

gönnen, einem jeglichen nach seiner Art, wenn's auch dabei verbleiben soll, daß wir beim Feldzug dummer (Schwaben-) Streiche die Reichssturmfahne vorantragen als die hierinnen „deutschesten Deutschen.“

Duzen, s. Achtung.

G.

Ekel, s. Abneigung.

Egoismus, s. Selbstsucht.

Ehrerbietung, s. Achtung.

Ehrgefühl, Ehrtrieb, Ehrliche, Ehrbegierde, Ehrgeiz, Ehrsucht — sämtlich Bezeichnungen eines subjectiven Verhaltens zu einem objectiven sittlichen Gut, deren Scala zugleich das Uebergehen des Sittlichen an jenem Verhalten ins Unsittliche, das Umschlagen des Erlaubten ins Unerlaubte, des Natürlichen ins Leidenschaftliche veranschaulicht. Jenes Gut ist die Ehre; wir werden zuerst den ethischen Werth derselben zu bestimmen haben, um das richtige pädagogische Einwirken auf das Streben nach diesem Gut ins Licht setzen zu können.

I. Die Ehre nimmt unter den Gütern, die für den menschlichen Willen ein Object bilden und als einzelne Momente des höchsten Gutes von der Moral anerkannt werden müssen, einen der höhern Plätze ein aus dem dreifachen Grunde, weil sie 1) ein schon vorhandenes, irgendwie sittlich bestimmtes Gemeinschaftsleben voraussetzt; 2) niemals mit Gewalt errungen werden kann, sondern immer auf freiwilliger Anerkennung des persönlichen Werthes beruht; und weil sie 3) ihrem Wesen nach durchaus immateriell ist; sie ist ein geistiges Gut, das seine Realität im Gemüth und in der Phantasie hat. Aus letzterem Grund sind der Ehre äußerliche Zeichen, Symbole wesentlich, eben weil sie als etwas immaterielles eines Bildes bedarf, um in die Erscheinung zu treten; ist's auch kein Titel, keine Uniform, kein Mandarinenknopf, so ist's doch das Abziehen des Hutes. — Nach Punct 1) nun ist die Ehre nur möglich auf dem Boden einer sittlichen Gemeinschaft: erst aus der Correspondenz von mindestens zwei subjectiven Stimmungen entspringt die Ehre als ein Gut, als reeller Besitz, ähnlich wie die Freundschaft, nur daß die Stimmung zu dieser und in dieser anders modificirt ist. Das zu Grund liegende Gefühl ist ein Wohlgefallen, und zwar wesentlich dasselbe, wie es in der Liebe enthalten ist, nur daß die Liebe es nicht mit Eigenschaften, sondern einzig mit der Person zu thun hat, während das Ehren auf etwas objectives, allgemeines geht, dessen Träger die Person ist, das ich in dieser verkörpert sehe und in ihr ehre. Das Kind liebt Vater und Mutter, weil sie Vater und Mutter sind, aber es ehrt in ihnen die Auctorität, die Stellvertreter Gottes; jenes Wohlgefallen nimmt also den Charakter der Ehre und Ehrerbietung an, wenn es die Freude an einem objectiven, der sittlichen Welt irgendwie zugehörigen Gut, das ich als eine Größe erkenne, — also kurz gesagt: an einer göttlichen Gabe und Kraft ist. Solche göttliche Kraft steht mir in einem hohen Talent, in einem edlen Kunstwerk, mehr aber noch in jeder sittlichen Trefflichkeit, in Charakter, Wort und That gegenüber. Das Große, das Hohe in demselben bringt mich in eine Gemüthsverfassung, daß ich zu dem, was mir so in seiner Würde erkennbar ist, mich mächtig hingezogen fühle, aber zugleich auch ebenso stark inne werde, es sei etwas, das ich nicht antasten, mit dem ich nicht nach Belieben verfahren darf. Daraus geht auch die einfache Consequenz hervor, daß, wer dieses Gefühls nicht mehr fähig ist, ein unsittlicher, ein geistig tochter Mensch sein muß; jene göttlichen Gaben und Kräfte, die in Form von Talenten und Charakteren dem Menschengeschlechte verliehen sind, existiren für ihn nicht mehr. — Für denjenigen sofort, dem Ehre widerfährt, der sie empfängt, ist sie ein Gut, das durch Gottes Wort im 8. Gebot ausdrücklich in Schutz genommen ist; ein Gut, welches der, dem es zufällt, annehmen, dessen er sich freuen darf, ohne es doch jemals so zum Zwecke werden zu lassen, daß er, was er rechtchaffenes thut und tüchtiges leistet, nicht thun, nicht leisten würde,

wenn nicht jene Zugabe ihm sicher wäre. Als Menschen, die nach Gottes Bild geschaffen sind, ist die uns widerfahrende Ehre ein tröstliches Zeichen, daß wir einen wenn auch bescheidenen, doch erkennbaren Werth haben; gerade denen, die in sich selber mehr Mißtrauen als Vertrauen setzen, dient ein ehrendes Wort zur Aufrichtung und Ermuthigung, bringt ihre Thatkraft wieder in Fluß und ist so ein wohlthätiges Gegengewicht gegen die Verzagttheit eines ängstlichen Gemüths.

II. Gehen wir von der allgemeinen, ethischen Betrachtung zur speciell pädagogischen über, so kann es nach Obigem nicht zweifelhaft sein, daß der Erzieher die künftige Ehre seines Zöglings im Auge haben soll; aber es fragt sich zugleich, inwiefern jetzt schon, so lange der junge Mensch noch im Stande der Erziehung sich befindet, die Ehre als Motiv seinen Willen bestimmen und von dem Erzieher selber als Hebel gebraucht werden dürfe, um den allgemeinen Erziehungszweck oder besondere Zwecke (z. B. ein bestimmtes Lernziel) mittelst desselben um so eher zu erreichen.

Sehen wir einmal zu, was in dieser Beziehung im Kinde selber sich regt. Ehre kann es für dasselbe von Anfang, d. h. im zarteren Alter noch gar nicht geben, da die Bedingung dazu, die persönliche Tüchtigkeit noch gar nicht vorhanden ist; aber dagegen gibt es etwas anderes, was das Kind schon sehr früh und sehr stark empfindet: das ist die Schande. Die Furcht vor dieser ist die erste — wir dürfen wohl sagen: auch die reinste Gestalt, in welcher das Verlangen nach Ehre im Kindesleben zur Erscheinung kommt. Der Ehrtrieb tritt im Kinde noch gar nicht als Trieb, als ein naturnothwendiges Begehren nach Ehre und Auszeichnung auf, sondern ist nur erst in der milderen, passiven Form des Ehrgefühls — das, eben als bloßes Gefühl im Unterschiede von Trieb, die Ehre nicht sucht, aber, wenn sie kommt, sie empfindet — und auch in dieser Form vielmehr negativ als positiv wirksam. Und dieses negative und passive Verhalten muß in der That auch für die späteren Jahre, ja fürs ganze sittliche Leben als Hauptsache angesehen werden; darnach wird also auch der Erzieher seine Maßregeln zu nehmen haben. Denn auch der Mann, wofür er ein Christ ist, wird dem Ehrtrieb nur in so weit folgen und sich von demselben bestimmen lassen, daß er nicht zurückbleibt hinter sich selbst; sobald aber einmal jener negative Charakter dem positiven Begehren nach Ehre Platz macht, dann tritt die Gefahr ein, daß die im Ehrgefühl sich noch bescheiden kundgebende Ehrliche oder der in dieser zum Bewußtsein kommende Ehrtrieb ausartet in Ehrgeiz, und, wenn dieser noch krankhaft sich steigert, in Ehrsucht. Diese letzteren sind so wenig bloße Steigerungen des Ehrgefühls, daß gerade je mehr Ehrgeiz da ist, um so schwächer das Ehrgefühl wird. Denn nicht nur hascht der Ehrgeizige so leidenschaftlich nach seinem Phanton, daß er gar nicht mehr gewahr wird, wie sehr er sich durch seine Begehrlichkeit lächerlich macht; sondern er scheut zu seinem Zwecke sogar entschieden ehrlose Mittel nicht, wie z. B. der ehrgeizige Schüler sich nicht im geringsten schämt, den Lehrer zu hintergehen, während das wirkliche Ehrgefühl lieber sich eine Demüthigung gefallen läßt, als daß es solche Mittel gutheißen würde. — Daß aber der Ehrgeiz auch schon an sich durchaus unsittlich ist, erhellt daraus, daß er das von der Pflicht Gebotene entweder unterläßt und übertritt, nur um Ehre zu erlangen, oder es thut, aber aus demselben Grund, also den Genuß eines Gutes, das nur wie ein göttlicher Segen aus wirklicher Sittlichkeit erblühen soll, zum Zweck, das sittliche Handeln aber zum Mittel macht. Man hat zwar schon gesagt, daß die großartigsten Facta der Weltgeschichte dem Ehrgeiz, überhaupt den Leidenschaften der Menschen ihren Ursprung verdanken. Demnach müßte man, um die Weltgeschichte bei Athem zu erhalten, den Ehrgeiz eher nähren als dämpfen. Aber abgesehen davon, daß die größten weltgeschichtlichen Thatfachen, das Christenthum und die Reformation, nicht das Werk der Leidenschaft sind, hat es die Erziehung (s. d. Art. Erziehung) nicht mit der Weltgeschichte, sondern mit dem einzelnen Menschen zu thun, und diesen zur Leidenschaft erziehen, damit er ein welthistorischer Mann werde, wäre eine Pädagogik, die den Zögling einem Moloch opferte, ohne irgend eine Bürgschaft, daß dafür sein Name auf den Blättern der Weltgeschichte zu lesen sein werde.

