wissens gesammelt, um sich in einer geistigen Dämmerung zu befinden, welche ihn nach dem vollen Tag begierig macht. Er mißt mit Schmerz den Abstand, welcher ihn von dem Sehenden trennt. Daher sein unersättliches Verlangen, den Kreis seiner Kenntnisse zu erweitern. Mit dieser Wißbegierde hat Gott seine Vernunftfähigkeit in ein gleiches Verhältnis gesetzt. Der Blinde hört mehr als wir, weil er durch die Außenwelt weit weniger gestört wird. Gilt's dafür zu sorgen, daß der vollsinnige Schüler nichts sehe, als was er sehen soll, so gilt's, daß der Blinde nichts höre, als was er hören soll. Stille — ein Erfordernis für alle Schulen, ganz besonders aber für die Blindenschule. Sein Zustand nöthigt den Blinden, auf alles, was in seiner Umgebung vorgeht, genau zu merken. Er hat ein treueres Gedächtnis als wir, weil er genöthigt ist, diesem mehr anzuvertrauen, und nicht so viele Mittel besitzt, sich etwas ins Gedächtnis zurückzurufen. Er ist gesammelter beim Unterricht und die erhaltenen Eindrücke verwischen sich nicht so bald bei ihm durch Abschweifen auf einen andern Gegenstand. Er hält das Aufgenommene fest und folgt dem Bedürfnis, durch innere Verarbeitung es noch mehr zu seinem bleibenden Eigenthum zu machen. Dazu kommt bei den meisten Blinden eine Beharrlichkeit, welche man bei Vollsinnigen gleichen Alters in der Regel vergeblich sucht. Das alles befähigt ihn in hohem Grade zum Lernen. Die Blindenerziehungsanstalt soll allen Zöglingen einen Elementarunterricht geben, der die gewöhnlichen Volksschulfächer in sich begreift und in einigen weiter geht, als dies in der Volksschule geschehen kann. Vorlesestunden müssen dem Schulunterricht zur Seite gehen. Den Memorirstoff werden die verschiedenen Fächer, besonders der Religionsunterricht darbieten, auch poetische Musterstücke verschiedener Gattung.

Was den industriellen oder technischen Unterricht betrifft, so ist zu solchen Uebungen und Arbeiten anzuleiten, welche geeignet sind, die Geschicklichkeit der Hand stufenweise zu entwickeln und dem Blinden Verdienst gewähren. Schon während der Schulzeit wird das Kind in solchen Arbeiten geübt, nach derselben bleibt es noch einige Jahre in der Anstalt und verwendet seine Zeit fast ausschließlich zur technischen Ausbildung. Folgende Arbeiten haben sich als dem Blinden am zweckdienlichsten erwiesen: alle Arten von Stuhlflechtereien (mit Rohr, Stroh und Weiden), die Seilerei, die Korbflechtereien, Stricken, Spinnen, Fillet, Stroheckenweben, Strohzug- und Litzenschuheanfertigen, Klöppeln, Wolle- und Roßhaarzupfen, Schuhmacherei, Weben, Bürstenbinderei u. a. Selbstverständlich sind für manche dieser Arbeiten besondere, für die Blinden eingerichtete Maschinen nöthig. Hauptsächlich sind solche Arbeiten zu lernen, die ein Blinder ohne Beihülfe der Sehenden machen kann. Die Arbeiten der Blinden müssen ebenso schön und solid geliefert werden, wie sie die Sehenden machen. Ein Theil des Reinverdienstes wird dem blinden Arbeiter gutgeschrieben, theils zur Anspornung seines Eifers und Fleißes, theils um ihm beim Austritt aus der Anstalt ein Sümmchen geben zu können, das ihm bei der Begründung seines eignen Geschäfts sehr zu statten kommt. Die tägliche Arbeitszeit dauert 8—10 Stunden. — Was ist nun ein ausgebildeter Blinder im Stande jährlich zu verdienen? Das richtet sich natürlich nach der Individualität des Arbeiters, nach den Verhältnissen seiner Heimat; doch darf man sagen, daß bei normalen Verhältnissen der jährliche Reinverdienst von 300 Mark im Durchschnitt angenommen werden kann, eine Summe, die für die bescheidenen Ansprüche der meisten Blinden zu ihrem Unterhalt ausreicht. Viele verdienen auch mehr. Ich kenne eine Anzahl Blinder, die sich nicht bloß vollständig selbst erhalten, sondern auch schon ein schönes Stück Geld erspart haben.

Ist der Blinde so nach allen Seiten gründlich ausgebildet, so wird er entlassen. Beim Austritt erhält er die nöthigen Werkzeuge und etwas Material. Er bleibt indes stets mit der Anstalt in Verbindung, sie liefert ihm das Material zum

Selbstkostenpreis, sorgt ihm, wenn nöthig, für Arbeit, oder verwerthet seine Arbeiten. Die ausgetretenen Zöglinge werden jährlich mindestens einmal von dem Director der Anstalt besucht. Bedürftige erhalten von der Anstalt Unterstützung oder Darlehen. Sie hat zu dem Zweck einen besonderen Fond für die Entlassenen. So lange sich der Blinde würdig beträgt, findet er jederzeit in der Anstalt Rath und Hilfe. Ist dieses nicht der Fall, so wird er aus den Anstaltslisten gestrichen. Leider giebt es unter den Ausgetretenen auch solche, die anstatt die in der Anstalt gelernten Fertigkeiten zu verwerthen, lieber bettelnd oder muscicirend in der Welt umherziehen. Für sie gilt die alte Regel: „So jemand nicht will arbeiten, der soll auch nicht essen,“ und ist es sehr unrecht vom Publicum, daß man solches Vagabundiren immer noch unterstützt, zumal dabei auch noch ein Sehender zum Tagediebe wird. — Findet ein Blinder in seiner Heimat keinen geeigneten Ort für seine Thätigkeit, so wird er an einem andern passenden Ort untergebracht, unter Umständen werden Blindencolonien angelegt. — So ist der Blinde sein eigenes Brot, hat Selbständigkeit, nach der auch er, besonders der männliche, verlangt und ist ein nütliches Glied der menschlichen Gesellschaft in seinem bescheidenen Theile. Manche der ausgetretenen Blinden haben sich verheiratet und einen eignen Hausstand gegründet, mitunter Blinde mit Blinden. Doch ist den Blinden im allgemeinen vom Heiraten entschieden abzurathen, besonders den weiblichen, weil letztere nicht im Stande sind, ihren Pflichten als Hausfrau und Mutter nachzukommen. Auch die männlichen Blinden thun fast immer besser, wenn sie ledig bleiben. Heiraten zwischen Blinden und Blinden sollten nicht erlaubt werden.

Blinden Jünglingen aus wohlhabenden Familien, Zöglingen von ausgezeichneter, namentlich musikalischer Begabung sollte entweder in einer höheren Classe der Anstalt, oder auf anderem Wege ein weitergehender Unterricht eröffnet werden, welcher sie zu einer höheren Bildung führte und sie zu Blindenlehrern, Organisten, Musikern &c. ausbildete. Es giebt einige Blindenanstalten, deren Directoren blind sind oder waren.

Betrachten wir nun die einzelnen Elementarunterrichtsgegenstände der Blindenschule.

1. Lesen. Hier muß die Hand statt des Auges der Canal sein, durch welchen der beste Bildungstoff dem Geist, Gemüth und Gedächtnis zugeführt wird. Man braucht dazu Bücher mit fühlbarer Schrift. Man hat viele Versuche gemacht, eine brauchbare Schrift für Blinde herzustellen, sie sind zum Theil Versuche geblieben. Gegenwärtig sind es in Deutschland besonders 3 Blindenschriften, welche sich den Rang streitig machen. Es sind dies

a. die römische Uncialschrift, auch wohl Stuttgarter Schrift genannt, weil die Bibelgesellschaft in Stuttgart die heil. Schrift für Blinde in ihr herausgegeben hat. Sie ist in den meisten deutschen Blindenanstalten eingeführt, hat den Vortheil, daß sie jeder Sehende lesen kann und den Nachtheil, daß ältere Blinde dies oft nicht vermögen.

b. Die Moon'sche Schrift, von dem Engländer Moon erfunden, aus einfachen Linien bestehend, in englischen Blindenanstalten und auch hier und da in Deutschland im Gebrauch. Sie ist sehr leicht lesbar für den Nichtsehenden.

c. Die Braille'sche Schrift, erfunden von dem blinden Franzosen Braille. Sie ist eine Punctirschrift. Mit 6 Puncten werden alle Buchstaben, Zeichen, Zahlen und Noten hergestellt. Die beiden letzteren Schriften haben den Nachtheil, daß sie der Nichteingeweihte nicht lesen kann. Aber soll die Rücksicht auf den Sehenden in erster Linie maßgebend bei einer Blindenschrift sein? — Es ist für den Blinden von der größten Wichtigkeit, daß er lesen, daß er, wie der verstorbene blinde Gröpler sagt, Gottes Wort mit den Fingern ins Herz lesen kann, und man begreift schwer, wie es selbst Blindenlehrer geben kann, die auf das Lesen keinen großen Werth legen. Das Lesenlernen selbst bietet, falls man die nöthigen Hilfsmittel hat, für die blinden Kinder keine größeren Schwierigkeiten als für vollsinnige. Zu bedauern ist, daß wir noch so wenig Bücher in erhabener Schrift haben. Ich mache namhaft: Die Bibel in 64 Bänden, kostet 100 Mark; in Moon's Schrift sind bis jetzt in deutscher Sprache erschienen: das 1. Buch Mose, die Psalmen, die 4 Evangelien, die Briefe an die

Galater, Ephefer, Philipper, Colosser und die Briefe Johannis, kosten zusammen 45,10 Mark. In Braille's Schrift sind in Lausanne in deutscher Sprache erschienen: 100 Kirchenlieder, Evangelium St. Johannis, Scherr's Sprachbüchlein, welche zusammen für 17,25 Fr. zu haben sind; Biblische Geschichte, Stuttgart; 30 evangelische Kirchenlieder und der lutherische Katechismus, Berlin; Fibel und Lesebuch, Berlin; Fibel und Lesebuch, Breslau; Fibel von C. W. Mohr, Berlin; Lesebuch von Entlicher, 2 Bände, Wien; Immerwährender Kalender von Dolezalek, Wien. Außerdem noch eine Anzahl Bücher, welche Blindenanstalten für ihren eignen Gebrauch gedruckt haben.

2. Schreiben. Das erste Erforderniß einer guten Blindenschrift ist: der Blinde muß sie selbst lesen können. Er bedient sich beim Schreiben einer Maschine, die jedem Buchstaben seinen Platz anweist. Der Blinde lernt 2 Schriften schreiben, die kleine lateinische auf der Hebold'schen Maschine zur Correspondenz mit Sehenden und die Braille'sche zum eignen Gebrauch. Letztere könnte und sollte einige Modificationen in der Weise erfahren, daß die am häufigsten vorkommenden Buchstaben (e, n &c.) die einfachsten sind, d. h. daß sie die wenigsten Punkte haben. Der Werth des Schreibens für den Blinden ist noch nicht so anerkannt, wie er es sein sollte, selbst von Blindenlehrern nicht. Es ist von großem praktischen Nutzen für den Blinden, ist ein vorzügliches Hülfsmittel zur intellectuellen Ausbildung, zur Uebung der Hand &c.)

Die Benutzung des Knie'schen Stechapparates kann man kein Schreiben nennen, es ist dies Drucken.

3. Im Rechnen machen die meisten Blinden gute Fortschritte und können es zum Theil zu erstaunlicher Fertigkeit bringen. Zur Entwicklung des Zahlenbegriffs sind Anschauungsmittel nöthig: die 10 Finger, Steinchen, Klößchen, Bohnen, die russische Rechenmaschine &c. können als solche dienen. Das Rechnen der Blinden ist vorzugsweise Kopfrechnen. Mit Hülfe eines Rechenbrettes, in das tastbare Ziffern gesteckt werden, kann man Tafelrechnen treiben.

4. Formenlehre. Obgleich der Blinde im Leben wenig Gebrauch von ihr machen kann, so findet sie in der Blindenschule doch einen Platz, weil sie das innere Anschauungsvermögen des Nichtsehenden weckt und regelt, wie kaum ein anderer Gegenstand und das Denkvermögen kräftigt. Knie nennt diesen Unterricht das eigentliche Sehenlernen der Blinden. Die Blindenschule bedarf geeigneter Veranschaulichungsmittel für diesen Unterricht.

5. Naturkunde. Der nicht unterrichtete Blinde ist ein Fremdling in der ihn umgebenden Welt. Sie ihm zu erschließen, Interesse und Lust an ihr zu erwecken ist Ziel dieses Unterrichtes. Je mehr es erreicht wird, desto mehr wird das Gefühl der Vereinsamung, wird die Langeweile schwinden. Die Blindenschule kann hier mehr leisten, als man oft glaubt. Schon mancher Blinde hat durchs Gefühl entdeckt, was dem Auge des Sehenden entgangen war. Die bekanntesten Pflanzen und Thiere seiner Heimat soll ein Blinder kennen. Die Blindenschule bedarf dazu vieler Hülfsmittel. Wer will z. B. dem Blinden den Begriff eines Vogels beibringen, wenn man ihm keinen in die Hand geben kann? Das „Allerlei“ der Blindenanstalt muß so reichhaltig als möglich sein.