Aus dem Gesagten ergibt sich nun, daß die pädagogische Behandlung ebenfalls eine mehr negative als positive wird sein müssen. Wenn ich dem Knaben sage:

schäme dich dieser Unart, schäme dich dieser unverständigen Antwort, dieser eigenmächtigen Handlung, dieses unpassenden Umgangs, dieser Gewaltthätigkeit gegen einen Schwächern u. s. f.: so liegt darin bereits ein positiver Kern, denn da sich der Zögling erniedrigen kann, so muß er also an sich höher stehen, er muß einen Werth haben, den er momentan verleugnet hat. Dieser Werth liegt nicht nur darin, daß das Kind ein Mensch, daß es seiner Eltern Kind, daß es so und so alt ist, sondern darin, daß es geschaffen ist zum Bilde Gottes. Soll sich der Schüler einer Arbeit, die er schlecht gemacht, schämen, so ist damit implicite gesagt, daß er sie besser machen konnte, also wieder etwas darin ausgesprochen, was auf ihn als Ehre wirkt, d. h. die Anerkennung seiner Gaben und Kenntnisse. Indessen wäre es einseitig, das Ehrgefühl in dieser Art bloß auf Leistungen hinzulenken; da gerade kann am leichtesten das Lob zum Zweck gemacht, der Ehrtrieb zum Ehrgeiz werden. Sondern noch sorgfältiger muß im alltäglichen Leben, im Verkehre mit Menschen aller Art, im Reden und Handeln das Gefühl verfeinert werden, um von allem Unnobeln, Gemeinen — mögen es andre thun, oder sei man selbst in Gefahr es zu thun, oder stelle man es auch nur als möglich sich vor — zurückgestoßen zu werden. Man bezeichne nur dem Zögling vom zartesten Alter an in concreto das Unehrenhafte stets als solches; gräbt sich der Abscheu gegen alle einzelnen malhonetten Dinge in das Bewußtsein, in das Gefühl des Kindes ein, so ist eben damit für das Halten auf Ehre am besten vorgesorgt. — Zu den negativen Regeln gehört ferner, daß der Erzieher nicht durch Schimpfreden, durch Unnamen, die er den Kindern giebt, das Ehrgefühl in diesen zuerst verletze, allmählich aber tödte (vgl. d. Art. Beschimpfung); so wie er auch unter den Kindern selber keinen Ton darf herrschend werden lassen, durch den beide, der Scheltende wie der Gescholtene, gleichmäßig gemein werden.

Indessen ist mit dem Bisherigen die positive Pflege des Ehrgefühls ebensowenig ausgeschlossen, als damit gesagt sein will, daß man, wo sich dasselbe bereits entwickelt, nur dämpfen müsse, um seine Ausartung in Ehrgeiz zu verhindern. Hat der Zögling sich in irgend etwas, sei es eine gefertigte Arbeit, sei es eine löbliche Handlung, wacker gehalten, so wäre es eine ganz verkehrte Maßregel, sich zu stellen, als beachtete man es nicht, als wäre es gar nichts von Bedeutung, oder an allem nur immer die schwache Seite hervorzulehren. Das macht nicht demüthig, sondern muthlos. Anerkennung, wie sie die Wahrheit fordert und die Liebe so gern ausspricht, darf der Erzieher keineswegs versagen; ist durch Versagung derselben, oder gar durch positive Herabsetzung, oder durch eine unverdiente Beschämung (s. d. Art.) dem Kinde das Vertrauen genommen, daß es etwas ordentliches jemals zu Stande bringen könne oder daß man, was es leiste, jemals gelten lassen werde: dann ist freilich dem Ehrgeiz gesteuert, aber auch das Ehrgefühl selber erstickt. Richtiges sagt in dieser Beziehung eine Schrift „über Knabenerziehung,“ von Dypel: „Eine Arbeit unbeachtet bei Seite legen sollst du nicht; du thust dem Kinde allzu wehe, wenn du keine Nothiz nimmst von etwas, was es mit Mühe und Anstrengung zu Stande gebracht hat. Man muß einem Kinde, um es von einem Fehler zu heilen, keinen Stich ins Herz geben.“ Nur werde das Lob nie abgesehen von einer einzelnen That oder Leistung, nie als Gesammturtheil über den Zögling ausgesprochen, denn der Charakter, der sittliche Werth des jungen Menschen ist ja noch gar nicht ein fertiger. Ob aber das Lob von dem Zögling richtig verstanden wird und darum auch in der entsprechenden Weise wirkt, das zeigt sich vornehmlich darin, ob ihm daran liegt, wer ihm dasselbe ertheilt, oder ob ihm die persönliche Würdigkeit des Beurtheilenden gleichgültig ist, weil er jedem, der ihn lobt, um den Hals fallen möchte. Als der sechsjährige Mozart in Wien vor Franz I. spielen sollte, verlangte er, der Kapellmeister Wagenseil solle kommen, denn der verstehe es. Der dreißigjährige Mozart hat noch dasselbe seine Ehrgefühl bewiesen, da er sich nie verleiten ließ, um der Ehre bei der Menge willen seinem Genius untreu zu werden. — Man hat auch nicht unrichtig bemerkt, daß solche Personen, die nur von Zeit zu Zeit in Haus oder Schule kommen — in letzterer wäre es der Visitator — mit ihrem Urtheil mehr wirken, als die beständige Umgebung des Kindes.

Noch mehr Werth aber für die Erziehung des Ehrgefühls, als das richtig ertheilte Lob, hat das Vertrauen, das der Erzieher dem Zögling im Lebensverkehr

selbst beweist. Er kann ihm irgend einen ehrenben Auftrag geben; er kann ihm in einer Untersuchung aufs Wort glauben; er kann ihm sagen, was Paulus dem Philemon sagt: „ich weiß, du thust mehr als ich dir sage,“ — alles derartige wird den Zögling innerlich heben, wird es ihm desto unmöglicher machen, solches Vertrauen zu täuschen. Manchmal gelangt unter den Schülern selbst einer zu einem gewissen Ansehen; oft ist es der körperlich Stärkste, oder der im Spiel Gewandteste, oft aber auch der intellectuell am weitesten Vorgesrittene. Der Lehrer kann ihm solche Ehre lassen, wofern auch die sittliche Qualität derselben würdig ist; ist aber diese Hege- monie eine bedenkliche oder entschieden nachtheilige, dann ist es nöthig, dem Volks- tribun zu zeigen, daß man seine Auctorität mit nichten anerkennt. — Aehnlicher Weise gewinnt auch unter Geschwistern öfters eines eine gewisse Auctorität; ist diese Superiorität eine wohlbegründete, so thut man wohl, sie gewähren zu lassen, aber nicht zu steigern; den Eltern gegenüber soll kein Kind das bevorzugte sein.

Ein Lehrer hat es zuweilen auch mit Individuen zu thun, die in Bezug auf alles, was Ehre heißt, in die Classe der Dickhäuter gehören. Solch einem Menschen ist es total gleichgültig, welche Zeugnisse über ihn ausgestellt werden. Das kann die Folge allgemeiner sittlicher Stumpfheit sein, die überhaupt jeder geistigen Ein- wirkung Trotz bietet; ein Mensch solcher Art kann nur noch durch die zwingende Gewalt der Zucht zu demjenigen genöthigt werden, was nothdürftig seine menschliche Existenz bedingt. Oft aber wird der Zögling (wie es manche Erwachsene sind) durch eine gewisse Bequemlichkeit oder auch durch hohe Einbildung ganz gleichgültig gegen der Menschen Urtheil; ob sie gut oder schlimm von ihm denken, darüber be- stimmt er sich keinen Augenblick, er lebt sich und seinen Gedanken, denkt vielleicht gar nicht daran, daß andre sein Benehmen gewahr werden, oder ist zu stolz, um sich darum zu kümmern, welchen Eindruck sie von ihm bekommen. Ein solcher ist immer wieder gerade an das zu mahnen, an was er selber nie denkt, nämlich wie verkehrt, lieblos und thöricht jene Gleichgültigkeit gegen fremdes Urtheil sei, und wie einmal das Leben es nothwendig mache, sich um der Menschen Urtheil zu kümmern und, wo es sein muß, sich darnach im Handeln zu richten. „Ich dulde nicht, daß mein Kind sich und mich in solch schlechten Ruf bringt; du mußt schlechterdings dein Be- nehmen ändern.“ Daß dies „schlechterdings“ immer nur ein relatives ist, wissen wir sehr wohl; aber nur wenn der Erzieher alles versucht hat, Zwang wie Vorstellung, Zucht wie Ermahnung, und dies unausgesetzt in Anwendung bringt, nur dann hat er das Seine gethan und ist für den Erfolg nicht weiter verantwortlich.

Der eigene Erwerb an Ehre wird endlich gefördert und gewahrt durch das Ehren anderer, in dem Sinn, daß, je mehr ich selber bereit bin, das Edle und Tüchtige in andern zu ehren, umso mehr diese Tüchtigkeit derer, die ich darob ehre, auf mich selbst zurückwirken und der lebhafteste Wunsch in mir erwachen wird, durch eifriges Buchern mit den mir verliehenen Gaben auch in meinem Theile eine ehren- werthe Persönlichkeit zu werden, ein Mann, dessen Leben nicht werthlos ist. Man spreche deshalb auch in Haus und Schule von allen den Menschen, die auf Ehre Anspruch haben, in ehrerbietigem Tone, stelle sowohl die großen Männer des Vater- lands und der Geschichte, als auch die nahestehenden würdigen Personen nie anders dem Kinde vor Augen, denn als Gegenstände der Verehrung. Dadurch senkt sich die Idee des persönlichen Werthes, lange bevor über dieselbe reflectirt wird, in das junge Herz ein, und ebenso unbewußt geht die Application dieser Idee auf das eigene Ich mit seinem Leben und Streben vor sich.

Gewöhnlich wird in das Capitel von der Ehre und dem Ehrtrieb auch die Frage über Prämien und andere Auszeichnungen sowie über das Lociren aufgenommen; über beide werden jedoch eigene Artikel folgen. So, wie das Prämienwesen im allgemeinen ist, ist es unsrer Ueberzeugung nach vom Uebel, und wenn das nicht, so ist es eine pure Geldverschwendung; die Methode vollends, wornach bei den Jesuiten und den Philan- thropisten, bei den Franzosen und bei den Engländern ein förmliches System von Ehren- auszeichnungen bestand, resp. noch besteht, wäre geradezu lächerlich, wenn sie nicht bei den einen so „verwünscht gescheidt“ wäre, bei den andern wenigstens dem National- charakter entspräche. Mit dem strengen Urtheil, das Noth über diese Dinge als eine Corruption des jugendlichen Herzens fällt, sind wir vollkommen einverstanden.