6. Naturlehre. Die Bekanntschaft mit dem Hauptsächlichsten dieses Unterrichtsgegenstandes muß von dem Blinden verlangt werden, obgleich die Beschaffung der Veranschaulichungsmittel hier oft schwer und kostspielig ist.

7. Geographie ist ein Gegenstand, den die Blinden oft mit besonderer Vorliebe treiben. Ihre Welt ist so klein, ihr Verlangen, sie wenigstens im Geist zu erweitern, groß. Hat man gute fühlbare Karten und einen Globus, so kann der Unterricht mit demselben Erfolg getrieben werden wie in der Volksschule. Er erfordert nur etwas mehr Zeit und Geduld des Lehrers.

8. Weltgeschichte ist ein Lieblingsfach der Blinden, und die Blindenschule wird in Welt- und Kirchengeschichte weiter gehen können als die Volksschule. Sie, sowie 9. biblische Geschichte und 10. Katechismusunterricht erfordern kaum eine besondere Behandlung in der Blindenschule. Die Aneignung des Memorirstoffs bedingt keinen absonderlichen Zeitaufwand, verursacht keine besonderen Schwierigkeiten, da einmal das gute Gedächtnis der meisten Blinden hier zu Statten kommt und Bibel, biblische Geschichte und Kirchenlieder in erhabener Schrift vorhanden sind.

Daß das dem Gedächtnis Anzueignende vorher genügend erklärt, daß Maß gehalten wird, darf man von einem einsichtsvollen Lehrer voraussetzen. Religionsunterricht soll besonders in der Blindenschule recht getrieben werden. Denn wer hätte den Stecken und Stab des göttlichen Wortes nöthiger, als der Blinde bei seinem dunklen Gang durchs rauhe Leben! Wer kann bedauernswerther sein als ein Nichtsehender, dem auch das innere Licht fehlt! Man hört oft die Ansicht aussprechen, der Blinde sei in besonderer Weise empfänglich für göttliche Dinge. Dem muß widersprochen werden. Religion ist Herzenssache. Das Herz des Blinden ist aber von Natur ebenso ein „trozig und verzagt Ding“ wie das Herz anderer Menschen. Aber das darf man wohl sagen: hat der Blinde den, der sich das Licht der Welt nennt, im Glauben erfaßt, so giebt er sich ihm mit einer Treue und Hingebung hin; ist ihm das innere Licht aufgegangen, so entwickelt sich bei ihm ein Glaubens- und Gemüthsleben, wie man es bei Sehenden nicht oft findet. Glücklich ein solcher Mensch, der die treue Vaterhand Gottes erfaßt und festhält, er ist mit Gott und seinem Schicksal vollständig ausgeöhnt!

11. Musik. Das Auge ist dem Blinden geschlossen, das Ohr nicht; in der Welt des Sichtbaren ist er ein Fremdling, im Reich der Töne ist er besonders daheim. Was ihm dort abgeht, soll ihm hier möglichst ersetzt werden. Wir Sehenden sind vielleicht kaum im Stande, den Werth der Musik für den Blinden recht zu würdigen. Man pflege darum besonders den Gesang in der Blindenschule, gebe dem Lichtberaubten so viel als möglich Gelegenheit, gute Musik zu hören, lehre ihn, wenn er Anlagen dazu hat und später in den Besitz eines Instrumentes gelangen kann, ein solches spielen. Daß man in der Blindenanstalt fleißig Musik treiben soll, darin sind alle Blindenlehrer einig; aber über den Zweck des Musikunterrichtes gehen die Meinungen auseinander. Den einen soll die edle Musika nur eine gute Trösterin, eine Beredlerin und ein Erheiterungsmittel für den Blinden sein; sie machen nur bei ganz besonders beanlagten Schülern die Musik zur Erwerbsquelle, bilden sie aus zu Organisten, Clavierstimmern und zu Künstlern. Die andern lehren den Blinden ein Instrument spielen, damit er sich mit demselben sein täglich Brot verdiene. Das sollte in keiner Blindenanstalt vorkommen! Diese Fertigkeit könnte der Blinde in den meisten Fällen auch bei einem Dorfmusikanten lernen. Dieses muscirende Betteln hat große sittliche Gefahren im Gefolge für den Musikanten und macht außerdem, wie oben gesagt, einen Sehenden zum Tagedieb. Mächte in unsern deutschen Landen das bettelnde Musciren den Blinden bald verboten werden!

12. Turnen muß in der Blindenschule ganz besonders gepflegt werden. Der Mangel an Bewegung in freier Luft, die üblen Angewohnheiten der Blinden, ihr oft unschöner und unsicherer Gang, ihre schlechte Haltung etc. nöthigen dazu.

Der Blinde soll eine gründliche, harmonische Ausbildung erhalten; aber er soll kein oberflächlicher Vielwiffer, kein leichter Schwärzer werden! Für ihn ist das besonders schlimm.

In Amerika geht man in der Blindenschule weiter als in Deutschland, was folgender Passus aus dem Bericht der Blindenanstalt in Philadelphia beweist: »The branches taught during the term were, Orthography, Reading (raised letters), Writing, Pin-Type Printing. Arithmetic, Geography with raised maps, Etymology, Dictionary, Grammar, Rhetoric, Moral Science, Algebra, Geometry, Commercial Arithmetic, Logic, Natural Philosophy, Chemistry, General History, History of Greece, History of United States, English Literature, Elocution, Astronomy, Political Economy, and Calisthenics. Many of these classes are duplicated.«

3. Blindenasyle. Alle einsichtsvollen Blindenlehrer sind im Princip gegen sie, der erste europäische Blindenlehrercongreß in Wien sprach sich fast einstimmig gegen sie aus. Es können indes Verhältnisse vorliegen, die eine solche Anstalt wünschenswerth machen, besonders für blinde Mädchen. Dann gilt's den rechten Ort für ein solches Asyl zu wählen, an dem man lohnenden Absatz für die Arbeiten der Blinden findet; den geeigneten Mann zu finden, der mit der rechten Liebe zur Sache die nöthige Ein- und Umsicht verbindet. Wird die Anstalt in richtiger Weise geleitet, werden die Schranken für die Pflöglinge nicht enger gezogen, als nöthig ist, so finden

Letztere ein glückliches Dabeim dort. Versorgungsanstalten für Blinde sind in Wien, Prag, Schwäbisch Gmünd und Freiburg im Breisgau. Neue werden schwerlich errichtet werden.

4. Vereinigte Taubstummen- und Blindenanstalten giebt's nur wenige, denn diese Vereinigung ist unnatur. So schön auch die Phrase klingen mag: der Blinde soll des Tauben Ohr, der Taube des Blinden Auge sein, in der Wirklichkeit gestaltet sich die Sache anders. Was Gott geschieden hat, soll der Mensch nicht vereinigen. Sparsamkeitsrückichten haben diese Vereinigung geschaffen. Sie sind hier gewiß nicht am Platze.

Was soll der Blinde in seiner freien Zeit treiben? Nach der Arbeit soll er ruhen und spielen. Im Sommer spielen die Kinder im Garten. Dort ist ihnen jedes Plätzchen bekannt, dort können sie unsere meisten Kinderspiele spielen. Für die Winterabende sorge man ihnen für passende Spiele. Domino, Damenbrett, Mühle, Lotto und Schach können Blinde spielen, wenn das Spiel für sie eingerichtet ist. Hat man fühlbare Karten, so macht auch dieses Spiel keine Schwierigkeit, doch sieht man es nicht gern in der Hand des Blinden. Selbstverständlich wird nicht um Geld, wird ehrlich und nicht leidenschaftlich gespielt. Ist dies bei einzelnen der Fall, so wird ihnen das Spiel zeitweise oder ganz verboten. — Erwachsenen Blinden das Rauchen zu verbieten, ist hart. Sie rauchen ebenso gern wie die Sehenden. Natürlich muß es, schon der Feuergefahr wegen, an bestimmten Orten und zu bestimmten Zeiten geschehen. — Regelmäßige Spaziergänge soll der Blinde auch haben. Werden sie im Freien und auf guten Wegen gemacht, so geht der Blinde ohne Führer. Ein guter Stock leistet dabei gute Dienste. Der Blinde nennt ihn wohl selbst sein Auge. Daß solche Spaziergänge zur Erweiterung seines Wissens, besonders in der Natur- und Heimatskunde, benutzt werden, versteht sich bei einem einsichtsvollen Blindenlehrer von selbst.

Das Anstaltsgebäude soll sich in einer gesunden, nicht geräuschvollen Lage befinden, frische Luft und Licht haben. Auch der Blinde freuet sich, wenn er athmet im rothigen Licht. Im Hause selbst muß die größte Ordnung herrschen, alles jeder Zeit an seinem bestimmten Platze stehen. Die Anstaltsräume, besonders die Schlafzimmer, sollen geräumig und lustig sein. Alle unnötigen Winkel und scharfen Ecken sind zu vermeiden. Beim Hause sei ein großer, schattiger Garten mit Lauben und Turngeräthen. Er sei einfach angelegt und den Blicken Außenstehender nicht sehr zugänglich. Der Blinde, besonders der ältere, liebt es nicht, angegafft zu werden. Für hinreichende Badeeinrichtung muß gesorgt sein. Die Einrichtung des Hauses und des Gartens muß möglichste Trennung der Geschlechter durchführen lassen. Doch gehe man darin nicht zu weit, sonst hilft man das, was man verhüten will, herbeiführen. Sind Haus und Garten zweckentsprechend eingerichtet, so wird sich der Blinde bald so frei und sicher in denselben bewegen, daß man ihm sein Gebrechen kaum anmerkt. Kost und Kleidung sei gut, aber einfach. Herrscht nun vor allem der rechte Geist im Hause, so wird sich der Blinde bald wohl und heimisch darinnen fühlen und mit schwerem Herzen aus ihm scheiden, es ist ihm zur zweiten Heimat geworden. Doch seine eigentliche Heimat soll er nicht vergessen, er soll ihr nicht entfremdet werden. Dazu tragen die Ferien bei, die er, wenn thunlich, daheim zubringt. Der Reisekosten und der Beschwerlichkeit des Reisens für Blinde wegen werden größere Ferien jährlich nur einmal stattfinden können. Ist der Blinde ausgetreten, so werden die Besuche des Directors bei ihm und zeitweilige Besuche des Ausgetretenen in der Anstalt das Band zwischen ihm und ihr fest erhalten.

Werden die Anstalten so gestellt, daß sie die hier entwickelte Thätigkeit nach allen Seiten entfalten können, werden, wo es Noth thut, neue Anstalten gegründet, wird Schulzwang auch für die Blinden eingeführt, so kann allen bildungsfähigen Blinden geholfen werden, und es sollte in deutschen Landen kein Blinder mehr genöthigt sein, zu betteln, und die es lieber thun, als arbeiten, denen sollte man das Handwerk legen!

Aber die Kosten? Der unausgebildete Blinde bleibt eine Last seiner Familie, seiner Ortsgemeinde oder des Staates sein Leben lang; die Ausbildung des Blinden verursacht auf eine Reihe von Jahren eine größere Ausgabe, dafür ist er aber auch später sein eigenes Brot. Wäre das gesammte Blindenwesen wohl organisiert, so

würde man viel weniger Geld für Blinde auszugeben haben als seither, würde viele Kräfte, die bis jetzt unbenutzt blieben, nutzbar machen.

Ein mit Freuden zu begrüßender Fortschritt auf dem Gebiet des Blindenwesens darf hier nicht unerwähnt bleiben: Der erste europäische Blindenlehrercongrès zur Zeit der Weltausstellung 1873 in Wien. Das Verdienst, denselben ins Leben gerufen und geleitet zu haben, gebührt Herrn Dr. Ludwig August Frankl, dem Begründer der ersten israelitischen Blindenanstalt auf der hohen Warte bei Wien. Der Congrès tagte vom 3. bis 8. August. Es waren über 80 Leiter und Lehrer von Blindenanstalten versammelt aus 3 Welttheilen: Europa, Amerika und Afrika. Folgende Themata kamen zur Verhandlung: „Die Blinden Amerikas und ihre Erziehung.“ „Ueber Blindenvorschulen.“ „Welches sind die Ursachen, daß man bisher keine allgemeinen praktischen Resultate der Blindenerziehung erzielt hat?“ „Der Musikunterricht in der Blindenschule.“ „Ueber die technische Ausbildung und Versorgung der Blinden.“ „Ueber eine gemeinsame Blindenschrift.“ Außer diesen Hauptgegenständen kamen noch diverse Fragen zur Besprechung. Es wurde beschloffen, durch das Bureau eine Adresse an den Sultan, den Khedive und den Schah von Persien zu redigiren, „um die betreffenden Regierungen einzuladen, das Schicksal der zahlreichen Blinden im Oriente ins Auge zu fassen.“ Der Congrès wird in Zukunft alle 3 Jahre zusammenkommen, 1876 in Dresden. Daß er von großem Einfluß auf das ganze Blindenerziehungswesen sein wird, liegt auf der Hand.

Wie viele Blinde haben bis jetzt die Wohlthat eines geordneten Unterrichtes in Blindenanstalten in Deutschland genossen? Wir zählen die einzelnen Anstalten auf.