Ehrlichkeit ist die gemüthliche Rechtschaffenheit im Reden und Thun und man wird sie von Ehrenhaftigkeit und Ehrenfestigkeit dadurch unterscheiden, daß letztere zwar im Wesen — Rechtschaffenheit — gleich, den Nebenbegriff sittlicher Tapferkeit oder eines sittlichen Pathos mit sich führen, während jene den des Naiven an sich hat, und daß die Ehrlichkeit jedermanns Pflicht und gleichsam eine allgemeine Haus- und Werktagstugend ist, während die beiden andern, gleichsam von festlicher Art, bei besondern Gelegenheiten, Kämpfen, Versuchungen sich erproben. So handelt z. B. der Kaufmann, der bei ausbrechendem Bankerott nichts auf die Seite schafft und all das Seine hergiebt, um die Gläubiger möglichst zu befriedigen, ehrlich, seine Frau aber, wenn sie unter Verzicht auf die ihr gesetzlich zustehende weibliche Freiheit auch noch ihr eigenes Vermögen dazu giebt, ehrenhaft; desgleichen handelt in Zeiten politischer Kämpfe derjenige ehrlich, der aus Mißtrauen in seine Standhaftigkeit sich entfernt hält, derjenige aber ehrenfest, welcher, einmal darein gestellt, standhaft und ohne Rücksicht auf eigenen Vortheil oder Nachtheil zu seiner Pflicht hält. — Ehrlichkeit kann man von jedermann verlangen, sie ist Voraussetzung bei den täglichen und allgemeinsten Beziehungen der Menschen zu einander; daß aber die Ehrlichkeit alltäglich mit Accent auftrete, das kann man weder verlangen noch wünschen, sondern sie soll als ein Habitus und selbstverständlich den gesellschaftlichen Beziehungen innewohnen, daher sie oben als gemüthliche Rechtschaffenheit bezeichnet wurde; denn die sittliche Lust, in der wir gesunden Athem schöpfen, hat zu Grundbestandtheilen neben der Liebe — Treu und Glauben.

Sehen wir, was die Erziehung hiefür thun kann und soll. — Sie muß erstlich für Wahrhaftigkeit des Zöglings, für seine Rechtschaffenheit im Reden sorgen. Das vornehmste Mittel dazu ist die Rechtschaffenheit und Wahrhaftigkeit des Erziehers selbst, damit die Kinder in lauterer Lust aufwachsen, und die natürliche Neigung des menschlichen Herzens zur Unwahrheit keinen Vorschub durch diejenigen findet, an welchen das Kind hinaussieht, nach welchen es sich unbewußt bildet. Lügen wehren, Lügen strafen und selber lügen, heißt doppelte Anleitung zur Lüge geben, die eine durch Beispiel, die andere durch gerechtfertigten Widerstand. Schon aus Selbstachtung hat man sich zu hüten, vor den Kindern mit ihrem feinen Wahrheitsinne sich keine Blöße zu geben, nicht einmal in conventionellen Redensarten, damit nicht die Unredlichkeit als giftiger Fruchtkern sich ins Herz des Zöglings senke. — Man soll aber auch nicht zum Lügen reizen; welches geschieht durch übermäßige Strenge und tyrannische Bestrafung der Fehler. Ungezähmte Leidenschaftlichkeit oder barsches Wesen des Vaters auch bei geringen Verfehlungen hat Verheimlichen und Vertuschen zur Folge — letzteres vielleicht auch von Seiten einer thörichten Mutter, nur damit das Kind nicht gezüchtigt werde. Auch das pedantische Wesen, welches vom Knaben schon männliche Haltung und Ausdrucksweise, oder die religiöse Verkehrtheit, welche von dem Kinde schon die frommen Reden und Herzensergüsse eines Erwachsenen verlangt, reizt zur Lüge: auf solchem Boden wachsen die Luchtmäuser. — Dies hinsichtlich der eingeimpften oder ausgenöthigten Lügen, die der Erzieher verschuldet. Lügen aus Muthwillen sind zu züchtigen, die aus Bosheit strenge zu strafen, gegen gewohnheitsmäßiges Lügen bedarf es eines beharrlichen und energischen Heilverfahrens und soll hier nichts übersehen noch geschenkt werden. Man beobachtet aber auch bisweilen, namentlich bei lebhaften Knaben, eine Art von Unwahrheit, die aus der Phantasie stammt, ein sozusagen poetisches Lügen. Wer sieht in die Entwicklung und Auseinanderentwicklung der im kindlichen Geist auftauchenden Bilder und Gedanken hinein? Nicht jede Unwahrheit ist hier als Lüge zu behandeln, aber dem lebhaften Kind ist desto gewisser Beschäftigung mit Reellem zu geben, und es ist zu sorgen, daß es einen Unterschied mache zwischen dem Spiel mit Puppen, die der freien Herrschaft seiner Phantasie überantwortet sind, und zwischen dem, was es mit Menschen redet. — Am häufigsten irren Jüngere von der Wahrheit ab, wenn sie Vorgänge erzählen sollen, wobei sie selbst leidenschaftlich betheiligte waren, z. B. Handel mit Kameraden, oder eine Züchtigung vom Lehrer; hier pflegt jeder sich selbst unschuldig zu wissen, nicht nothwendig aus Bosheit, sondern meist aus gestörter Auffassung — ebendeswegen ist es hier Aufgabe des Erziehers, die falsche Auffassung soweit möglich zu berichtigen und den züchtigenden Lehrer zu vertheidigen.

Indessen zur Rechtschaffenheit im Reden — wozu man auch die in den Geberden liegende Sprache rechnen darf (Sprüchw. 16, 30) — muß das Wesentlichste auf andrem Wege kommen. Lügen ist Sünde an sich und eine Consequenz der Sünde, denn diese webt sich aus jener die Schleier zu ihrer Verhüllung. Daher ist der Kampf gegen das Lügen nur dann erfolgreich, wenn zugleich mit größtem Nachdruck der Sünde selbst entgegen und auf Reinigung des Herzens und Lebens hingearbeitet wird. Es giebt keine Ehrlichkeit des Mundes ohne ein ehrliches Herz und ohne ein ehrliches Thun.

Die Rechtschaffenheit des Thuns, die man unter Ehrlichkeit versteht, findet im geselligen Leben einen weiten Spielraum: allgemeine Aufrichtigkeit des Handelns, frei von Ränken und Hinterlist, Zuverlässigkeit und Worthalten, Bewahrung anvertrauter Geheimnisse, Treue gegen Freunde, Fernbleiben von zweideutigen Planen und verächtlichen Unternehmungen, von geheimen Verbindungen, kurz alles, was hilft, daß man jedermann ins Angesicht sehen und von jedermann sich in sein Leben hineinsehen lassen kann; denn „ehrl. währ. am längst.“ Im kindlichen Alter ist aber namentlich für die Scheue vor fremdem Eigenthum und dafür Sorge zu tragen, daß das Stehlen in allen seinen Schattirungen bekämpft werde. Mit dem Anfang des Ich Sagens entwickelt sich im Kind auch der Unterschied von Mein und Dein, und muß mit aller Aufmerksamkeit dab. gehalten werden, daß es denselben respectire (vgl. den Art. Eigenthumstrieb). Gerade an dem Eigenthum derer, die ihm die Nächsten sind und ihm am liebsten mittheilen, — Eltern, Geschwister, Hausgenossen — muß der Respect geübt werden. Es darf sich nichts selber und nichts heimlich nehmen. Ein festes Gebot, beharrlich durchgeführt, hat den Eigenthumsbegriff zu fixiren, die Scheue ins Bewußtsein zu pflanzen. Auch hier aber ist des Erziehers eigene Ehrlichkeit der unentbehrliche Leister für den Jüngling. Nicht bloß daß kein Vergerniß mit grobem Betrug gegeben wird: auch das heimliche Zustechen hinter dem Vater, wozu oft Mütter sich versuchen lassen, das Betreten fremder Gärten, um Blumen zu pflücken, Obst zu naschen, womit Kindsmägde Freude bereiten wollen und sich versündigen, u. dgl. nährt den unredlichen Trieb in den Kindern, der nur allzustark in der Natur liegt. — Auch das Verheimlichen der Geschenke von Fremden soll man nicht dulden; Gefundenes, auch das Geringsfügige, den Eltern übergeben, muß strenge Regel sein. — Mit dem Heranwachsen kommt das natürliche Verlangen nach freierer Verfügung über ein kleines Eigenthum — Taschengeld zc., welchem ohne Noth nicht sollte entgegengetreten werden, doch so, daß weder Geiz noch Wohlleben befördert werde, welche beide vom Pfad der Ehrlichkeit abführen. Namentlich aber ist darauf zu sehen, daß nicht schon in den frühen Jahren der Tauschhandel (Mauscheln, Zugger) unter Kindern getrieben werde, weil da so gerne Uebervortheilung mit unterläuft und wegen der Geringsfügigkeit des Objects das Betrügerische am Handel für unwichtig angesehen wird. Solche Händel müssen streng verboten und ohne Schonung rückgängig gemacht werden.

Die Rechtschaffenheit des Thuns in Absicht auf Mein und Dein ist aber ebenso als die des Redens vom Erzieher vollkommen allein dadurch zu erzielen, daß neben dem speciell hierauf gerichteten Hüten und Wirken ein Höheres ins Auge gefaßt werde — geistiges Besitzthum nämlich und das Sammeln der Schätze im Himmel. Wem das Zeitliche im Mittelpunkt und als Zielpunct vor dem Sinn steht, dem wird umsonst Rechtschaffenheit gepredigt, oder im besten Fall bringt er's zu einer steifen Gesetzmäßigkeit, worauf er noch sich ein Besondere einbilden wird.