Barby, gegründet 1858, aufgenommen 832, gegenwärtig in der Anstalt 49, 30 Knaben und 19 Mädchen. In die Werkstätte seit dem 1. August 1869 aufgenommen 20, gegenwärtig 7. — Berlin, aufgenommen 436, gegenwärtig 40. — Bremen, früher Taubstumm- und Blindenanstalt, jetzt nur Taubstummenanstalt, aufgenommen 3. — Breslau, gegründet 1818, aufgenommen 818, 543 männliche und 275 weibliche, gegenwärtig 85, 53 männliche und 32 weibliche. — Dresden, 725 aufgenommen, gegenwärtig 102. — Düren, 231 aufgenommen, gegenwärtig 70. — Frankfurt a. M., gegründet 1837, aufgenommen 66, gegenwärtig 20. — Freiburg im Breisgau (Versorgungsanstalt), gegründet 1848, aufgenommen 81, 52 männliche und 29 weibliche, gegenwärtig 29, 17 männliche und 12 weibliche. — Friedberg (Großh. Hessen), gegründet 1850, aufgenommen 161, gegenwärtig 22. — Gmünd (Württemberg) — Versorgungsanstalt, gegründet 1832, 15 männliche und 14 weibliche, in Familien 6, im Verband der Anstalt 48. Nach Geschlechtern vollständig getrennt. — Hamburg, 83 aufgenommen, gegenwärtig in der Anstalt 17 und im Asyl 12. — Hannover, gegründet 1843, aufgenommen 360, entlassen 276, gegenwärtig in der Hauptanstalt 84, in der Vorschule 12. Die Anstalt in Braunschweig ist neuerdings mit der in Hannover vereinigt worden. — Hubertusburg, Vorschule, gegründet 1862, aufgenommen 158, gegenwärtig 58. — Ivesheim (Baden), gegründet 1826, aufgenommen 218, gegenwärtig 42. — Die Anstalt in Illzach (Elsaß) hatte im Jahr 1873—74 25 männliche, 15 weibliche, 13 schulbesuchende Zöglinge. — Königsberg, aufgenommen 318, gegenwärtig 55. — Leipzig (Wiener'sche Anstalt), 1865 eröffnet, aufgenommen 24, gegenwärtig 15. — München, gegründet 1826, aufgenommen 357, gegenwärtig 81. — Neukloster (Mecklenburg), eröffnet 1864, aufgenommen 46, gegenwärtig 24. — Neu-Torney, Pommer'sche Blindenanstalt für Knaben, aufgenommen 96, gegenwärtig 27. Victoria-Stiftung für Mädchen, aufgenommen 54, gegenwärtig 15. — Nürnberg, gegründet 1855, aufgenommen 43, gegenwärtig 18. — Paderborn, katholische Anstalt, gegründet 1847, aufgenommen 120, gegenwärtig 37, gestorben 27. — Soest, eröffnet 1847, aufgenommen 96, gegenwärtig 28. — Stuttgart, aufgenommen 116. — Weimar, Taubstummen- und Blindenanstalt, eröffnet 1859, aufgenommen 15, gegenwärtig 7. — Wiesbaden, aufgenommen 44, gegenwärtig 15. — Würzburg, eröffnet 1853, aufgenommen 58, gegenwärtig 34.

Die Zahl der blinden Kinder in Preußen im Alter von 8—16 Jahren ist 1050, von denen 356 in Blindenanstalten, 259 in der Ortsschule Unterricht empfangen. 435 bleiben ohne Unterricht. Von außerdeutschen Blindenanstalten seien außer

den bereits erwähnten noch genannt: Bern, Lausanne, Zürich, Wien (4 Anstalten), Lemberg, Linz, Pesth, Warschau, Brünn, Kopenhagen, Stockholm, Rom, Mailand, Neapel, Madrid, York (England), Cairo, 27 Institute für Blinde in den Vereinigten Staaten Nordamerika's etc.

Zum Schlusse sprechen wir für die weitere Entwicklung des Blindenwesens noch folgende Wünsche aus: Möchte in allen deutschen Ländern, wie es in einigen schon geschehen ist, auf dem Wege der Gesetzgebung dafür gesorgt werden, daß auch alle bildungsfähigen Vierstimmigen Unterricht empfangen müssen, also Schulzwang auch für die Blinden und Taubstummen! Möchte, wo es noch nicht geschehen ist, das gesammte Blindenbildungswesen unter Beziehung von Fachmännern gesetzlich geregelt werden! Möchten die deutschen Blindenanstalten durch Einführung einer gemeinsamen Blindenschrift bald in der Lage sein, eine reichhaltigere Literatur für ihre Zöglinge zu besitzen! Möchten endlich die vielen Vorurtheile, welchen man bei Hoch und Niedrig immer noch in Betreff der Blinden begegnet, schwinden und richtige Anschauungen und rechte Theilnahme Platz greifen!

Literatur. Ch. Niesen, Rechenkunst für Sehende und Blinde. Mannheim 1773. — Essai sur l'Education des Aveugles. Par V. Haüy. Paris 1786. — Belisar, über den Unterricht der Blinden, von A. Zeune, 5. Aufl. Berlin 1838. — Kurzer Unterricht für Eltern und Lehrer der Blinden, von C. F. Struve. Leipzig 1810. — Die blinden Tonkünstler von C. W. Kühnau. Leipzig 1810. — Lehrbuch zum Unterrichte der Blinden, von J. W. Klein. Wien 1812. — Geschichte meines Lebens, von L. von Bacsko (blind) drei Bände. Königsberg 1824. — Daniel, allgemeine Taubstumm- und Blindenbildung, besonders in Familien und Volksschulen. 2 Thl. Stuttgart 1825. — Nachricht von dem k. k. Blindeninstitut und von der Versorgungs- und Beschäftigungsanstalt für erwachsene Blinde in Wien, von W. Klein, 1830. — Jäger, über die Behandlung, welche blinden und taubstummen Kindern in der Familie zu Theil werden sollte. Stuttgart 1831. — Kann man die Blinden das, was sie jetzt in besonderen Anstalten lernen, nicht ebenso gut in öffentlichen Volksschulen lehren u. s. w. Aus der allgemeinen Schulzeitung 1835. Nr. 70, 71, 72. — Nachr. von der Verfassung des Blindeninstituts in Pesth, und Abhandlung über die Nothwendigkeit einer Blindenerziehungsanstalt etc. von A. J. Dolezálek. Pesth 1836. — Essai sur l'état physique, moral et intellectuel des aveugles etc. par P. A. Dufaur. Paris 1837. — Des aveugles et de leur éducation, ouvrage couronné par la Société de la morale chrétienne par Madame Eugénie Nieboquet etc. Paris 1837. — Beide vorangehende Schriften deutsch von J. G. Knie (blind), Oberlehrer der Blindenanstalt in Breslau. Berlin 1839. — Geschichte des Blindenunterrichts und der Blindenanstalten von J. W. Klein. Wien 1837. — Knie's pädagogische Reise durch Deutschland 1837. Stuttgart. — Anleitung zur zweckmäßigen Behandlung blinder Kinder, von J. G. Knie, Oberlehrer etc. Berlin 1839. — Ansicht über die Erziehung der Zöglinge einer Blindenanstalt, über die Versorgungsanstalten für Blinde etc. von A. J. Dolezálek. Pesth 1840. — Ueber die Nothwendigkeit einer zweckmäßigen Einrichtung und Versorgungsanstalten für erwachsene Blinde etc., vom Professor W. Lachmann. 1843. — Annales de l'éducation des Sourds-Muets et des Aveugles, publiées par M. Ed. Morel. 1844. 6 Jahrgänge. — J. G. Hientzsch, über die Erziehung und den Unterricht der Blinden. 1851. — J. G. Hientzsch, Jahresschrift über das Blindenwesen. Berlin 1854. — Organ der Taubstumm- und Blindenanstalten in Deutschland etc. Herausgeg. von Matthias. Friedberg. — Anleitung zur zweckmäßigen Behandlung blinder Kinder im Kreise ihrer Familien von Dr. K. A. Georgi. Dresden 1857. — Abbildungen des menschlichen Auges von C. Th. Sömmering. Frankfurt 1801. — Georgi, K. A., Geschichte der Blindenanstalt zu Dresden. Dresden 1836. — Das menschliche Auge, seine Pflege, Krankheit und Heilung. Im Manuscript, mit Beiträgen von Beer und Jäger in Wien und Dr. Kuhl in Leipzig. — L'instituteur des aveugles. Journal mensuel par J. Guadet, Chef de l'Enseignement à l'Institution impériale des jeunes aveugles de Paris. — L'institut des jeunes aveugles de Paris. Son histoire et

ses procédés d'enseignement, par J. Guadet. Paris 1850. — Bedürfnisse und Befähigungen der Blinden von E. Asmis (blind). Charlottenburg 1863. — Die Fürsorge für die Blinden von der Wiege bis zum Grabe von Dr. Pablassek. Wien. — Der erste europäische Blindenlehrercongrès in Wien. Protokollarischer Bericht von Friedrich Entlicher. Wien 1873. — Franz Adolph Sachsse, der Blinde. Gotha 1819. — Duler's, des blinden Flötenpielers, Leben und Meinungen von ihm selbst bearbeitet. Herausgegeben von C. M. Wieland. Zürich 1808. 2 Bände. — Leben des blinden Zacharias. Dresden 1827. — Das Auge im gesunden und kranken Zustand von Dr. med. Ph. Steffan. Erlangen 1862. — Die Typflo-Typographie, das ist der Bücherdruck für Blinde von Prof. W. Lachmann. Braunschweig 1854. — Bericht über Moon's Blindenschrift von Dr. G. Michaelis. Berlin 1861. — Drei Vorträge über die socialen Leiden der Blinden und über die Mittel zu deren Abhülfe von Friedrich Scheerer (blind). Leipzig 1860. — Bericht über die Arbeiten an den Blinden in Berlin, die nach dem Moon'schen System lesen lernten. Berlin 1865. — Die Blindentafel, der Rechenkasten für Blinde und die ektypographische Punctschrift von Prof. W. Lachmann. Braunschweig 1857. — Gründliche Hülfe für Blinde in geistiger und leiblicher Beziehung von G. Freudenberg. Berlin 1848. — Des blinden Clarinetvirtuosen J. F. Henrichel Leben und Kunststreifen. Von ihm selbst verfaßt. Dresden. — Das blinde Kind im elterlichen Hause und in der Volksschule von C. Hebold. Berlin 1862. — Der Heilpädagog von Paul Hübner. Wien 1871. — Der Blinde und seine Bildung von Ludwig v. St. Marie. Leipzig 1868. — Beleuchtung der schwebenden Frage: Welches Blindenschriftsystem von der britischen und ausländischen Bibelgesellschaft für ganz Europa anzunehmen sei, von Dr. Armitage. Berlin 1871. — W. Moon's neu erfundene Blindenschrift. Erläutert von E. Asmis, erblindetem Prediger in Charlottenburg. Berlin 1861. — Schreibschule für Blinde von C. Hebold. Berlin 1859. — Der Blinde in seinem körperlichen, sittlichen und geistigen Zustande von Joseph Stumpf. Augsburg 1860. — Das k. k. Blinden-Erziehungs-Institut in Wien. Geschichte, Chronik und Statistik von Dr. M. Pablassek. Wien 1864. — Beschreibung eines mit einem neunjährigen Knaben angestellten gelungenen Versuchs, blinde Kinder zur bürgerlichen Brauchbarkeit zu bilden. Von J. W. Klein. Wien 1806. — Eine Abhandlung von Prof. Hermann in v. Ammon's Monatschrift über die Träume der Blinden. — An account of the School for the indigent Blind. London 1835. — Lieder für Blinde und von Blinden von J. W. Klein. Wien 1827. — Ueber der Blindgeborenen Erziehung und gesellschaftliche Lage. Quedlinburg und Leipzig 1840. — Verslag over den Staat van het instituut tot onderwijs van Blinden, en van het gesticht voor volwassem Blinden, te Amsterdam. — Ueber einige wichtige Pflichten gegen die Augen von C. Th. v. Soemmering. Frankfurt a. M. 1819. — Beantwortung einiger Fragen in Bezug auf die Nothwendigkeit und Zweckmäßigkeit der Blindenerziehung von Franz Müller. Bruchsal 1833. — Erster wissenschaftlicher Unterricht für blinde Kinder von W. Fr. Daniel. Stuttgart 1826. — Ueber das Sehen und die Farben von Arth. Schopenhauer. Leipzig. — Sehen und Sehorgan von A. von Graëfe. Berlin. — Populäre Vorlesungen über Diätetik der Augen von Dr. W. Munz. Freiburg i. Br. — Ueber Sinnestäuschungen von G. Hermann Meyer. Berlin. — Die Blinden: Bildungsanstalten, deren Bau, Einrichtung und Thätigkeit. Von M. Pablassek. Wien 1876. **Mehler.**

Blödigkeit, Befangenheit, Schüchternheit. Wir haben den Begriff der Blödigkeit schon berührt im Artikel „Aengstlichkeit,“ wo auf die aus dem Mangel an Selbstvertrauen entspringende Furchtsamkeit in geselligen Verhältnissen hingewiesen wurde. Beides ist dem Begriff wesentlich: der Knabe, das Mädchen erscheint blöde nur in der Gesellschaft, und ist von der Furcht beherrscht, etwas ungeschicktes zu thun. Es gehört aber noch ein weiteres Merkmal dazu. Wir verstehen unter Blödigkeit im allgemeinen die auf organischer Schwäche beruhende Mattigkeit der Vorstellungen, welche das Selbstbewußtsein unterdrückt. Da vorzugsweise der Gesichtssinn es ist, welcher „anschaut,“ die Vorstellungen der objectiven Welt vermittelt, so sprechen wir auch von blöden Augen und blödem Gesicht, vom eigentlichen „Blödsinn“ aber dann, wenn die Geisteschwäche als Krankheit des ganzen Seelenorganismus erscheint. Unter den bekannten Phänomenen des Blödsinns sind mehrere auch

der Blödigkeit eigen, nämlich: schlaffe Haltung des Körpers, schleppender, schwerfälliger Gang, der stiere Blick, die stockende Sprache und die Menschenscheu, nur daß bei der Blödigkeit keine organischen Fehler des Gehirns und Nervensystems, keine angeborene Schwäche der Seelenkraft, sondern nur die momentane Herabstimmung des Selbstbewußtseins der Grund jener Phänomene ist. Zum freien Selbstbewußtsein gehört gleicherweis die ungestörte Anschauung der gegenständlichen Welt und die des eigenen Ich in ihrer Wechselwirkung. Wird das Subject durch ein Object so afficirt, daß der Eindruck die Anschauung des Selbsts hindert, dieses gleichsam gefangen nimmt, so tritt jener niedere Grad der Blödigkeit ein, den wir „Befangenheit“ nennen. Das Gemüth ist von dem mächtigen Eindrucke so hingenommen, daß es nicht mehr in der gewohnten Freiheit agirt, und zu der anschauenden Thätigkeit der Seele eine gewisse Aengstlichkeit gesellt. Nimmt letztere so zu, daß auch die Anschauung der gegenständlichen Welt sich trübt, und das Subject weder mit dieser noch mit sich selbst etwas anzufangen weiß, so wird die Befangenheit zur Blödigkeit. Der junge Mensch, wenn er in eine ungewohnte Umgebung kommt, sei es in Gesellschaft, oder bei feierlichen Gelegenheiten, wo die Eindrücke zu mächtig sein Vorstellungsvermögen ergreifen, fühlt plötzlich seine Unbeholfenheit und Schwäche diesen Eindrücken gegenüber; er hat noch nicht gelernt, sich schnell zu orientiren, seine Innenwelt ist noch zu weich, um mit scharfen Ecken und Kanten sich der Außenwelt entgegenzustellen und es gewinnt den Anschein, als hätte diese jene völlig in ihrer Form zertrümmert. Der Gelehrte, welcher Jahr aus Jahr ein nur die vier Wände seines Studierzimmers gesehen und mit seinen Ideen sich eingelebt hat, erscheint, plötzlich zur Vorstellung bei Hofe berufen, auch wohl wie ein blödes Kind; ja es kann dem tapfersten Kriegsmann begegnen, daß wenn er plötzlich auf dem schlüpfrigen Parquetboden der Diplomatie marschiren soll, sein ganzes bisheriges Selbstbewußtsein sich trübt, es ihm ganz öde und blöde zu Muthe wird, so daß er nicht mehr zu sehen und zu hören vermeint, und auch er sich benimmt wie ein blödes Kind.

Die Blödigkeit ist eine offenbare Schwäche, welche die Erziehung ebenso wie die Furchtsamkeit und Aengstlichkeit zu bekämpfen hat. Es kommt also darauf an, das Selbstbewußtsein des Kindes in der rechten Weise zu wecken und zu stärken, daß es in den verschiedensten Lebensverhältnissen sich bewährt. Dies scheint auf den ersten Blick sehr leicht, da bekanntlich die Befangenheit und Blödigkeit durch Gewöhnung an Gesellschaft und seine Sitte, durch mannigfaltige Berührung mit dem Leben gar bald schwindet, und namentlich unsere Zeit mit besonderer Virtuosität die Aufgabe zu lösen scheint, die liebe Jugend sicher zu stellen, daß sie wie Erwachsene aufzutreten und durch nichts mehr außer Fassung gebracht werden mag. So scheint das Selbstbewußtsein recht wirksam geweckt zu werden, indem das Subject möglichst früh auf sich zu reflectiren und auf den Eindruck, den es auf die Objecte macht, zu achten angehalten wird.

Aber dieses Selbstbewußtsein ist Unnatur, keine Bildung, sondern Verbildung. Die Jugend soll im frühlichen frischen Anschauen der gegenständlichen Welt ihr Selbstbewußtsein entwickeln, nicht durch Reflexion auf das eigene selbstische Ich; durch Gewöhnung an gute Sitte im elterlichen Hause, an anständiges Benehmen und gute Körperhaltung, auch wenn kein Fremder zugegen ist (vgl. den Art. Anstand), durch gymnastische Uebungen, die zugleich auf anständige Haltung des Körpers berechnet sind, noch mehr durch Gewöhnung an eine reinliche zusammenhängende Sprache im gewöhnlichen Verkehr: — durch diese und ähnliche Mittel soll der junge Mensch lernen, seine Glieder und seine Sprache in seine Gewalt zu bekommen.

Das andere Extrem ist, wenn manche Eltern gar nichts davon halten, daß ihre Kinder in Gesellschaft der Erwachsenen sich beherrschen und Rücksichten der Sitte und des Anstandes üben lernen. Sie übersehen, daß es von großer sittlicher Bedeutung ist, wenn der junge Mensch eine Zeit lang den Erwachsenen gegenüber seine Kleinheit und Unwichtigkeit fühlen, auf die gewohnte Spielstunde resigniren und sich auch meinetwegen langweilen lernt, und doch dabei die gute äußere Haltung bewahrt und bereit ist zu antworten, wenn er gefragt wird. Ein Kind, das nach keiner Regel des Anstandes fragt und in Gesellschaft Erwachsener gerade so thut, als wäre es unter seines Gleichen, ist allerdings nicht blöde, aber feck und dreist.

Blödigkeit ist oft bloße Schüchternheit, welche dem kindlichen Gemüthe nicht allein natürlich, sondern auch nothwendig ist, wenn die Tugend der Demuth und Bescheidenheit nicht fehlen soll. Jene Schwäche, um nicht auszuarten, bedarf meist nur kleiner Nachhülfe, sollte aber nicht, wie so oft geschieht, theils mit Spott und Hohn bekämpft, theils mit künstlicher Dressur vernichtet werden. Jene Schüchternheit, welche eins ist mit der sittlichen Scheu, die sich schämt und scheuet, das eigene Selbst dem fremden Blick und der fremden Berührung Preis zu geben, soll mit zarter Hand zur wahren aufrichtigen Demüthigkeit und Bescheidenheit übergeleitet werden, und rauhe Hände mögen sich hüten, jener zarten Blume den Duft und Schmelz zu rauben, indem sie nach ihrer Meinung sie ziehen und entwickeln wollen. Nur zu leicht erscheint dann als Frucht jener Egoismus, der nichts mehr bewundert, fürchtet, auf sich einwirken läßt, der da meint, die ganze Welt stehe zu seinem Dienst, und der auf einer Seite die Blasphemie, auf der andern Seite die Frechheit zu Gefährten hat.

Treffende Bemerkungen über die Berechtigung der Schüchternheit finden sich in den „Neben und Aufsätzen“ von Dr. L. Döderlein. So z. B.: „Die allgemeinste Eigenschaft der Jugend ist die geistige Unreife, dem Mannesalter gegenüber. Weit entfernt, dem Jugendalter zum Vorwurf zu gereichen, ist sie sein Schmuck. Das Werden hat seine Zeit und das Sein hat seine Zeit, und das eine ist so schön anzusehen als das andere. Aber wie die Unreife natürlich ist, ebenso natürlich soll auch das lebendige Bewußtsein dieser Unreife sein; das ist die Bescheidenheit. Zwischen ihr und der Schüchternheit ist eine kaum bemerkbare Grenze. Und doch giebt es so viele Erwachsene, die der jugendlichen Schüchternheit gram sind, und sie sogar gern gegen ein feckes Benehmen austauschen möchten. Was mich betrifft, ich achte die Eigenthümlichkeiten auch am Knabenalter; die natürliche Unbefangenheit, welche an Keckheit grenzt, erscheint mir, so lange sie sich von der Unverschämtheit und Frechheit fern genug hält, nicht minder lebenswürdig als jene Schüchternheit. Aber zwei Betrachtungen würden mich, wenn ich einmal durchaus wählen sollte, mehr für die Schüchternheit stimmen; die erste ist, weil die Schüchternheit sich häufiger mit einem tiefen Gemüth, der beneidenswerthen Mitgabe der Natur, verbunden findet, als jene unschuldige Keckheit, die mehr vom scharfen Verstand zeugt; die zweite, weil der Schüchterne mit der leichtesten Mühe sich Keckheit erwirbt, dagegen der Rückweg von der Keckheit zur Schüchternheit für immer abgeschnitten bleibt; denn ist der Kecke bis zur Frechheit vorgeschritten und trifft ihn zu seinem Heil und seiner Strafe eine vernichtende Demüthigung, so wird ihn diese nur zur Blödigkeit und Furcht führen, aber nimmermehr zurück zur Schüchternheit.“ „Dem Schüchternen seine Schüchternheit zum Vorwurf machen und sie mit unsanfter Hand heilen, und die Keckheit als eine ungewöhnliche Altersreife loben und bis an die Grenze der Unverschämtheit großziehen — beides würde zur Verbildung führen.“

Blödsinnige. Anstalten für Blödsinnige, s. Schwachsinnigen unterricht.

Bosheit. Das Wort wird nicht immer in seiner strengen Bedeutung gebraucht. Schalkhaftigkeiten, wie wenn Joh. Jak. Moser in der Schule auf die Frage des Lehrers: wer war der Vater der Kinder Zebedäi? dem Gefragten die Antwort einblies: Theodor Beza — können nur insofern Bosheit genannt werden, als der Einblasende hier an der Verlegenheit des Betrogenen sich weiden mochte, sind es aber im Grunde doch nicht, da sie mit der größten Gutmüthigkeit zusammen bestehen können. Bei mancher sogenannten Bosheit sind wohl auch die Tölpeljahre mit in Rechnung zu nehmen, wo nach Flattichs Ausdruck „der Herr und der Bub mit einander streiten, und nicht alles so böse gemeint ist, als es aussieht. Man hüte sich wohl, jede Kinderei für Bosheit zu nehmen. Es ist die Frage, ob einer ohne Kinderei in der Jugend später ein Mann werden kann.“ — Aber Bosheit begreift in sich die mehr oder weniger bewusste, mit Lust und innerer Befriedigung gehegte Absicht, Böses zu thun und ist eine aus böser, schadenfroher Gesinnung hervorgehende Handlung oder die Gesinnung selbst. Unleugbar äußert sich nun böse schadenfrohe Gesinnung auch schon im jugendlichen Alter nicht bloß am muthwilligen Thierquäler und Baumverderber, am schadenfrohen Verleumder, am verschlossenen Lügner, am Brandstifter und Mörder, wie solche auch unsere Zeit aufzuweisen hat, sondern auch

im schadenfrohen Belächeln der Gebrechen und Schwächen, im Wohlgefallen an dem Schmerz anderer, in Neid und Lücke aller Art. Man sollte freilich diese Ausgestaltung des Bösen im Kindesalter noch nicht erwarten, aber die Thatfachen lassen sich nicht leugnen und die heil. Schrift bestätigt ihre Möglichkeit Matth. 15, 19, wo die Genesis der Bosheit in das Herz des Menschen selbst verlegt wird. Schon im Kinde ist eine Lust am Bösen, ein Wohlgefallen an der Sünde vorhanden, das zum Thun des Verbotenen reizt, und bei der ersten zündenden Versuchung die böse That gebiert. Doch liegt auch der Bosheit selten ein reines uninteressirtes Wohlgefallen am Bösen, sondern in der Regel irgend ein freilich irreführendes Interesse der Persönlichkeit zu Grunde. Wenn z. B. Herostatus den Tempel der Diana anzündete, nur daß andere von ihm reden sollen, so war falsche Ehrliche der Grund seiner Bosheit. So ist es bei jungen Leuten vielfältig der Ehrgeiz, was sie treibt, sich durch Bosheiten hervorzuthun, weil sie es durch Kenntnisse u. dgl. nicht können. Auch beim Thierquäler und Baumverderber läßt sich solches Interesse auffinden. Darin liegt für den Erzieher ein wichtiger Wink für sein Verhalten, wo er der Bosheit entgegen zu treten hat. Gelingt es ihm, beim Zögling den Punkt in seinem persönlichen Wesen zu treffen, von welchem aus er die verkehrte Richtung genommen hat, so wird es ihm nicht schwer werden, bald auch die besseren Saiten seines Herzens anzuschlagen. Uebrigens erklärt die Hinweisung auf die Quelle der Bosheit im Herzen des Menschen noch keine ihrer Erscheinungen vollständig, die heil. Schrift enthüllt uns dabei ein Mitwirken dämonischer Einflüsse Joh. 8, 44. Luc. 22, 3. Apostelg. 5, 3 und wir können uns der Anerkennung der Wahrheit von dem „Geheimnis der Bosheit“ in manchen Fällen nicht entziehen, wo sich die Aufgabe der Erziehung fast nur auf die der Pflege und Fürbitte beschränkt sieht. — Anders verhält es sich, wenn ein specifisch boshafter Hang als Familien- oder gar als Nationalfehler auftritt. Hier so wenig als wenn die Bosheit durch schlechte Umgebung angelernt, angewöhnt, anerzogen ist, darf die Pädagogik ihre Sache verloren geben. Sind es ja doch hier nicht unbesiegbare Verhältnisse, mit denen es die Erziehung zu thun hat, sondern solche, welche das Christenthum, in dessen Dienst der Erzieher steht, schon tausendfach überwunden hat.