Ist aber die Ehrlichkeit in der That nur als ein mit dem Leben in der Wahrheit wie mit dem Streben nach den Gütern, die droben sind, verbundenes rechtschaffenes Wesen zu erkennen, so leuchtet auch ein, wie menschliche Erziehung von außen allein sie nicht zu schaffen vermag, und daß auch hiezu noch eine verborgene Erziehung nothwendig ist, der sich jeder für sich zu stellen hat, so wie dort Nathanael, da er unter dem Feigenbaum stand, und davon ihm das Zeugnis ist zu Theil geworden: siehe, ein ächter Israelite, in welchem kein Falsch ist.

Ehrtrieb, s. Ehrgefühl.

Eigenheiten sind Besonderheiten im Empfinden und Benehmen eines Individuums, welche theils unmittelbar aus einer Naturbeschaffenheit — Idiosynkrasien

z. B. gegenüber von gewissen Farben, Tönen, Thieren, auch Menschen (vgl. d. Art. Abneigung) — theils aus einer Familien- oder Stammesdisposition hervorgehen, theils als Reflexe und Ausläufer seiner Eigenthümlichkeit (vgl. Charakter), obwohl in einem mehr oder weniger zufälligen Zusammenhang mit dieser an den Tag treten. — Bei Kindern treten sie theils vorübergehend auf, wie beim Zahnen und schnelleren Wachsthum, oder indem sie Krankheitsperioden vorausverkündigen, begleiten, nachtönen; die Gährungen und Stürme im Organismus während des Uebergangs aus der Kindheit zur Jugend treiben häufig Eigenheiten auf die Oberfläche. Diese alle sind aber zu unterscheiden von solchen, die als Erzeugnisse eines habituellen Eigensinns und einer grillenhaften Absichtlichkeit erscheinen. Erstern muß mit Schonung und oftmals auf Umwegen mittelst einer dem Gemüthsleben zu machenden Diverston entgegen gewirkt werden, letztere darf man nicht dulden und hat sie nöthigenfalls mit beharrlicher Strenge niederzukämpfen; denn eher vergeudet sich in ihnen das individuelle Leben als daß es durch sie zur Entfaltung gelangte. Zuweilen treten an sich gute Eigenschaften in Gestalt von Eigenheiten auf; es giebt z. B. pedantisch-lern-eifrige, übertrieben auf Reinlichkeit und Ordnung haltende Kinder. Hier darf man nicht mit herben Mitteln noch mit Spott kommen, um nicht das Kind selbst zu verletzen, indem man nach seinen Mücken schlägt. — Irrthum ist es, hinter Eigenheiten Genialität zu wittern; man verzeiht sie vielleicht dem Genie, aber sie constituiren es nicht, und vollends Eigenheiten nachmachen ist kindisch. — Die Erfahrung zeigt, daß einer seinen Mitmenschen durch Eigenheiten oft selbst noch widerlicher wird als durch wirkliche Untugenden, daher eine weiche Erziehung in dieser Hinsicht oft eine herbe Lebensschule zur Vervollständigung der Bildung nach sich zieht. Andererseits — gegenüber von kleinen Marotten unsres Nächsten möchte sich Sterne's Rath empfehlen: „Daß doch einen jeden auf seinem Steckenpferde die Straßen der Stadt auf und nieder reiten: wenn er dich nur nicht nöthigt hinten aufzusitzen.“ Aber es giebt andere, da diese Regel menschenfreundlicher Klugheit nicht zureicht, sondern welche uns jene Selbstüberwindung, d. h. Ueberwindung unsrer eigensten Eigenheit auferlegen, von der der Apostel Röm. 15 spricht: „Wir, die wir stark sind, sollen der Schwachen Gebrechlichkeit tragen, und nicht Gefallen an uns selber haben.“

Eigenliebe, s. Selbstgefühl.

Eigensinn. Der Eigensinn oder Eigenwille ist zunächst dem Kindesalter eigen, nimmt aber leicht einen chronischen Charakter an und pflanzt sich in die späteren Jahre fort, wofern er nicht schon bei seinem Auftreten in den ersten Kinderjahren gründlich geheilt wird. Er besteht in einem Wollen, welches unvernünftige Gedanken, denen unaufhebbare Gegensätze entgegenstehen, gleichwohl mit Hartnäckigkeit festhält und zugleich mit einem starken Widerspruchsgeiste verbunden ist, wenn es auf einen entgegengesetzten Willen stößt. So ist der Eigensinn nicht nur positiv ein Begehren nach einem Gegenstand, das den Besitz des letzteren erzwingen will — und falls der entgegenstehende Wille der Eltern u. s. w. schwach genug ist, Verwöhnung und Verzogenheit zur Folge hat; sondern auch negativ ein Widerstreben gegen das Gebot und Verbot der Erzieher, wobei das Kind weiß, daß es Unrecht thut und es dennoch thut; es setzt also seinen eigenen selbstischen Willen dem höheren Willen, dem es sich unterordnen sollte, entgegen — eine Erscheinung, die sich ohne die Annahme eines angeborenen Hangs zur Selbstsucht (vgl. die Art. „Ersünde“ und „das Böse“) nicht erklären läßt und die Lehre von der Ersünde als Erfahrungsthatsache bestätigt. Diese Art des Eigensinns ist es, welche die ernsteste Sorge des Erziehers in Anspruch nimmt, weil sie nicht in jedem Fall unmittelbar durch die Festigkeit eines höheren Willens sich brechen läßt, sondern oft nur dadurch, daß überhaupt das Gute im Herzen des Kindes den Sieg über das Böse gewinnt. Sie führt auch zu den fast dämonischen Erscheinungen, bei deren Beobachtung den Erzieher ein Grauen ankommt. Bei den geringeren Graden ist es immerhin am Platze, den trotzigen Willen zu beugen, die Vollziehung des Befehls mit Gewalt zu erzwingen, auch den widerspenstigen Bögling zu strafen, und bei den meisten Kindern kommt — etwa um das dritte Jahr oder noch früher — eine Periode des Eigensinns, die zu einer Krisis führt: wenn da der Erzieher mit Ruhe und Festigkeit verfährt und das Kind nöthigenfalls mit strenger Züchtigung zum Gehorsam zwingt, so ist der Trotz gebrochen und

ein entscheidender Sieg gewonnen. Aber es giebt, besonders bei älteren Kindern, auch schlimme Fälle, in denen Gewalt aus übel ärger macht und dem verstockten Trotz auf directem Wege nicht beizukommen ist; da hilft nur Geduld, Liebe und Gebet. — Außer der mit Absicht handelnden Erziehung liegt übrigens in der unabsichtlichen Erziehung, welche der Umgang mit Erwachsenen und besonders der abschleifende Verkehr mit Kameraden übt, ein überaus schätzenswerthes und kräftig wirkendes Correctiv; ihm wohnt mitunter eine solche Heilkraft inne, daß oft der Anschein entstehen kann, als sei das eigensinnige Wollen ganz ohne Beihülfe des Erziehers wie von selbst ein anderes geworden. Vgl. hierüber besonders Waitz, Pädagogik S. 165. 219.

Eigenthumstrieb. Das Thier hat kein Eigenthum, weil es keine Vernunft hat, welche als selbstbewusstes Subject den Dingen als Objecten sich gegenüberstellt, um sie zu beherrschen und zu Mitteln der eigenen Thätigkeit zu machen. Eigenthum ist nur da, wo ein Verhältnis von Person und Sache Statt findet der Art, daß durch letztere (die Sache) der Lebens- und Wirkungskreis der ersteren (der Person) gestützt, gehoben und erweitert wird. Jeder Mensch, der als persönliches Wesen sich geltend machen, eine freie Selbstthätigkeit erringen will, muß auch nach Eigenthum streben; der Eigenthumstrieb ist daher tief in der menschlichen Natur begründet und nur eine von den verschiedenen Formen, wodurch diese sich als eine vernunftbegabte, zu persönlicher Würde berufene, documentirt. Schon das unmündige Kind, sobald es seine Stimme, seine Hände und Füße als sein Eigenthum erkannt hat, gebraucht selbige nicht nur als Mittel, um seine Lebenslust zu äußern, sondern auch um seinen Willen durchzusetzen und zu commandiren. Mit dem Eigenthum wird zugleich ein Bewußtsein des Rechtes gegeben, nach freiem Belieben mit diesem Eigenthum schalten und walten zu können, und dieses Rechtsbewußtsein entwickelt sich so zeitig, daß schon ganz kleine Kinder aufs tiefste gekränkt werden können, wenn man ihnen das, was sie eben erhalten haben und als ihr Eigenthum betrachten, wieder entreißen will. Aber der Egoismus in der menschlichen Natur regt sich nicht minder frühzeitig in dem Kinde und unterdrückt das Rechtsgefühl, so daß derselbe Knabe, der mit Hand und Fuß sich wehrt und zornig dreinschlägt, wenn ein anderes Kind sein Spielzeug nehmen möchte, keinen Anstand nimmt, die Sachen seiner Geschwister oder Gespielen sich anzueignen, wenn's ihm möglich ist. Das ist nun eben die Aufgabe einer guten Erziehung, den Eigenthumstrieb so zu leiten, daß mit ihm auch das Rechtsbewußtsein stetig sich entwickelt. Dazu gehört vor allem die Achtung vor dem Eigenthum des Kindes selber. Boz hat in einem seiner Romane mit schneidender Schärfe die Verkehrtheit jener Mutter gezeichnet, die heute ihren Kindern Geld in die Sparbüchse giebt, um es morgen für Missionen und andere fromme Zwecke wieder herauszunehmen. Das Kind empört sich in solchem Falle ebenso über die Ungerechtigkeit wie über den Zwang; es würde, wenn es warnimmt, welche Freude einer armen Familie mit ein paar Geldstücken bereitet wird, freiwillig ein Almosen spenden, aber zur Wohlthätigkeit gezwungen verhärtet sich sein Herz den edleren Gefühlen der Liebe und des Wohlwollens. „Aber,“ sagt Palmer, „was hat denn das Kind für Rechte? Das ist's eben, was manche Eltern gar nicht einsehen; weil sie des Kindes kleines Eigenthum, sein kleines Recht selber in ihrer Erhabenheit und Bequemlichkeit nicht achten, so muß das Kind am Ende sich in einer Art von Kriegszustand glauben, wo Raub und Gewalt gilt. Zuverlässig rühren eine Menge von Lieblosigkeiten unter kleinen Geschwistern daher, daß sie ihre Rechte nirgends geschützt sehen, und darum die Gewalt für das einzige Mittel halten, das Ihrige zu wahren. Für ein Kind ist das schon ein wichtiges Recht, diesen Platz, diesen Teller, dieses Besteck bei Tische zu haben; wenn nun die Erziehenden darauf nicht achten und das als kindische Dummheit mit Scheltworten zurückweisen, was aus dem kindlichen Rechtsbegriff kommt: so wird zuverlässig nicht liebevollere Nachgiebigkeit, sondern ungestümere Gewaltthätigkeit die Folge sein.“