Die Stellung des Erziehers gegenüber der Bosheit ist aber überhaupt eine dreifache. Seine Aufgabe ist, vorzubeugen, zu strafen und zu bessern. Zunächst wird er 1. schädlichen Einflüssen so viel möglich begegnen. Der boshafte Hang entzündet sich da am leichtesten, wo der Aergers von außen gewedt, oder der Zorn gereizt wird. Auch entwickelt sich die Bosheit durch fortgesetzte Uebung des Bösen. Wer vor äußeren Versuchungen, bösen Beispielen, schlechtem Umgang zu bewahren vermag, hat schon viel gewonnen. — Der vorhandenen Bosheit hat der Erzieher 2. den ganzen Ernst des sittlichen Misfallens entgegenzusetzen und darf sich bei derselben nie schwach oder gleichgültig zeigen, sondern muß mit Blicken und Worten, zuletzt auch auf eine für das Fleisch empfindliche Weise strafen. Soll der Bosheit ihr Recht geschehen, so gebührt ihr immer und als ultima ratio ohnedies die Salomonische Ruthe, Sprüchw. 22, 15. „In der Ruthe steckt, sagt die württ. Schulord. v. 1782, ein besonderer Segen, nur begleite man sie immer mit Seufzen zu Gott.“ Freilich darf nichts in moroser verdammender Weise geschehen. Religiöser Rigorismus führt allzu leicht zu Gleißnerei, Arglist und Bosheit. Dagegen lasse der Erzieher 3. den entarteten Zögling die am eigenen Herzen erfahrene erbarmungsreiche Liebe Christi fühlen, wache und bete über ihm mit verdoppelter Treue, suche ihn durch erwecklichen Unterricht in der Wahrheit, die sich als solche am Gewissen bezeugt und als kräftiger Stahl auch aus dem harten Stein noch einen Lebensfunken herauslockt, sein Eingeschlossenheit in die Erlösungsgnade zu lebendigem Bewußtsein zu bringen, benütze gerne die biblische wie die Weltgeschichte dazu, das sittliche Urtheil zu stärken, Abscheu gegen mephistophelische, Begeisterung für edle Persönlichkeiten zu wecken und halte seine Aufgabe für gründlich nicht gelöst, bis es vom Boshaften heißt: siehe, er betet, und bis ein williges Gemüth für die heiligenden Einflüsse des Geistes Gottes augenscheinlich vorhanden ist.

Das Böse. Die Bedeutung der Frage über das Böse, sein Wesen und seinen Ursprung für die Pädagogik liegt auf der Hand; denn sie ist eine Grundvoraus-

setzung, durch welche sowohl das Object als die Methode der Pädagogik verschieden bestimmt wird. Je nachdem man die natürliche Beschaffenheit des Menschen als Gegenstandes der Erziehung ansieht, wird auch das Ziel, das man mit der Erziehung erreichen will, verschieden aufgefaßt und seine Erreichung verschieden angestrebt werden. In der That scheidet daher schon die Frage: was dünket dich vom Bösen? fundamental die verschiedenen pädagogischen Standpuncte, und so muß auch eine Pädagogik, welche auf den evangelisch-christlichen Standpunct sich stellen will, diesen durch die Erörterung dieser Grundfrage um so mehr rechtfertigen, als sie dabei schon in Conflict kommt mit den verbreitetsten pädagogischen Irrthümern und Vorurtheilen. — Diese Frage soll aber im vorliegenden Artikel nur so weit untersucht werden, daß das Wesen des Bösen und sein letzter Ursprung nur im allgemeinen festgestellt wird, während dann der spätere Artikel von der Erbsünde, anknüpfend an das Resultat dieser Untersuchung, die christliche Lehre von der Erbsünde und der wirklichen Sünde positiv auszuführen hat. Wenn nun zuerst vom Wesen des Bösen für sich gesprochen wird, so geschieht dies um einen Maßstab zu gewinnen zur Beurtheilung der Theorien über den Ursprung des Bösen, obgleich erst mit dem richtigen Begriff vom Ursprung des Bösen auch der Begriff vom Wesen des Bösen sich vollendet und abschließt.

I. Der Begriff des Bösen. Das Böse ist seinem allgemeinsten und unbestimmtesten Begriffe nach etwas, das ist, und doch nicht sein soll, eine Form und Gestalt des Seienden, die nicht sein soll, genauer dem Wesen, der Idee des Seienden widerspricht. Das Böse wäre also demnach das Gesehwidrige, Regelwidrige, Abnorme, semit auch die Hemmung und Störung des Lebens und seiner gesezmäßigen Entfaltung. Unter diesen Begriff würde nun aber auch noch das Regelwidrige und Störende im Leben der Natur fallen; und dieses nennt man doch nicht ohne weiteres das Böse, sondern Uebel; doch sind auch die Störungen im geistigen Gebiete, sofern sie nämlich nur als gewordener Zustand betrachtet werden, ein Uebel. Die Begriffe: Uebel und Böse sind darin eins, daß sie eine Störung und Hemmung des Lebens, und insofern ein Nichtseinsollendes sind, aber das Böse im Unterschied vom Uebel ist genauer das sich selbst störende und hemmende Leben, Uebel im Unterschied vom Bösen das gehemmte und gestörte Leben; dort handelt es sich um eine Willensbewegung, hier um einen gewordenen äußeren oder inneren Zustand; das Böse kann nach christlicher Grundvoraussetzung nur im Menschen seinen Ursprung haben, das Uebel in letzter Beziehung nur in Gott und zwar eben um des Bösen willen. Das Böse ist die schlechthin nicht sein sollende Störung, das Uebel nur die relativ nicht sein sollende, sofern es als Gegendruck gegen das Böse das wahre Leben behaupten und seine normale Entfaltung herstellen soll. Fast alle Sprachen wenden wegen dieses Zusammenhangs von Böse und Uebel für beides denselben Ausdruck an; gleichwohl ist von größter Wichtigkeit, beide Begriffe in ihrer Verwandtschaft auch wieder genau zu unterscheiden. Denn man kann geradezu sagen: alle falschen Theorien über das Wesen und den Ursprung des Bösen seien wesentlich darum falsch, daß sie das Böse nicht genügend unterscheiden vom Uebel, sondern es mehr oder weniger mit diesem wieder zusammenfallen lassen, eben darum aber auch den Begriff des Uebels selbst alteriren: denn wer den Begriff des Bösen in den des Uebels verwandelt, verwandelt den des Uebels zuletzt in den des Bösen; es giebt für ihn am Ende kein wahrhaft Gutes und kein wahrhaftes Gut. Wenn nun das Böse die durch den Willen gesezte Störung, die abnorme gesehwidrige Betheiligung des Willens ist, so reicht es nicht aus zu sagen, was man oft behauptet hat: das Böse sei einfach die Nichtübereinstimmung des Willens und seiner Thätigkeit mit der über ihm stehenden Norm; denn so wäre auch das Sittlichunvollkommene, näher Unvollendete schon das Böse. Allein das, daß das menschliche Leben in einem einzelnen Zeitmoment noch nicht sittlich vollendet ist, kann nicht als ein schlechthin nicht sein sollendes, mit der Idee des menschlichen Willens streitendes betrachtet werden, denn diese allmähliche Verwirklichung des Gesezes ist mit dem Begriffe eines endlichen Willens unmittelbar gegeben. Es darf daher nicht der einzelne Moment des menschlichen Lebens mit dem Geseze in seiner Allgemeinheit und Ganzheit verglichen werden; denn das hieße eigentlich die Erfüllung des ganzen Gesezes in einem Moment fordern, und die sitt-

liche Forderung und die zeitliche Form der Entwicklung zu etwas unwahrem machen. Das sittliche Gesetz kann sich in seiner Ganzheit nur so auf das ganze sittlich bestimmbare Leben beziehen, daß es sich auf jeden Moment des letzteren in individueller Weise bezieht und für jeden Augenblick des Lebens immer eine individuelle Aufgabe stellt; das Böse kann daher nur darin bestehen, daß der Wille mit der jedesmaligen bestimmten dem einzelnen Momente geltenden Forderung des Gesetzes nicht übereinstimmt, und positiv mit dieser Forderung sich in Widerspruch setzt; das Böse ist also Widerstreit gegen das Gesetz, Verletzung des Gesetzes. Dieses Gesetz aber ist das den Willen schlechthin in Anspruch nehmende Sittengesetz, wie es sich im Gewissen mit unbedingter Forderung ankündigt und seinen Ausgangspunct nur im absoluten göttlichen Willen haben kann. Wie das Gute demnach besteht in der Uebereinstimmung des Willens und seiner Selbstbestimmung mit der Norm des göttlichen Willens, d. h. im Gehorsam gegen Gott, so das Böse in der mit der Norm des göttlichen Willens sich in Widerspruch setzenden Selbstbestimmung des menschlichen Willens, d. h. im Ungehorsam gegen Gott. — Mit allem diesem aber haben wir den Begriff des Bösen noch zu formal bestimmt. Das Materiale, der Inhalt der dem menschlichen Willen vorgehaltenen Norm kann nur darin bestehen, daß die den natürlichen Trieben entsprechenden Güter in einer gewissen Ordnung vom Willen angestrebt werden sollen, damit das menschliche Leben in der Mannigfaltigkeit seiner Thätigkeit zu einer harmonischen Einheit gestaltet werde, in welcher die göttliche Vollkommenheit und Seligkeit sich abbildlich ausdrückt. Das Böse ist daher eine solche Selbstbestimmung des Willens, durch welche die von Gott gesetzte und geforderte Ordnung der Güter und Triebe gestört und verkehrt wird. Indem so das Böse im menschlichen Bewußtsein auf Gott bezogen wird, ist es die Sünde; Sünde ist „im allgemeinen Sprachgebrauch die religiöse Bezeichnung des sittlichen Bösen.“ Zugleich aber ruft diese mit dem göttlichen Willen sich in Widerspruch setzende Selbstbestimmung des menschlichen Willens als frei gewollte Antastung der schlechthinigen Auctorität des göttlichen Willens eine Gegenwirkung des letzteren hervor, die sich im Gewissen als Schuld, als Verhaftung unter das Genugthuung fordernde Gesetz, unter den Sühne heischenden göttlichen Willen ausdrückt; darin bewährt sich die Majestät, Wahrheit und Lebendigkeit des göttlichen Willens, näher die persönliche Heiligkeit und Gerechtigkeit Gottes in ihrem realen Verhältnis zur Welt. — Es genügt aber nicht, das Böse nur nach seiner objectiven Seite ins Auge zu fassen wie es erscheint im Verhältnis zum göttlichen Willen, sondern wir müssen auch zurückgehen auf das innere Wesen desselben im Verhältnis zum menschlichen Willen. Man hat eine Zweifachheit von Grundtrieben im menschlichen Willen, oder zwei Pole in demselben zu unterscheiden. Vermöge des einen strebt der Wille sich in seiner Selbstheit zu behaupten, „die Tendenz zum Fürsichbestehen und Selbstbestehen,“ was an sich noch nichts verkehrtes ist, sofern es mit dem Begriff der Persönlichkeit nothwendig gegeben ist; man mag dies den Trieb der Selbstheit oder den Selbstwillen, den Particularwillen nennen. Vermöge des andern Grundtriebes oder Poles im Willen fühlt sich der Mensch gedrungen, sein eigenes Selbst wieder einem höhern Willen unterzuordnen, einem allgemeinen Lebensmittelpuncte: dies ist der sittliche Grundtrieb, oder der Universalwillen im Menschen, auf Gott und seinen Willen gerichtet. Das Gute wird daher zu Stande kommen da, wo der Pol des Particularwillens nur in der Unterordnung unter den Pol des Universalwillens sich bewegt, wo der Mensch nur den göttlichen Willen und seine Verwirklichung will, nur für Gott und mit Gott sein will: diese Lust zur Einheit und Harmonie mit Gott ist kurz gesagt Liebe zu Gott, und diese also die gute Grundrichtung. Dem entsprechend wird das Böse seinem principiellen inneren Charakter nach darin zu erkennen sein, daß der Trieb und Wille der Selbstheit sich isolirt vom Universalwillen im Menschen, oder der Mensch seine Selbstheit behaupten, seine natürlichen Triebe befriedigen will nur um ihrer selbst, d. h. also um seiner selbst, als der für sich bestehenden Persönlichkeit willen. Diese Grundrichtung des Willens ist mit einem Worte die Selbstsucht. Man hat diese Verkehrung auch schon bezeichnet als Weltvergötterung. Zwar die Welt und ihre Güter nur zum Mittel der Befriedigung der eigenen Triebe zu machen, ist zunächst noch nicht Weltvergötterung, weil ja der Wille in den Dingen

der Welt nur sich sucht, oder sie nur sucht um feinetwillen. Aber freilich, indem die Güter der Welt mit ungezügelter Begierde angestrebt werden, ohne daß man um die göttliche Ordnung sich bekümmert, in welcher sie angestrebt werden sollen, wirft sich der Wille mit seiner Freiheit an sie hin, wird dadurch selbst unfrei und erkennt ihnen factisch einen absoluten Werth zu: so wird die Sünde allerdings zur Weltvergötterung. Das Böse läßt sich aber vollständig nie bestimmen nur nach der Verschiedenheit des Gegenstandes, auf welchen der Wille, sein Begehren und seine Thätigkeit sich richtet, wie wenn man das Gute bezeichnet als Liebe zu Gott, das Böse als Liebe zur Creatur, oder jenes als die Wahl der höhern, dieses als die Wahl der niedern Güter. Denn jeder Gegenstand, sofern der ursprüngliche natürliche Trieb auf ihn weist, ist ebensowohl das, woran das Gute wie das Böse sich verwirklicht; und bei allem, auf was der Wille sich richtet, handelt es sich nur darum, ob er darin sich sucht und liebt oder Gott, sich für sich, oder sich nur mit und für Gott. — Indem wir nun aber die Selbstsucht als das innere principielle Wesen des Bösen ausgesprochen haben, treten wir in Widerspruch mit dem häufig aufgestellten Satze, daß das Böse nicht nur als Selbstsucht erscheine, sondern auch als Sinnlichkeit, daß die Selbstsucht nicht als der Begriff des Bösen an die Spitze gestellt werden dürfe, da sie vielmehr nur eine Form des Bösen, und zwar die ausgebildetste, den Gipfelpunct bilde. Wir begnügen uns mit einigen Bemerkungen über diese ebenso wichtige als schwierige Frage. Zuvörderst ist leicht einzusehen, daß es nur einen Begriff vom Bösen geben kann. Und wenn die Selbstsucht nur die ausgebildetste Form des Bösen, den Gipfelpunct der Sünde darstellen soll, so ist andererseits klar, daß sich das Wesen und der Grundcharakter einer Erscheinung gerade in der ausgebildetsten Form derselben am deutlichsten zu erkennen geben muß: was zuletzt deutlich heraustritt, muß daher in andern weniger entwickelten Formen, ja muß von Anfang an schon als treibendes und bestimmendes Princip, wie verhüllt auch immer, vorhanden gewesen sein. Diese Nebeneinanderstellung von Sinnlichkeit und Selbstsucht als dem, worin das Böse bestehe, kann daher nur ihren Grund haben in einem falschen und einseitigen Begriff beider. Sagt man: das Böse kann auch nur Sinnlichkeit sein, nicht Selbstsucht, so soll Sinnlichkeit sein die ungezügelte Herrschaft der natürlichen Triebe, in deren Befriedigung der Mensch seine Lust suche, während es bei der Selbstsucht und deren Willen nur um Behauptung seiner selbst, um die Geltendmachung der Freiheit als der sich auf sich selbst allein stellenden Bewegung des Willens, abgesehen von dem bestimmten Inhalt des Begehrens, objectiv betrachtet um den Gegensatz und Widerstreit gegen den göttlichen Willen rein nur als solchen zu thun sei. Allein jene Herrschaft der natürlichen Triebe findet beim Menschen im Unterschied vom Thiere nie ohne den Willen statt, der sich zum Werkzeug hingiebt. Daher müssen diejenigen, welche von der Sinnlichkeit als dem Bösem im Unterschied von der Selbstsucht reden, consequent zu dem weiteren Satze fortgehen, daß das Wesen der Sünde als Sinnlichkeit die Schwäche des Willens sei. Dabei läuft aber der große Irrthum mit unter, daß sie verkennen, wie derselbe Wille, welcher schwach ist zum Guten, in demselben Momente stark ist zum Bösen. Die sogenannte Schwäche ist eine That des sich selbst verläugnenden und herabwürdigenden Willens. Die Befriedigung der Triebe ist ja auch nicht ein bloßes Erleiden, sondern der Wille sucht in ihr seine Lust, er verschafft sich den sinnlichen Genuß aus Interesse für die eigene Freiheit, wie man ganz klar sieht an der psychologisch so tief wahren mosaischen Erzählung vom Sündenfall, welche die Sinnlichkeitstheorie so gerne für sich geltend macht. Was ist aber dies anders als die Selbstsucht? Zeigt sich dieselbe nicht auch mitten in der Herrschaft der Sinnlichkeit, in dem bekannten Reize des Verbotenen, in dem Eigensinne des Kindes? Der Wille steht den Trieben nicht nur so äußerlich als eine zunächst rein auf sich selbst bezogene Macht gegenüber, sondern das Triebleben bildet die Basis der Persönlichkeit, das Ich nach seiner Naturseite, und die Befriedigung der Triebe ist nach dem oben Bemerkten zunächst noch nicht sündig, sondern nur die Behauptung der göttlich verliehenen Selbstheit; indem aber der Wille diese Triebe, die ihm zugehören, schlecht in befriedigt, ohne an eine Regel und ein Gesetz, welches doch ebenso wesentlich für die Befriedigung seiner natürlichen Triebe gilt, sich zu binden, so wird das zu einer falschen Behauptung seiner Selbstheit, oder wir

haben die Selbstsucht. Uebrigens erhellt aus dem Gesagten auch, daß in jeder Sünde eine falsche Leidenschaft und eine falsche Thätigkeit, eine falsche Stärke und eine falsche Schwäche des Willens gegeben ist, nämlich ein träges, sich selbst verläugnendes Zurückbleiben hinter dem sittlichen Trieb und dem entsprechenden göttlichen Gebot und ein sich selbst überhebendes zuchtloses Borgreifen nach dem Genuße der Güter und des eigenen Selbsts, wenn gleich je in den verschiedenen Grundformen der Sünde das eine oder andere Moment das vorschlagende und so zu sagen tonangebende sein kann. Endlich ist die Begriffsstimmung des Bösen abzuschließen durch die Berücksichtigung des Verhältnisses, in welches dabei die Erkenntnis zum Willen und seiner Thätigkeit tritt. Wenn das Gute eine mit dem Willen Gottes conforme menschliche Willensbestimmung ist, so setzt das voraus und schließt in sich, daß der Wille Gottes als Norm für den menschlichen erkannt und anerkannt wird, oder der Gehorsam schließt den Glauben in sich; das Böse ist daher als der selbstsüchtige Ungehorsam gegen Gott ebenso wesentlich Unglauben, die Nichtanerkennung, Verkennung und Ab-leugnung des normgebenden göttlichen Willens; und betrachten wir die Sache rein objectiv, so ist das Gute, sofern in ihm das Seinsollende das Seiende wird und die Wirklichkeit thatsächlich mit der Idee in Einklang tritt, die Wahrheit. Das Böse dagegen ist, sofern es das Nichtseinsollende zum Sein bringen, das dem Begriff des göttlichen wie des creatürlichen Willens Widerstrebende zur Macht des Daseins erheben will — die Lüge.

II. Der Ursprung des Bösen. Ist das Böse das schlechthin Nichtseinsollende, das die göttliche Ordnung Störende, so erhebt sich die Frage um so dringender, woher dies in einer Welt, in welcher alles auf Ordnung und Harmonie angelegt erscheint. Von den zahlreichen Theorien über den Ursprung des Bösen leitet die eine Hauptclasse das Böse so aus irgend einer Beschaffenheit der menschlichen Natur ab, daß es eigentlich in und an dem Willen, und für ihn, aber nicht im strengen Sinne des Wortes durch ihn entsteht, mehr ein Leiden als ein Thun ist; man mag sie ästhetische Theorien nennen. Die andere Hauptclasse ist die reinethische, welche das Böse aus einem an eine natürliche Eigenschaft des menschlichen Wesens anknüpfenden Acte des Willens selbst, als That im vollen Sinn des Wortes zu begreifen sucht; dort ist das Böse immer irgendwie ein nothwendiges, hier zuletzt ein freies.

Das Aeußerste jener ästhetischen Theorien stellt sich im Dualismus dar, welcher in seiner strengsten Form das Böse als eine Substanz, als eine dem Guten absolut entgegengesetzte, mit ihm gleichewige selbständige Existenz betrachtet und es zuletzt mit dem absoluten und ewigen Gegensatz, den die Materie zum Geiste bildet, identificirt. Diese Anschauungsweise, auf einem tiefen Gefühle vom Wesen und der Macht des Bösen als dem reinen Gegensatz des Guten beruhend, gehört zunächst einem phantastischen und namentlich im sittlichen Gebiete noch ungeübten Denken an, welches das Böse mit dem Wesen Gottes und des menschlichen Geistes nicht zu vereinigen vermag, und in dieser Weise den Knoten eigentlich zerhaut; so in alten Naturreligionen wie im Parsismus und innerhalb des christlichen Gebietes im Manichäismus. Dualismus aber ist Selbstzerreißung und Verzweiflung der Vernunft, wie Schelling sagt, womit auch das Interesse des Christenthums zusammen-trifft, welches nur ein einheitliches Grundprincip im persönlichen Gott anerkennen kann. Der Dualismus ist jedoch nicht nur mit der wahren Idee von Gott nicht vereinbar, sondern auch nicht mit dem richtigen Begriff vom Bösen selbst. Ist das Böse Substanz, so kann es nicht That des menschlichen Willens, sondern nur ein Geschick und Verhängnis, ein Uebel und Leiden sein; damit hört aber ebensowohl alle sittliche Beurtheilung, wie alle wahrhaft sittliche Erziehung auf. Die Rehrseite von diesem falschen minus ist aber ein falsches plus. Indem der Dualismus das Böse nicht als ethischen, sondern als substantiellen absoluten Gegensatz des Guten und als ursprünglichen betrachtet, und das Böse mit dem Uebel, und beides mit dem Natürlichen im Unterschied vom Geistigen zusammenfallen läßt, so wird er zum ethischen und pädagogischen Manichäismus, zu einem ascetischen Rigorismus, welcher die Vernichtung des Natürlichen statt einer sittlichen Verklärung desselben verlangt. Diesem absoluten Dualismus gegenüber will nun eine andre Ansicht — wir können

sie die Sinnlichkeitstheorie nennen — das Böse ableiten aus einer innercreatürlichen von Gott gesetzten Zweifelt der Principien, die im Menschen als Seele und Leib, Vernunft und Sinnlichkeit zur Einheit aber auch zu stetem Kampf vereinigt seien. Die Ursache des Bösen soll also darin liegen, daß der Mensch nicht nur Geist und Vernunft, sondern auch ein sinnliches Wesen mit sinnlichen Trieben ist, genauer in der überwiegenden Macht der Sinnlichkeit, durch welche der Geist oder der vernünftige Wille gehemmt und geschwächt ist. Es ist nun nicht zu leugnen, daß eine solche Uebermacht der Sinnlichkeit und eine solche Schwäche und Trägheit des sittlichen Willens factisch jetzt in der Menschheit vorhanden ist (vgl. den Artikel über die Erbsünde). Aber es fragt sich, ob dieses Mißverhältnis ursprünglich ist und sein kann, — und das ist zu verneinen, denn die Vernunft ist ihrer Idee nach das Herrschende, und die Sinnlichkeit das Dienende. Es kann daher der Mensch auch nicht ursprünglich mit einem solchen Mißverhältnis beider Factoren erschaffen sein, sondern mit einer Harmonie beider, allerdings einer solchen, die der Entwicklung noch bedürftig aber auch fähig war. Wie nieder wir auch den Anfang der sittlichen Entwicklung beim ersten Menschen denken mögen, so muß doch der sittliche Trieb von Anfang an ebenso wie der sinnliche wirkend, ja dieser muß im Anfang in der Unterordnung unter jenen wirkend gedacht werden. Die Uebermacht der Sinnlichkeit und die Schwäche des sittlichen Willens kann daher nur durch die eigene That des Willens entstanden sein (vgl. unter I), was auch die Erfahrung bestätigt. Wäre das Vorherrschen der Sinnlichkeit bei Kindern und rohen Völkern, auf das man sich so gerne beruft, etwas ursprüngliches, mithin das Nochnicht des wirkenden Geistes und sittlichen Willens, woher dann jene Erscheinungen störrigen Eigensinnes, wilder Nachsucht, Grausamkeit und Bosheit, überhaupt einer in der Tiefe wirkenden Selbstsucht? Dies läßt sich nur aus einer eingetretenen sittlichen Verkehrung und einer dadurch entstandenen Depression des geistigen Lebens begreifen. Die Vertheidiger dieser Sinnlichkeitstheorie müssen darum auch das Böse als das an sich Nothwendige betrachten, uns den Begriff des Bösen und die Strenge der sittlichen Selbstbeurtheilung abschwächen, so daß sie die Sünden der Sinnlichkeit als Schwachheitsünden weniger hoch anrechnen und den Menschen gegenüber von der leidigen Sinnlichkeit und ihren unvermeidlichen Hemmungen sich in seine innere Tugend einwickeln lassen; eine Selbstentschuldigung des Menschen, die zur Anklage Gottes wird. Dieser Pelagianismus, der mit der Sinnlichkeitstheorie gegeben ist, hat sich insbesondere in die Pädagogik eingenistet und ihrer Flachheit und Larheit Vorschub geleistet. — Mit der Sinnlichkeitstheorie, sofern sie ein ursprüngliches Mißverhältnis von Fleisch und Geist im Menschen, mithin ursprüngliche Ungleichheit und Hemmung voraussetzt, ist am nächsten verwandt die Theorie, welche das Böse überhaupt aus der creatürlichen Beschränktheit und Unvollkommenheit ableiten will; wir können sie kurz die Limitationstheorie nennen. Das Geschöpf, argumentirt man hier, kann nicht absolut vollkommen sein, sonst wäre es Gott; als Geschöpf ist es also unvollkommen und beschränkt durch das Maß seiner Kraft und Begabung, durch die Schranken des Raumes und der Zeit und durch das Eingebundensein in den Zusammenhang der Welt. Diese Unvollkommenheit wird auf der intellectuellen Seite zur natürlichen Irrbarkeit, und auf der Willensseite zur natürlichen Fehlbarkeit und Schwäche, welche in Verbindung mit einander das Böse erzeugen. Der Begriff des Bösen aber ist mit dem der Unvollkommenheit und Beschränktheit keineswegs identisch; sonst müßte das auch als böse gelten, daß der Mensch nicht allmächtig und allwissend ist; das Böse kann nur ein solcher Mangel sein, der mit dem Wesen und Zweck der menschlichen Natur in Widerspruch steht; ein solcher Mangel kann aber, wenn nicht in der Schöpfung selbst ein Fehler liegen soll, nur durch eine verkehrte Richtung des Willens entstehen; damit sind wir über die Limitation als Ursache des Bösen hinausgeführt. Die Limitationstheorie muß das Böse auch nur als Schwäche betrachten, während es doch ebenso sehr, ja noch mehr Kraftäußerung ist, und sich oft mit einer Vortrefflichkeit der einzelnen Kräfte vereinigt zeigt, die viel seltener das Gute begleitet; der Grund des Bösen muß also nicht nur in etwas Positivem überhaupt, sondern eher in dem höchsten Positiven liegen, das die Natur enthält: das ist