Ein zweiter Hauptpunct ist, daß wir das Kind frühzeitig gewöhnen, sein Eigenthum nicht als Zweck an sich, sondern als Mittel zu menschenwürdiger Thätigkeit zu betrachten. Man überschütte es darum nicht mit Spielzeug, sondern gebe ihm ein solches in die Hand, aus dem es etwas machen, dem es verschiedene Gestalten geben kann; man gewöhne es frühzeitig, auf wenige Gegenstände seine Neigung zu concen-

triren und mit eigener Freithätigkeit sie zu gestalten und umzuformen. Dazu eignen sich ganz vorzüglich Sand und einfache Klöße zum Bauen. Je weniger die Spielsachen bloß zum augenblicklichen Genuße, je mehr sie zur Erregung der Selbstthätigkeit dienen und die Phantasie und Erfindungslust des Kindes ins Spiel versetzen, desto besser sind sie.

Die Hauptsache ist auch hier wieder, daß das Kind in seinen Erziehern und Lehrern selber musterhafte Beispiele vor Augen habe von jener christlichen Verwendung des Eigenthums, wie sie in dem apostolischen Wort (1 Petr. 4, 10) ausgesprochen ist, „dienen einander, ein jeglicher mit der Gabe, die er empfangen hat, als die guten Haushalter der mancherlei Gnade Gottes“ (vgl. G. Baur, Erziehungslehre, 2. Aufl. S. 219 ff.).

Einbildungskraft, s. Phantasie.

Einsfälle — der Kinder sind Zeichen erwachenden Verstandes und einer die ersten Schwingen regenden Urtheilskraft, welche bei dem natürlichen Mangel entwickelter Erfahrungsbegriffe an diesem oder jenem neuen Gegenstand einen Punkt herausgreift, um ihn in Beziehungen zu Bekannten zu bringen, ob solches nun verkehrt ausfällt oder einschlägt und eine blitzartige Erleuchtung zeigt. Schon Rousseau warnt mit Recht vor Ueberschätzung derselben; denn zu witzigen Einsfällen antreiben, heißt gerade das Anmuthigste daran zerstören — die Naivität; im Gegentheil ist häufig besser, sich nur hinter dem Rücken des Kindes darüber zu freuen, denn anfeuern des Lachens verleitet zum Fortfahren, das dann schnell ins Thörichte oder Plumpe fällt. Eltern, welche etwa auf ihr „geistreiches“ Kind stolz sind, mögen bedenken, daß man bei behenden Begriffen ein leichter Mensch sein kann und daß der Witz, welcher nach Einsfällen hascht, dem Reifen der Urtheilskraft im Wege steht, die nach Einsichten strebt. — Auf der andern Seite ist ein pedantisches Wiederhalten und Ueberdenmundsfahren nicht minder unpädagogisch. Einsfälle sind zwar nur zufällige Bewegungen des Geistes, aber es sind Bewegungen und man kommt in Gefahr, ihn lahm und steif zu machen durch rigorosen Druck. Sie sind aber auch zum Theil, obgleich nur vorübergehende Aufhellungen dessen, was im Kind liegt, da über die in Dämmerung gehüllte Gegend ein schneller Strahl zuckt. — Man soll sich nicht zu viel versprechen von Einsfällen der Kinder, denn nicht alle Funken werden zu einem Feuer, aber man soll sie nicht ignoriren, denn „Feuer fängt mit Funken an.“

Einflüstern (Einblasen, Einhelfen, Einsagen, Vorsagen) u. ist ein in allen Arten von Schulen sich von selbst ergebendes, deshalb auch ein altes Uebel. Bei der Controle des Pensums muß jeder Lehrer sich die Aufgabe stellen, das Einflüstern zu verhindern und, wo es als Gewohnheit herrscht, es systematisch auszurotten, ohne sich an den hieraus erwachenden Zeitverlust zu kehren. Oft scheint das Einflüstern entschuldbar, aber auch dieses ist nicht zu dulden, da es den Lehrer hindert, das Maß der Leistungsfähigkeit bei dem einzelnen Schüler genau zu beobachten. In Volksschulen ist es namentlich durch Präcision in allen Formen der Fragestellung und Antwortgebung zu bekämpfen. Große Dienste thut das Aufzeigen (Handerheben) der Schüler, die eine Antwort wissen, schon deshalb, weil es ihrem Sinn eine andere Richtung giebt. Die gröbren Formen des Betruges durch Einflüstern muß man sorgsam beobachten. Spielende Bewegungen der Hand, des Buches nach dem Munde haben oft Verdeckung des Einflüsterns zum Zweck. Verschwinden hinter dem Vordermann ist ohnehin jedem Lehrer verdächtig. Mit besonderer Strenge hat man auf alle Spuren von dringender Aufforderung oder gar Nöthigung zum Einflüstern durch Drohungen zu achten.

Eine Schule, in welcher das unrebliche, für die Fortschritte wie für die Sittlichkeit der Schüler gleich verderbliche Einflüstern herrschend ist, leidet an einem wesentlichen Gebrechen.

Einsperren, s. Strafen.

Eintritt der Schüler, s. Aufnahme.

Einüben heißt etwas so üben, daß man es inne hat und als über einen freien Besitz darüber verfügen kann. Der Leseschüler z. B. hat in kurzer Zeit alle Buchstaben kennen gelernt, aber wie viele Mühe muß noch darauf verwandt werden, bis er die Fertigkeit des Lesens so inne hat, daß er die einzelnen Buchstabenformen

nicht mehr zu fixiren, sondern das ganze Wort und später einen ganzen Satz nur mit einem raschen Blick zu übersehen braucht, um den darin enthaltenen Gedanken in sich aufzunehmen. Eine arithmetische Regel kann von dem Schüler wohl verstanden sein, aber er soll z. B. eine Rechenaufgabe richtig ansehen und nun stoßt er, die Regel ist noch nicht gehörig eingeübt. Wenn die Wiederholung im allgemeinen zum Zweck hat, das Gelernte zum völligen Eigenthum des Geistes, zu einem Bestandtheil des Bewußtseins zu machen, der jeden Augenblick in demselben reproducirt werden kann, so gilt dasselbe auch von der Einübung, die nur eine Unterart der Wiederholung ist in Bezug auf Fertigkeiten von mehr oder weniger mechanischer Art, „da das Kind wohl etwas schon kann begriffen haben, aber es ist ihm in Gedanken, Mund und Hand noch nicht so geläufig, daß es ohne Schwierigkeit ausgeführt werden kann; durch die beharrliche Wiederholung gewöhnen sich aber sämmtliche in Anspruch genommene Kräfte daran und die Übung macht den Meister.“

a) Das Gebiet der Einübung bilden also vor allem diejenigen Thätigkeiten, welche mehr oder weniger unter Mitwirkung körperlicher Organe zu Stande kommen, und bei den Fertigkeiten im engeren Sinne zweifelt niemand, daß man sie sich nur durch Einüben aneignen kann. Auch die Prädicate „mechanisch“ und „unbewußt“ erregen hier keinen Anstoß. Der theoretische Unterricht in diesen Dingen (also Lesen, Schreiben, Zeichnen, Singen u. dgl.) für die Elementarschule geht nahe zusammen, aber die Einübung nimmt lange Zeit, ja den größten Theil der Schulzeit in Anspruch und die Volksschule ist, wie Bormann (Unterrichtskunde S. 77) sagt, wesentlich Übungsschule. Sie kann die Einübung dessen, was sie lehrt, nur zum geringeren Theil der häuslichen Thätigkeit überlassen und darf sich von der Zeit nach den Schuljahren in der Regel fast keine Ergänzung versprechen; umsomehr muß sie sich bemühen, ihrem Schüler die für das Leben nothwendigen Fertigkeiten möglichst sicher und geläufig mitzugeben.

b) Das Gebiet der Einübung erstreckt sich aber weiter über die Thätigkeit der geistigen Vermögen überhaupt und des Gedächtnisses (vgl. d. Art.) insbesondere. Die Urtheilskraft wird gestärkt, wenn man sie an geeigneten Gegenständen übt (man übt ja nicht bloß um zu üben); die verschiedenen Formen des Schlusses werden sicherer und geläufiger vollzogen, wenn sie ausdrücklich und planmäßig eingeübt werden. Eine Erkenntnis, eine Einsicht kann an und für sich nicht eingeübt werden, wer sie gewonnen hat, der hat sie; aber eine gewonnene Einsicht soll und kann ein geistiger Schatz sein, der in jedem Augenblick bereit liegt, um verwerthet zu werden, während sie andererseits auch allmählich wieder verbleichen und entschwinden kann. Das gilt nun aber von allen Unterrichtsgegenständen, vom Einmaleins wie vom religiösen Memorirstoff, von der Sprache wie von der Geschichte, von der Kartenkenntnis wie von den Blätterformen u. s. f.: es ist nicht genug, daß der Verstand begreife; wenn das Begriffene uns wirklich fördern, wenn etwas gelernt werden soll, so muß es in parate Erkenntnisse übergehen, also eingeübt werden bis zur Geläufigkeit. Gelegentlich sieht sich der Lehrer dabei vielfach veranlaßt, Mißverständnisse zu berichtigen, dunklere Partien des Gegenstandes aufzuhellen, ihn von neuen Seiten zu beleuchten, die Fäden, welche die eine Wahrheit mit der andern verbinden, nachzuweisen und zu befestigen und so seinen Unterricht fortwährend zu ergänzen.

c) Zu der fruchtbarsten Art der Einübung aber, der praktischen, geben diejenigen Kenntnisse Anlaß, mit deren Hülfe der Schüler etwas hervorbringen, etwas machen kann, d. h. vorzugsweise die mathematischen und die sprachlichen und zwar rückwärts aller Stufen dieser Disciplinen, die in den Bereich der Schule fallen. Hier schlägt die Einübung die Brücke von der Theorie zur Praxis und macht aus dem Wissen ein Können. Das Rechnen in der Volksschule und in den untern Classen höherer Schulen ist hauptsächlich Einübung durch Lösen von Aufgaben; wird das verständig betrieben, so gewinnt der Schüler dadurch eine Schärfung des Verstandes, einen Blick in die mannigfachen Lebensverhältnisse, auf welche sich die Beispiele beziehen, und eine Gewandtheit und Fertigkeit im Rechnen selbst, die ihm im praktischen Leben von nicht geringem Werthe sind. In ähnlicher Weise werden dem älteren Schüler die Lehrsätze der Geometrie praktisch, wenn er sie zur Lösung von Aufgaben verwenden

kann, und seine Kenntnisse selbst gewinnen durch Uebung hierin wesentlich an Lebendigkeit und Klarheit.