der Wille. — Jene Ansicht erinnert ferner an den in der Welt des Creatürlichen vorhandenen Stufenunterschied, an das Princip der Unterschiedlichkeit und Mannigfaltigkeit, der Specification und Individualität. Von diesem Princip aus soll das Böse im Gebiete des geistigen sittlichen Lebens eine untergeordnete Stufe bezeichnen, die eben als Stufe nothwendig ist, um die betreffende Stelle im Weltganzen auszufüllen, und damit die Vollkommenheit des Ganzen in ihrem Theile herzustellen. Man sagt, die Erfahrung bestätige es, daß das Böse, wie verwerflich es auch für sich betrachtet erscheinen mag, doch immer wieder zur Förderung und zum Siege des Guten diene und dienen müsse. Allein aus diesem Princip der Specification und Individualität folgt zunächst nur eine Mannigfaltigkeit von sittlichen Entwicklungsformen und -stufen, mithin auch das Vorhandensein von sittlicher Unvollkommenheit. Das Böse ist aber, wie wir gesehen, nicht bloß Unvollkommenheit, sondern der Gegensatz des Guten, welcher die normale Entwicklung stört und unterbricht, und eine normale Entwicklung muß doch von der Idee des Schöpfers und Geschöpfes aus betrachtet möglich sein. Auch auf die Erfahrung kann man sich nicht berufen für die angegebene Nothwendigkeit des Bösen. Denn wenn auch das Böse in seiner Wirkung von der Weltregierung zum Mittel des Guten umgebogen werden mag (1 Mos. 50, 20), so folgt daraus doch nicht, daß es an sich schlechthin nothwendig war; überdies ist damit der böse Wille, der einen solchen guten Zweck nicht wollte, in seiner Entstehung nicht erklärt. — Nun wird man aber excipiren, — und das führt auf eine weitere Theorie vom Ursprung des Bösen: nicht nur Unterschiede und Stufen setze die sittliche Entwicklung voraus, sondern wirkliche Gegensätze und Widersprüche; und nur aus der Reibung und Vermittlung der Gegensätze stelle sich im Gebiete der Natur und ebenso in dem des Geistes die fortschreitende Entfaltung und Vollendung des Lebens her. Auch das Gute kann als solches nur erkannt und sofort verwirklicht werden, indem ihm das Böse gegenübertritt und den Willen erregt und antreibt. Wer das Böse nicht an sich erfährt, wird es nicht so in seiner Hassenswürdigkeit erkennen, und wer nicht diesen kräftigen Stachel an dem Gegensatze des Bösen erhält, wird in seiner Thätigkeit für das Gute erschaffen. Das Princip der Gegensätzlichkeit ist es also hier, woraus der Ursprung des Bösen erklärt werden soll. Allein wenn auch das endliche Leben durch die Vermittlung der mannigfaltigsten Gegensätze entsteht und besteht, und gerade die Spannung der Gegensätze der mächtigste Hebel der Entwicklung ist, so läßt sich doch daraus das Böse als eine nothwendige Erscheinung nicht begreifen — denn jenes Princip der Gegensätzlichkeit besteht richtig verstanden nur darin, daß Gegensätze als sich gegenseitig fordernd und ergänzend mit einander in Beziehung treten und als lebendige Kräfte sich zusammenschließen zur Einheit. Dieser natürliche Antagonismus der Gegensätze, im Menschen also der verschiedenen Grundtriebe ist aber an sich noch nicht das Böse; denn das Böse ist Widerspruch, eine der Harmonie positiv entgegenstrebende, sie auflösende Thätigkeit. Sagt man dagegen: die Thätigkeit im Guten würde leicht erschaffen, wenn es nicht in dem Widerstreit des Bösen den unablässig erregenden Stachel hätte, so setzt man eine Trägheit des sittlichen Triebes voraus, die eben nicht aus der Idee des Menschen folgt und darum nicht ursprünglich sein kann. Wenn das Böse einmal vorhanden ist, dann kann es allerdings auch wieder als ein kräftiges Agens der sittlichen Entwicklung wirken, und das geistige Leben vor Stagnation bewahren, aber das wäre eben nicht nothwendig, wenn nicht schon das Böse als geistige Trägheit, Engherzigkeit und Selbstsucht vorhanden wäre und den Fortschritt des Guten hemmen würde. Das Gute darf aber überhaupt nicht bloß als kritische Macht dem vorhandenen Bösen gegenüber betrachtet werden, sondern es muß ihm seinem Begriffe nach ursprünglich eine positiv schöpferische und bildende Kraft einwohnen, welche sich ihren Ausdruck und ihre Existenz schafft; kann Gott absolut gut sein und als der Gute fortan wirken, ohne daß das Böse für ihn nothwendig ist, so muß auch der creatürliche Geist in seiner Weise an sich gut sein und werden können, ohne daß seine sittliche Entwicklung durch das Böse nothwendig bedingt ist, wo nicht, so fällt das Böse zuletzt mit der Endlichkeit und Zeitlichkeit zusammen. Das Princip der Gegensätzlichkeit kann also nicht als die Ursache des Bösen gelten, kann

nur das Princip seiner Möglichkeit, aber nicht seiner Wirklichkeit sein, so wichtig es auch immerhin als jenes sein mag.

Das Princip der Limitation, der Specification und der Gegensätzlichkeit als Entwicklungsgrund des Bösen geht so in das allgemeinere der Endlichkeit überhaupt über. Und es hat ja auch nicht an Religionsystemen wie das buddhaische und an philosophischen Systemen gefehlt, die es geradezu aussprachen, daß das Böse mit der Endlichkeit selbst unmittelbar gesetzt sei. Da dieser Satz mit der christlichen Grundvoraussetzung der Schöpfung der Welt durch die freie Liebe des persönlichen Gottes unvereinbar ist, so kann er nur vom pantheistischen Standpunct aus aufgestellt werden. Wenn nun aber von diesem Standpunct aus das Böse mit dem Endlichen, wie das Endliche mit dem Absoluten in Eins zusammengefaßt wird, so muß nothwendig im Interesse der Idee des Absoluten der Begriff des Bösen selbst verändert werden, und es geschieht dies so, daß er negativ gefaßt wird. Das Böse ist so gewiß in Wahrheit nicht, als nur das Absolute das wahrhaft Seiende und einzig Seiende ist. Das Böse ist genauer nur die Grenze des Seienden und Guten, oder die Schranke, in welcher das absolute Sein als Einzelnes erscheint; aber nur der endlichen Anschauungsweise, die das Einzelne für sich ins Auge faßt, erscheint diese Schranke als das Böse, als das Nichtseinsollende; allein diese Betrachtungsweise ist eben auch nicht die wahre, sondern die absolute, von der aus man die Dinge nicht in ihrer Einzelheit, sondern im Ganzen, wo man sie nicht zeitlich betrachtet, sondern vom Aupunct der göttlichen ewigen Nothwendigkeit; so betrachtet ist das, was böse erscheint, das Gute und die Ursache des Guten. Es ist so auch hier wieder der Begriff der Schranke, auf den der des Bösen zurückgeführt wird; das Endliche aber unterscheidet sich vom Absoluten und das Gute vom Bösen nicht quantitativ, sondern qualitativ; es ist nicht gradweise vom Absoluten verschieden, sondern ist eine andere Art des Seins, es ist das creatürlich Abhängige, während das Absolute das schlechthin durch sich Seiende ist. Der gemeinsame Fehler aller bisher angeführten Theorien ist, daß sie das Princip des Bösen nicht im Willen und seiner Freiheit suchen. Die zuletzt besprochene pantheistische Ansicht vom Bösen verlegt das Böse wesentlich nur in das Bewußtsein, in die subjective Anschauungsweise, und versäumt darüber in der Regel, das Verhältnis desselben zum Willen, in welchem und für welchen es sich doch als eine reale Macht darstellt, ins Klare zu setzen. Und doch ist nur, wenn mit jener ästhetischen Betrachtungsweise des Bösen auch eine ethisch teleologische sich vereinigen läßt, so daß dadurch die Möglichkeit sittlicher Entwicklung und Erziehung sicher gestellt ist — das Problem des Bösen wirklich gelöst. Wir müssen es dem Artikel von der Freiheit überlassen, im Gegensatz zu allem und jedem Determinismus zu zeigen, daß damit dem Begriff der sittlichen Zurechnung der Nerv abgeschritten und der christlichen Weltanschauung durchs Herz geschnitten ist. Wenn die Menschheit nicht von einem reinen Anfang ausgegangen und das Böse das durch die Freiheit zufällig Hereingekommene ist, dann ist auch keine endliche vollkommene Erlösung und keine Vollendung zu einem reinen Ziele denkbar. Im Gegensatz zu allen Theorien, die das Böse so oder so für nothwendig erklären, müssen wir also darauf beharren, daß es seinen letzten Ursprung nur in einem Acte der freien Selbstbestimmung des Willens haben kann, durch welche die in den oben bezeichneten natürlichen Eigenschaften des menschlichen Wesens begründete Möglichkeit des Bösen zur Wirklichkeit geworden ist. Entspringt das Böse aus einem Acte der Freiheit, so kann es, so gewiß die Freiheit Freiheit ist, also durch kein Motiv bestimmt werden kann, das sie nicht selbst zu einem solchen für sich erst macht, nur in seiner Möglichkeit, aber nicht in seiner Wirklichkeit begriffen werden. Hiemit ist aber die Frage über den Ursprung des Bösen doch nur im allgemeinen und in abstracto beantwortet. Geschichtlich erscheint nämlich das Böse als eine allgemeine Naturmacht, von welcher der Einzelne schon gebunden ist, ehe er zur sittlichen Selbstbestimmung erwacht, und seine persönliche Entscheidung für das Böse geschieht unter dem Einfluß jener Macht. Da aber diese Macht, obgleich allgemein, doch nicht ursprünglich sein kann, so ist die Frage bestimmter, in welcher Weise in Folge eines ersten Actes der Freiheit eine verkehrte Entwicklung ihren Anfang genommen und so die Macht des Bösen in der Geschichte entstanden ist, und wie unter Voraussetzung dieser geschichtlich gewordenen allgemeinen

Macht des Bösen dasselbe nun im Einzelnen entsteht. Diese Untersuchung, womit die Lehre vom Ursprung des Bösen erst ihren Abschluß erhält, ist Gegenstand des späteren Artikels von der Erbsünde.

Botanik, s. Naturgeschichte.

Buchführung, s. Schulacten.

Buchstabirmethode, s. Leseunterricht.