Es liegt im Bisherigen, daß das Einüben auf den unteren Altersstufen, welche vorzugsweise die unter a) gehörigen Fertigkeiten zu erwerben haben, in ausgedehnterem Umfang erforderlich ist, als auf den höheren; die unter c) genannten Uebungen bilden auf den mittleren, theilweise schon auf den unteren Stufen das Hauptgeschäft des Lehrers, aber ganz überflüssig ist das Einüben auch in den obersten Classen nicht. Abgesehen von der unmittelbar erstrebten Sicherheit des Wissens und Könnens fördert es zugleich die Selbstthätigkeit, das eigene Bemühen und erhöht die Freudeigkeit des Arbeitens bei dem Schüler, was beides von bedeutendem sittlichem Werth ist (vgl. b. Art. Arbeit). Es liegt eine Befriedigung für den Schüler und für den Lehrer darin, wenn ersterer etwas recht und sicher weiß, eine noch höhere, wenn er etwas kann. „Kinderaugen, die vor Freude leuchten über dem, was sie unter Leitung des Lehrers zu leisten vermögen, werden willig sein, auch anderweitig seinem Winke zu folgen“ (Vormann a. a. D.).

Der Lehrer aber hat bei der Leitung des Einübens Gelegenheit, sich in wichtigen Eigenschaften zu bewähren. Wenn er verständig ist, so wird er sich hüten, die Grenze zu verletzen, die das Einüben vom Abrichten scheidet (s. d. Art.) Es ist z. B. beim Rechnen zwar nicht nöthig, daß der Schüler jedesmal von allen seinen Operationen Rechenschaft ablege, aber er muß im Stande sein, das Wissen darüber in sich zu erwecken, sobald es verlangt wird. Fertigkeit ohne Einsicht ist blind, gerade wie das Wissen ohne entsprechendes Können eitel und werthlos ist. Vom gleichen Gesichtspunct aus wird der Lehrer auch alle seine Kraft und Gewandtheit aufbieten, um Einförmigkeit zu vermeiden und Abwechslung in die Uebungen zu bringen; um sodann die Selbstständigkeit des Schülers zu fördern, wird er bei der Leitung der Arbeit seine Beihülfe nur so weit eintreten lassen, als sie für den Schüler unentbehrlich ist; was derselbe selbst erreichen kann, darnach soll er sich strecken (vgl. d. Art. Beihülfe). Weiter wird der verständige Lehrer die Einübung lange genug fortsetzen oder wiederholen, um den Zweck, die Sicherheit, zu erreichen, aber nicht so lange, daß sich Ueberdruß und Langeweile bei den Schülern einstellt. Weil aber ihm selbst der Gegenstand längst geläufig ist, so ist das Einüben ferner besonders eine Probe für seine Geduld. Hier ist eine Klippe, an welcher mancher sonst tüchtige Lehrer scheitert. Man wundert sich zuweilen bei einem Lehrer über seine ungenügenden Erfolge, wenn man doch seinen Unterricht als gut anerkennen muß, und er selbst beruft sich darauf, daß er die Sache, in welcher unbefriedigende Leistungen vorliegen, den Schülern oft genug gesagt habe; es mag wahr sein, aber er hat das richtig Entwickelte nicht lange und oft genug eingeübt, sei es daß ihm der Eifer, im Object des Unterrichts voranzukommen, die allererste Rücksicht, die auf das lernende Subject, in den Hintergrund drängt, oder daß ihm die Kraft der Selbstverleugnung und der demüthigen Liebe fehlt, deren Frucht eben die Geduld ist. Bei Lehrerprüfungen und Schulvisitationen lassen sich diese Eigenschaften nicht so leicht unmittelbar erkennen; da zeigt sich mehr, wie der Lehrer lehrt, als wie er einübt; aber die Producte lassen auch auf diesen Factor zurückschließen.

Ueber die Einübung im sittlichen Gebiet s. d. Artikel Gewöhnung.

Eitelkeit. Gefallsucht. Puhjsucht. Die Eitelkeit gehört zu dem Kreise von Fehlern, die sich um den Ehrtrieb herumlagern, ist aber vom edlen Ehrgefühl nur der Affe. Man nennt denjenigen eitel, der auf Eigenschaften und Güter, die an sich keinen sittlichen Werth haben, oder auf den Schein wirklicher Vorzüge gestützt sich selbst wohlgefällt und sich in der Meinung, daß er auch andern wohlgefalle und von ihnen geschätzt oder bewundert werde, glücklich fühlt. Das Nichtige charakterisirt ihn, daher der Name: eitel = leer, nichtig.

Der eine ist auf äußere Güter (Rang und Stand, schöne Kleider und Schmuck) oder auf körperliche Vorzüge und äußere Fertigkeiten (Schönheit des Leibes, Tanzen, Clavierspielen etc.) eitel, der andere auf geistige, namentlich solche, bei denen er zugleich sittlich verwerflich sein kann, auf Verstand, Wit, Kenntnisse, Beredsamkeit; selbst der äußere Schein der Frömmigkeit kann Gegenstand der Eitelkeit werden. Wieder ein anderer will sogar durch Dinge, die tadelnswerth oder entschiedene Fehler sind, durch zur

Schau getragene Frivolität, Geringschätzung der Sitte, Nachlässigkeit im Aeußern die Aufmerksamkeit auf sich ziehen, weil er dadurch interessant wird und sich über die Vorurtheile der gewöhnlichen Menschen erhaben zeigt (Diogenes). Das Bewußtsein wirklicher Vorzüge dagegen, das freilich leicht das richtige Maß überschreitet, nennt man Stolz; dieser bedarf der fremden Anerkennung nicht, weshalb man wohl von jemand sagen kann, er sei zu stolz, um eitel zu sein. Die unbegründete hohe Meinung vom eigenen Werth heißt Einbildung oder, bei den höheren Graden, Dünkel. — Ueber seine Mängel sucht der Eitle sich und andere zu täuschen (über die körperlichen durch Schminke, modische Kleider u. s. w., über die geistigen durch eingelernte geistreiche Phrasen); er gefällt vor allem sich selbst, der Genuß des eigenen Werthes macht ihn vergnügt. Dieses Wohlgefallen an sich selbst wird bestärkt durch das fremde Lob, daher der Eitle, im Unterschied von dem Ehrliebenden, dem es um wirkliche Ehre bei andern zu thun ist, schon mit den leeren Zeichen fremder Werthschätzung, mit dem, was die conventionellen Formen der Höflichkeit mit sich bringen, ja oft schon mit dem Gedanken, daß er überhaupt beachtet werde, was ihm mit Bewunderung gleichbedeutend ist, sich begnügt. Er nimmt so sehr den Schein für das Wesen, daß auch das Lob und die Bewunderung von Unwissenden oder von solchen, die ihn nur zum Besten haben und ihn vielleicht für ihre eigennützigen Zwecke benützen wollen, ihn befriedigt.

So proteusartig die Eitelkeit in ihren Erscheinungsformen ist, so verschiedene Grade hat sie auch; zwischen dem, dessen ganzes Dichten und Trachten von ihr beherrscht wird, und dem sonst wackeren Manne, der in irgend einer äußerlichen Beziehung eine Schwäche dieser Art an sich hat, giebt es viele Zwischenstufen. Darum erstreckt sich auch ihr Scepter gar weit, über jeden Stand und jede Bildungsstufe, jedes Alter und Geschlecht. Es giebt alte und junge Gecken, es giebt Knaben und Jünglinge, die eben so gern vor dem Spiegel stehen, als Mädchen. Ueberall aber ist die Eitelkeit ein Fehler, der den Menschen nicht nur lächerlich macht, sondern auch seinen sittlichen Werth und Gehalt vermindert und, wo sie höhere Grade erreicht, vernichtet.

Es geht aus dem Bisherigen hervor, daß falsche Selbstliebe und unrichtige Werthurtheile theils über das eigene Subject und was an ihm ist, theils über das Lob anderer die beiden Hauptbestandtheile der Eitelkeit sind. Hieraus ergeben sich die wichtigsten Regeln für den Erzieher. Das beste Mittel gegen die falsche Selbstliebe in den Kindern besteht darin, daß aufrichtiges Wohlwollen, aufopfernde, thätige Liebe und Empfänglichkeit für alle höheren Interessen, also vor allem herzliche Frömmigkeit in dem Kreise herrsche, dem sie angehören; in diesem Geiste liegt eine Macht, die mehr wirkt, als jedes symptomatische Verfahren, sowie umgekehrt der Einfluß einer auf eitle Dinge gerichteten Umgebung, puzsüchtiger Mitschülerinnen u. auch für eine weise Erziehung schwer zu überwinden ist. Unter sittlich lauterer Menschen heranwachsend kann der Zögling am ehesten gegen die Eigenliebe in seinem Innern streng sein lernen, so daß er unlautere Motive als solche erkennt und bekämpft. — Die Urtheile über den Werth der Dinge wird der Zögling ebenfalls besser aus der Handlungsweise des Erziehers entnehmen und sich aneignen, als aus seinen Belehrungen; doch sind in weiser Beschränkung auch diese nicht überflüssig. Es ist gut, wenn der Erzieher dem Zögling gelegentlich ohne persönliche Anzüglichkeiten zeigt, was für Eigenschaften den Menschen wirklich zieren und welche gar keinen oder einen nur untergeordneten Werth haben; er thut wohl daran, wenn er es dem Kinde lebhaft vor die Seele stellt, daß Gott das Herz ansieht und nicht das, was vor Augen ist, daß nur köstlich vor ihm ist „der verborgene Mensch des Herzens unverrückt mit sanftem und stillem Geist,“ daß sein bestes Thun weit hinter dem Sollen zurückbleibt und das wirklich Gute daran nicht sein Verdienst ist, wenn er in Bezug auf die Handlungen der Menschen den Blick des Zöglings von der Oberfläche auf das Innere, von der Schale auf den Kern lenkt, dabei aber auch über übliche Eigenschaften von geringerem Werth gerecht und billig urtheilt, damit seine Warnung vor Ueberschätzung derselben bei dem Zögling leichteren Eingang finde (vgl. auch den Art. Bescheidenheit). Ein richtiges Urtheil über den Werth der Dinge wird auch dadurch befördert, wenn der Zögling frühe zu ernstern Beschäftigungen angehalten und Sinn und Streben auf edle Zwecke gerichtet wird, gerade wie es ihn andererseits zu falschen Werthurtheilen und damit zur Eitel-

keit verleitet, wenn er die Kindheit und Jugend vertändeln darf, statt sich in anstrengender Arbeit nach hohen Zielen zu strecken. Gründlich wird aber auch dieser Fehler nur in dem Grad gehoben, wie mit dem Herzen des Menschen, das der Hauptsitz der Eitelkeit ist, jene durchgreifende Veränderung vor sich geht, durch die er ein neuer Mensch wird, ein Proceß, den die Erziehung wohl befördern, aber nicht allein herbeiführen kann.

Wenn nun aber die Eltern selbst die schöne Figur, das neue Kleid, den witzigen Einfall des Kindes bewundern, wenn sie es anhalten, seine Künste vor andern Leuten zur Schau zu stellen, die sich vielleicht beeifern, sie schon den eitlen Eltern zu lieb zu bewundern, wenn sie ihr Kind vor dem thörichtesten Lob der Ungebildeten, der erwachsenen und der gleichaltrigen, nicht zu bewahren suchen, und wenn sie von frühe auf durch die Wahl des Anzugs ein Modeäffchen aus ihm machen; wenn unbesonnene Lehrer ihren bevorzugten Schülern schmeicheln und sie bei der Prüfung, vor angesehenen Fremden zc. paradiren lassen; wenn die Erwachsenen überhaupt, anstatt das eitle Kind, das ihre Aufmerksamkeit auf sich ziehen will, scheinbar unbemerkt zu lassen, den Kindern schön thun und nicht in deren Gegenwart ihre Worte mit verdoppelter Gewissenhaftigkeit abwägen, — dann ist es nicht zu verwundern, wenn die Saat der Eitelkeit üppig aufschießt.

Der Eitle macht sich anderen Menschen nicht nur durch seine Ansprüche oft unangenehm, sondern gewöhnlich auch lächerlich, aber dieser Seite des Fehlers gegenüber muß der Erzieher behutsam sein. Nichts verletzt, verbittert, entfremdet mehr als Spott von Seiten des Mächtigeren; der Zögling hat das Gefühl, daß der Erzieher die Ueberlegenheit seiner Stellung misbrauche, und glaubt sich um so mehr berechtigt, den bestrafte Fehler bei sich zu vertheidigen und festzuhalten; nur dann etwa kann die Ironie noch günstig wirken, wenn das ihr beigemischte Ingrediens des Wohlwollens vorschlägt. Spott von Mitschülern dagegen ist sehr oft eine heilsame Arznei.

Mit der Eitelkeit verwandt ist die Gefallsucht. Der Wunsch, einen angenehmen Eindruck auf andere zu machen, ist natürlich und niemand zu verargen; zum Fehler, zur Gefallsucht wird er erst, wenn er zum herrschenden Motiv des Handelns wird, so daß der Mensch die äußeren Vorzüge, welche zu gefallen pflegen, allzu hoch schätzt und zwischen den Personen, welchen er gefallen will, nicht den rechten Unterschied mehr macht. Ein Mädchen, das es darauf anlegt, durch ihre äußeren Vorzüge und zwar besonders Personen männlichen Geschlechts zu gefallen (d. h. eine Kokette, nur daß diese mit dem, den sie in ihrem Netze hat, auch noch ihr Spiel treibt), ist meistens schon ein eitles Kind gewesen; mit der wahrhaften Liebenswürdigkeit ist es jedenfalls aus. Am schlimmsten aber ist es, die Aufmerksamkeit und das Wohlgefallen anderer mit Dingen auf sich ziehen zu wollen, die ihren Werth in sich haben; „immerhin, sagt Jean Paul, wolle ein Mädchen mit Leib und Putz gefallen, nur nicht etwa mit heiligen Empfindungen.“ Wer solche Dinge an Kindern lobt, der macht „die bewußtlose Grazie des Seelentons, der Miene, der Empfindung durch das Benennen und Beloben auf immer zur bewußten, d. h. zur getödteten.“

Eine Tochter der Eitelkeit ist die Putzsucht, die sich leider nicht bloß bei Mädchen findet. Eben in Rücksicht auf den Anzug hört man die Eitelkeit oft entschuldigen und sagen, ein Mädchen müsse in einem gewissen Grade eitel sein, sonst werde sie unordentlich, schlampig oder gar unreinlich. Daran ist nur soviel wahr: ein reger Sinn für das Schöne, Anmuthige, Geschmackvolle, für Ordnung, Sauberkeit und Sitte steht dem Mädchen, der Jungfrau nicht nur wohl an, sondern ist ihr nothwendig, wenn sie ihren Beruf ganz erfüllen will, und es wäre zu tabeln, wenn es ihr je gleichgültig wäre, welchen Eindruck sie durch ihre äußere Erscheinung macht; aber das ist noch nicht Eitelkeit, wenn wir anders ihr Wesen oben richtig bestimmt haben. Es soll sich jeder hüten, durch sein Aeußeres aufzufallen; auch hinter die Verachtung der Mode kann sich Eitelkeit verstecken und Kant hat nicht Unrecht: „es ist besser, ein Narr in der Mode, als ein Narr außer der Mode zu sein.“ Putzsucht aber ist es, wenn man einen großen Werth auf schöne Kleider und Schmucksachen legt und leidenschaftlich bemüht ist, sich damit in den eigenen oder anderer Leute Augen einen Vorzug zu verschaffen, was gewöhnlich mit Mangel an gutem Geschmack verbunden und seltsamerweise mit anderweitiger Unordentlichkeit in äußeren Dingen vereinbar ist. Da die

sogenannte gebildete Welt sich in diesen Angelegenheiten der Dictatur der Pariser Schneider und Putzmacherinnen unterwirft, so ist die Putznärrin regelmäßig auch eine Modenärrin, die mit Aufopferung der Rücksicht auf das Bequeme und das wahrhaft Schöne, ja selbst auf die Gesundheit die monströsesten, auch den wohlgestalteten Körper entstellenden Moden mitmacht. In dieser Beziehung hatten Rousseau und die Philanthropen Recht, als sie der unsinnigen Kleidung der Kinder den Krieg erklärten und von ihren Anstalten aus für Verbreitung einer einfachen, naturgemäßen Tracht wirkten. Aber es gehört eine gewisse Selbständigkeit des Urtheils und des Willens dazu, gegen den Strom zu schwimmen; Institute und Verabredungen zwischen den Eltern können die Sache erleichtern.

Elementarschule. In einigen Gegenden Deutschlands wird unter Elementarschule überhaupt die Volksschule verstanden. Dieser Gebrauch des Wortes ist dadurch, daß die Unterrichtsweise in der Volksschule eine wesentlich elementarische sein muß, zwar erklärt, aber nicht gerechtfertigt, wie sich schon aus dem Umstande ergibt, daß auch höhere Anstalten, Gymnasien, Realschulen und Gewerbeschulen, zu ihrer vollständigen Organisation besonderer Elementar- (oder Vor-) Schulen bedürfen. Die Elementarschule im engeren und eigentlichen Sinne als Schule der Anfänger (Grundschule, Urschule u.), in welcher die Elemente aller menschlichen Bildung dem Kinde dargeboten und die elementarische Unterrichtsweise in ihrer reinsten und einfachsten Gestalt geübt werden soll, ist die erste Stufe jeder Schule, der Volksschule, wie der höheren Schulen. Nur in diesem engeren Sinne soll in dem vorliegenden Artikel von der Elementarschule die Rede sein.