Bugenhagen. — Johann Bugenhagen, im Kreise der Männer, welche den deutschen Reformator umgaben und sein großes Werk ihm durchführen halfen, nächst Melanchthon der bedeutendste und vor allem verdient durch seine ebenso einsichtsvolle als umfassende Thätigkeit für Ordnung des Kirchen- und Schulwesens im nördlichen Deutschland und darüber hinaus, von Luther selbst mit Ambrosius verglichen, von andern wie ein Apostel gefeiert. Geboren den 24. Juni 1485 zu Wollin in Pommern (daher Doctor Pomeranus genannt), wo sein Vater Gerhard B. als Mitglied des Raths in großem Ansehen lebte, besuchte er die Schule seiner Vaterstadt, später die in Stettin. Im Januar 1502 bezog er die Universität Greifswald, gelangte rasch zur Würde eines Magisters und übernahm schon 1503 als achtzehnjähriger Jüngling die Leitung der Schule zu Treptow, die durch seinen Eifer schnell zu großer Blüte gedieh, so daß selbst aus Priesland und Westphalen Schüler herbeizogen. 1517 berief ihn der Abt von Belbuck, Johann Bolbuan, in sein Kloster und übertrug ihm vor allem die Erklärung der biblischen Schriften für die Mönche. Hier entwickelte er eine bedeutende literarische Thätigkeit (1518 gab er eine Geschichte seines Heimatlandes heraus), die ihn für ausgebreiteteres Wirken in tüchtigster Weise vorbereitete. Die Bahn dazu öffnete sich ihm halb. Luther's gewaltige Schrift „von der babylonischen Gefangenschaft der Kirche“ (1520) machte solchen Eindruck auf ihn, daß er sich alsbald gen Wittenberg aufmachte und hier noch vor Luther's Abreise zum Wormser Reichstage eintraf.

Er wollte zunächst mehr lernen, als lehren. Als er jedoch einem Kreise junger Pommern, deren damals schon viele Wittenberg besuchten, die Psalmen zu erklären angefangen hatte, erweckte dies eine so große Theilnahme auch bei andern, daß er genöthigt wurde, seine Vorträge öffentlich fortzusetzen. Dieselben sind später gedruckt und von Luther durch die Anerkennung ausgezeichnet worden, daß ihr Verfasser der Erste auf Erden sei, der ein Ausleger der Psalmen zu heißen verdiene. In den von Carlstadt erregten Unruhen stand B. treu neben Melanchthon, mit dem er sich schnell befreundet hatte. Ebenso innig wurde dann sein Verhältnis zu Luther, der die ihm eigenen Gaben trefflich zu würdigen und zu Förderung der Reformation zu gebrauchen wußte, in Stunden innerer Bedrängnis aber gern an seinem lieben Dr. Pommer sich aufrichtete, während dieser selbst wieder in jenem seinen geistlichen Vater verehrte. Neufßerlich befestigte sich seine Stellung dadurch, daß er zum Professor der Theologie ernannt, 1523 auch zum Pastor an der Pfarrkirche in Wittenberg gewählt wurde. In den ehelichen Stand war er bereits im October 1522 getreten. Seitdem bewahrte er nun seinem zweiten Vaterlande unwandelbare Treue. Im Jahr 1536 wurde er Generalsuperintendent des Kurkreises.

An den mannigfachen reformatorischen Arbeiten hat B. sehr lebhaften Antheil genommen, die größten Verdienste aber als Kirchenordner sich erworben. Er besaß bei tiefer Einsicht in die Bedürfnisse des Volkslebens die bewundernswürdige Gabe, nach Beschaffenheit der besondern Verhältnisse und doch durchaus im Geiste des Evangeliums neue Lebensordnungen zu schaffen, in denen, was uns hier allein näher berührt, die Erziehung und Unterweisung der Jugend eine tief eingehende und feste Grundlagen für weitere Entwicklung bereitende Theilnahme fand. Was seine Kirchenordnungen vor allen andern auszeichnet, ist gerade das, daß sie durchaus vom pädagogischen Gesichtspunct aus abgefaßt sind und diesem alles Einzelne untergeordnet wird. B. knüpft die Verpflichtung zu christlicher Erziehung der Jugend, also auch zu Errichtung von Schulen, ganz unmittelbar an die Taufe, die ihren vollen Werth erst durch den daran sich anschließenden christlichen Unterricht zu gewinnen scheint. Obendeshalb verlangt er nun auch, daß für alles Volk Schulen eröffnet werden, und das evangelische Volksschulwesen Deutschlands hat in ihm vielleicht mehr noch als in Luther seinen Schöpfer zu erkennen. Was er in Braunschweig eingerichtet hatte, das

wurde Muster für Minden, Göttingen, Soest, Bremen, Osnabrück und andere Städte, die dänische Kirchenordnung wurde auch für Schleswig-Holstein Gesetz und das hier Eingeführte fand wieder Aufnahme im Lande Hadeln zc.

Für Braunschweig arbeitete er 1528 eine Kirchenordnung aus, nach welcher (das Kirchliche übergehen wir) für die männliche Jugend zwei lateinische Schulen, zu St. Martin und zu St. Katharinen, jede mit drei Classen, doch die erstere mit vier, die letztere nur mit drei Lehrern, eingerichtet werden sollten; daneben aber auch zwei „deutsche Schulen“ für Knaben, und vier „Jungfrauenschulen“ an vier Orten; die letzteren unter Schulmeistern, die im Evangelio verständig und von gutem Gerücht. In beiderlei Schulen war Katechismusunterricht mit Gesangübung natürlich Hauptsache; für die Jungfrauenschulen war übrigens noch Erzählung der heiligen Geschichte empfohlen, damit das Gedächtnis geübt und das Evangelium Christi desto fester eingeblendet würde. Den Armen sollte die Benützung der Schulen nach Möglichkeit erleichtert, das Unwesen der Winkelschulen aber nicht geduldet werden. Also durchaus Hindrängen auf ein die ganze Jugend der Stadt umfassendes, nach den verschiedenen Bedürfnissen abgestuftes, durch die Vorsteher der Gemeinde überwachtes Schulwesen.

In seiner Hamburger Kirchenordnung (1529) wiederholen sich die Grundzüge der Braunschweigischen; ebenso in der für Lübeck (1530).

Dieser angestregten Thätigkeit, welche vieles beschwerliche Reisen und lange Aufenthalt in der Fremde nöthig machte, folgte eine kurze Zeit der Ruhe, in welcher B. Doctor der Theologie wurde und (1534) den Rath von Bremen bei der Einrichtung des dortigen Kirchenwesens nur aus der Ferne berieth. Aber schon das nächste Jahr führte ihn in sein Heimatland Pommern, und er verfasste nun auch für Pommern eine Kirchenordnung, welche im wesentlichen das anderwärts schon Angeordnete wiederkehren ließ, das Schulwesen aber nur kurz behandelte und schon 1558 durch eine erweiterte ersetzt wurde. In den kleineren Städten sind Schulmeister und Stadtschreiber noch eine Person, und damit arme Kinder nicht von der Schule gedrungen werden, wird ihnen gestattet, vor den Thüren zu betteln! Daß aber B. das Möglichste geleistet, erkannte man noch 1544 dadurch an, daß man ihm das Bisthum Cammin übertrug; aber zuletzt blieb er doch wieder seinem lieben Wittenberg treu.

Schon im Sommer 1537 zog ihn der ehrenvollste Ruf wieder in die Ferne. Christian III. von Dänemark, unter großen Bewegungen zum Throne gelangt und in der Durchführung der Reformation, die im Volke entschiednen Anhang hatte, eine Befestigung seiner Macht gegenüber dem Klerus erkennend, lud ihn nach Kopenhagen ein, wohin ein Reichstag zu völliger Entscheidung über die schwebenden Fragen berufen war. B. entwickelte auch hier eine bewundernswürdige Umsicht und Kraft. Die von ihm noch in jenem Jahre vollendete Kirchenordnung für Dänemark, Norwegen, Schleswig und Holstein legte zu neuen Entwicklungen festeren Grund und schien auch dem Schulwesen eine neue Gestalt geben zu können.

Im Sommer 1541 nach Wittenberg zurückgekommen, fand er noch immer die Ruhe nicht, die seinem Gemüth so großes Bedürfnis war. Schon im nächstfolgenden Jahre war er wieder im Herzogthum Braunschweig-Wolfenbüttel thätig, das die Häupter des schmalkaldischen Bundes ihrem leidenschaftlichen Gegner Heinrich dem Jüngern entziffen hatten und nun vollständig reformiren ließen. Was B. jetzt unter der Mitwirkung von Anton Corvin und Martin Görlitz einrichtete, hatte freilich nur so lange Bestand, als die Occupation des Landes dauerte; aber erfreulich ist es, in dieser neuen Kirchenordnung zu sehen, wie B.'s pädagogischer Grundgedanke jetzt auch, wenn gleich nur in beschränkter Weise, auf das Landvolk sich erstreckte. Auf den Dörfern muß nach dieser Kirchenordnung der Küster zugleich nothdürftig Schule halten können, wie er auch in Städten für den niedersten Unterricht verwendet werden darf, in welchem Dienst er dann dem Schulmeister untergeordnet ist. Diese Bestimmung begreift man leicht aus dem Zusammenhange, in welchem die Schule mit dem öffentlichen Gottesdienste steht, da der Kirchengesang durch die Schule möglich gemacht wird. Denn Lesen, etwas Rechnen und Singen und nothdürftiges Schreiben, das waren die Fertigkeiten, die in den niedern Schulen erlernt wurden und für das Be-

dürfnis des Volkes ausreichen, und auch unter diesen stand das Lesen und Singen obenan, weil das erste dem Laien die Bibel zugänglich machte, das zweite dem evangelischen Gottesdienst unentbehrlich war; dazu kam, als eine Hauptsache, das Memoriren religiöser Stoffe. In den Städten schloß sich die niedere Schule als Vorstufe eng an die Gelehrtenschule an und wurde vom Schullehrer durch einen seiner Schulfellen besorgt; in kleineren, ärmeren Städten that es der Küster.

Sollen wir nun alles zusammenfassen, was B.'s Wirken für Begründung eines evangelischen Schulwesens in den niederdeutschen Ländern charakterisirt, so haben wir folgendes hervorzuheben: 1) Einschärfung der Pflicht christlicher Kindererziehung für Eltern und Obrigkeiten als eine von Gott gebotene und bei der Taufe der Kinder übernommene; 2) Betonung der Wichtigkeit der Schulen für geistliches und weltliches Regiment, und darum Forderung, daß überall Schulen eingerichtet werden; 3) Anbahnung eines allgemeinen, auch die Dörfer umfassenden Volksunterrichts unter genauer Inspection der Geistlichen und Obrigkeiten; 4) Anregungen zu Benützung tüchtiger Lehrer für die Fortbildung der erwachsenen Gemeindeglieder (durch Vorlesungen); 5) Sorge für brauchbare Schulmänner und für würdige Besoldung und Versorgung derselben, dagegen strenge Fernhaltung schlechter und Bekämpfung der Winkelschulen; 6) Einführung eines mäßigen Schulgeldes, doch freundliches Mahnen zu Schonung der Armen; 7) der Unterricht im Worte Gottes, auf den Sonnabend verlegt, in engstem Zusammenhange mit dem kirchlichen Unterricht; 8) Pflege des kirchlichen Gesanges und Einrichtung von Singeböden für den Dienst der Kirche.

Die letzte organisatorische Thätigkeit B.'s galt der Stadt Hildesheim, wo Corvin mit ihm arbeitete. Ueber das spätere Leben und Wirken B.'s dürfen wir kurz sein. Nachdem der Tod Luthers ihn tief gebeugt hatte, bereiteten die Schrecken des schmaldeutschen Krieges ihm neues Leid. Er sah seinen Kurfürsten geächtet und gefangen, die Lutherstadt belagert, die Universität der Auflösung und Zerrüttung nahe. Er selbst hielt wacker aus auf seinem Posten, während viele flohen, und als er die Schulmeister und ihre Gefellen fragte, ob sie bei ihm bleiben wollten, so hatte er die Genugthuung, daß sie ihm erklärten, sie wollten alle bei ihm bleiben, — „und sollten wir darüber sterben (sprachen sie), so wollen wir gerne bleiben bei dem Grabe unseres lieben Vaters Dr. Martini Lutheri.“ Aber wegen seiner raschen Anerkennung des neuen Kurfürsten Moritz wurde er von den Freunden des alten heftig angefeindet; dann als die Wetter des Krieges sich verzogen hatten, riß man ihn in leidenschaftliche theologische Kämpfe hinein und schmähte ihn neben Melanchthon ohne Rücksicht auf die Verdienste eines langen Lebens. Zuletzt kamen körperliche Leiden, die endlich auch seine besten Freunde für den „ausgearbeiteten“ Mann den Tod als Erlöser herbei wünschen ließen. Er starb in der Nacht vom 19. zum 20. April 1558. An seinem Grabe trauerten mit seiner Wittve und seinen Kindern viele, deren Herz er durch seine klare Besonnenheit, sein treues Gemüth, seine still aushaltende Berufsfreudigkeit gewonnen hatte.

Nicht unerwähnt darf zum Schluß B.'s Uebertragung der Bibel in das Niederdeutsche (1533) bleiben, bei der er sich genau an Luthers Uebersetzung hielt; letztere schätzte er so hoch, daß er den 21. Septbr., an welchem Luther im J. 1542 sein Werk völlig zu Ende geführt haben soll, mit seinen Freunden und Hausgenossen als ein Fest der Bibelübersetzung beging. Er hat durch seine Arbeit Luthers Verdeutschung der heiligen Schrift auch in den niederdeutschen Ländern zu einem Volksbuche gemacht und so seinem großartigen Wirken in jenen Ländern die edelste Vollendung gegeben. Seine Bearbeitung der Lutherbibel erschien zuerst in Lübeck 1538. Fol.

Bürger Schule, s. Stadtschule.