Die Antwort auf die Frage, welches die Aufgabe der Elementarschule sei, wird durch die Vieldeutigkeit dessen, was im Unterricht Element genannt und als elementarisch bezeichnet zu werden pflegt, erschwert. In den meisten Schriften über den Gegenstand wird das Wesen des elementarischen Unterrichts als bekannt vorausgesetzt; aber umsomehr fragt es sich, was unter den Elementen des Unterrichts eigentlich zu verstehen ist. Die ursprüngliche Bedeutung von elementum ist freilich unbekannt; nur das wissen wir, daß schon bei Cicero das Wort sowohl von den Anfangsgründen des Unterrichts, wie von den Urbestandtheilen der Körper gebraucht wird. Es liegt daher die Vermuthung nahe, daß elementa bei den Römern ursprünglich nichts anderes als die einzelnen Buchstaben der Alphabetsreihe bedeutete. Die Kenntnis der Buchstaben, die Kunst zu lesen, mußte ja von dem Augenblicke an, wo es eine Schrift gab und wo diese allen Austausch des Wissens bedingte, als der Anfang alles Lernens und Wissens erscheinen. Aber soferne von diesem concreten Punkte aus der Begriff der Anfangsgründe unbegrenzt erweitert und auf alle möglichen Objecte der realen und idealen Welt übertragen werden kann, so fragt sich nicht bloß, welche Dinge sind als Elemente des ersten Unterrichts anzusehen, sondern auch, wie weit sind sie es und wo hören sie auf, es zu sein? Sollte sich z. B. die Elementarschule auch nur auf das Lesen beschränken, so würde doch die Kunst zu lesen in einem steten Fortschritte zu höherer Vollkommenheit gedacht werden können, und wir würden sogleich die Grenze, bis an welche die Elementarschule zu gehen habe, ins Auge fassen müssen. Es ergibt sich hieraus, daß der Begriff des Elementes einer näheren Definition bedarf. Für den Unterricht in allen Wissenschaften giebt es einen elementarischen Theil, dessen Eigenthümlichkeit darin besteht, daß er noch nicht die Wissenschaft als solche lehrt, sondern erst die Möglichkeit, sie zu lehren, anbaut. Dieser vorbereitende Unterricht soll dem Schüler nicht die Güter und Besitzthümer des menschlichen Geistes selbst schon zuführen, nicht den Inhalt des Wissens selbst überliefern, sondern nur die Mittel darbieten, durch welche alle nothwendige Erkenntnis angeeignet werden kann. Die Elementarschule soll also den Menschen bildungs- und unterrichtsfähig machen, indem sie in ihm die Empfänglichkeit für geistige Erkenntnis erst erweckt, ihm die nothwendigsten Mittel des geistigen Verkehrs darbietet, und ihn in den Stand setzt, sich mit den Bedingungen seines Lebens überhaupt zu verständigen.

Wenn demnach vom Elementarunterricht alle Besonderheit der berufsmäßigen Bildung und alle eigentlich wissenschaftliche Behandlung des Unterrichtes ausgeschlossen ist, so muß derselbe sich gleichwohl nothwendig an gewisse

Objecte, an irgend einen Inhalt anſchließen. Dieſer Inhalt ſoll aber ein ſolcher ſein, der noch nicht ſelbſt ein Wiſſen iſt, ſondern erſt zur Erlangung des Wiſſens befähigt. Da nun das Weſen der Wiſſenſchaft in dem Zuſammenhange, in dem Systeme einzelner Erkenntniſſe beſteht, ſo wird der Inhalt des elementaren Unterrichts nur in dem Einzelnen, das aus dem wiſſenſchaftlichen Verbande gelöſt iſt, zu ſuchen ſein. Dieſes Einzelne aber wird in einer dem kindlichen Vorſtellungskreiſe angemessenen Form dem Kinde dargeboten werden müſſen, um nur überhaupt von ihm ergriffen zu werden; d. h. aller Unterricht muß in ſeinem erſten Anfange an das Leben anknüpfen und ſich zunächſt nur auf ſolche Objecte richten, die an ſich ſchon für das Kind einen Inhalt haben. Darum fordert Schleiermacher, daß alle Unterrichtsgegenſtände nur in ſolche Elemente aufgelöſt werden ſollen, in denen das Lebensprincip noch iſt, nicht in ſolche, die bloß mechanisch fortwirken können, und er weiſt darauf hin, daß derjenige, der etwa den Sprachunterricht mit dem Worte oder mit den Lautelementen der Sprache, ſtatt mit dem einfachen Satze, anfangen wollte, mit dem Todten beginnen und den Unterricht ſofort mechanifiren würde. Von dem lebendigen Elemente kann dann ebenſogut vorwärts als rückwärts gegangen werden. In dem Auffinden der richtigen Elemente aber beſteht die Kunſt der Methode. Danach hat es alſo der Elementarunterricht lediglich mit Elementen, d. h. mit ſolchen einfachen Theilen, in welche der Stoff des Wiſſens ſich zerlegen läßt, zu thun; er bleibt nur ſo lange Elementarunterricht, als er Elemente behandelt, und auf den wiſſenſchaftlichen Zuſammenhang deſſelben nicht eingeht, und er vollbringt ſeine Aufgabe deſto ſicherer, je beſſer es ihm gelingt, den Stoff in die richtigen Theile zu zerlegen. Die hauptſächlichſten Fehler der bisherigen Methoden beſtanden in jener den Geiſt erſchlaffenden Lückenloſigkeit und Vollſtändigkeit der elementariſchen Theilung und Uebung, von der Peſtalozzi ein nur zu oft nachgeahmtes Beiſpiel gegeben, ſowie in der Nichtbeachtung der Schleiermacher'schen Regel, daß die Elemente für das Kind ein Leben, einen Inhalt haben ſollen.

Aber wir können auch bei dieſem Begriffe des Elementes nicht ſtehen bleiben, denn es fragt ſich ſogleich, welcher Stoff, welche Gegenſtände es ſeien, an denen und aus denen der Lehrer die richtigen Elemente hervorheben ſolle. In der That giebt es ja Pädagogen, welche in der Vorführung der bunteſten Reihe von Gegenſtänden an ſich ſchon das Weſen des eigentlichen Anfangsunterrichts geſehen haben. Nicht nur die Philanthropiſten, auch tiefdenkende und ernſte Männer ſind, wenn ſie die Anſchließung an das Leben als das einzige Princip des Elementarunterrichtes betrachteten, auf jenes bunte Allerlei des Stoffes gekommen, von dem der Lehrplan Graſer's ein ſo charakteriſtiſches Beiſpiel giebt. Aber es ſollen und müſſen ja die allererſten Stoffe des Unterrichts ſolche ſein, die, wie oben gezeigt, den Zugang zu allen Wiſſenſchaften eröffnen, und, was darin liegt, die Ausbildung der geiſtigen Kräfte nach allen in der Beſtimmung des Menſchen geſetzten Richtungen anbahnen. Was nun in allem iſt, iſt das Allgemeine; und dies eben iſt das Weſentliche und Nothwendige. Die erſten Elemente alles Unterrichts müſſen alſo ſolche Unterrichtſtoffe ſein, an denen das Kind für die allgeſamteſten und weſentlichſten Richtungen des menſchlichen Geiſtes gewonnen werden kann. Die Richtung aber iſt durch das Object beſtimmt, und ſo iſt die Frage nach den unterrichtlichen Elementen identisch mit der Frage nach den weſentlichſten Objecten des menſchlichen Geiſtes. Wenn wir Gott und Welt als dieſe bezeichnen und innerhalb der Welt wiederum die Natur und den Menſchen ſelbſt einander gegenüberſtellen, innerhalb der Natur aber die Ausdehnung, die Aufeinanderfolge und Formbegrenzung der Erſcheinungen als die allgeſamteſten Momente deſſelben anſehen können, und wenn wir zugleich in Betracht ziehen, daß die Entwicklung des Vorſtellungslebens auch für die Entwicklung der ſittlichen und religiöſen Anlage mitbeſtimmender Grundfactor iſt, der in der Entwicklung der Sprache ſeinen Ausdruck findet, ſo kommen wir auf folgende Elemente: Sprache, Zahl, Form, religiöſe, ſittliche, äſthetiſche Empfindung. Es iſt aber erſichtlich, daß dieſe, in ihrem letzten Grunde der Ethik entlehnten Elemente ſich in drei Gruppen vereinigen laſſen, die aus psychologiſchen Gründen eine Vereinfachung der erſten Unterrichtſtoffe rechtfertigen. Denn offenbar iſt die Grund-

Ihre aller Unterrichts die Sprache, weil sowohl das Geistige als das Sinnliche erst in ihr ein Leben findet, und weil alles andere, was zu lehren ist, erst dadurch lehrbar wird, daß es in der Sprache einen verständlichen Ausdruck gewinnt. In diese Gruppe gehören die Sprechübungen, das Lesen und Schreiben. Was sodann die zweite Gruppe betrifft, so sind die Verhältnisse der Raumgrößen doch wieder nur mit Hilfe der Zahlengrößen aufzufassen und die Zahl als das Maß aller Dinge ist darum der elementarere Stoff. Das Gemüthsleben aber läßt auf der ersten Stufe eine Sonderung der religiösen und sittlichen Empfindung so wenig zu, daß vielmehr eine die andere in jedem Augenblicke muß erzeugen helfen, und was sich für die Geschmacksbildung in den ersten Stadien der Erziehung thun läßt, beschränkt sich auf eine solche Vorbereitung derselben, die ganz in den Dienst anderer Uebungen, der Sprache und der Religion, treten muß und eine selbständige Berücksichtigung noch wenig oder gar nicht finden kann. So kommen wir von dem aufgestellten Begriffe der pädagogischen Elemente auf die Dreizahl: Sprache — Rechnen — Religion, als auf diejenigen Unterrichtsstoffe, in denen die allgemeinsten und nothwendigsten Lebensrichtungen des Menschen vorbereitet werden.

Pestalozzi's Schema für die Unterrichtselemente: „Wort, Zahl und Form“ ist aus der Einseitigkeit seiner Zeit erwachsen, welche die Bildung des Menschen vorzugsweise in der Entwicklung der intellectuellen Anlagen suchte. Seitdem hat sich aber die Erziehungswissenschaft auf einen höheren Standpunct erhoben, sie betrachtet den ganzen und wirklichen Menschen, wie er unter den realen Bedingungen des Lebens, im lebendigen Zusammenhange mit der Familie, dem Staate und der Kirche, denen er angehört, im Lichte des göttlichen Wortes und insolge seiner geschichtlichen Entwicklung erscheint, als ihr Object, — und stellt daher jenen Elementen, die nur auf die intellectuelle Ausbildung berechnet waren, auch die sittlich-religiösen Elemente, in denen die menschliche Persönlichkeit sich erst ganz in ihrem Elemente fühlt und weiß, als gleichberechtigt zur Seite. Das Interesse für die gemüthbildenden Stoffe zeigt sich sogar gegenwärtig fast lebendiger, als das für die intellectuellen. Das Verdienst, die Aufgabe alles Unterrichts aus der höchsten Aufgabe des gottebenbildlichen Menschen überhaupt abzuleiten, hat Grazer in seinem grundlegenden Werke „Divinität oder das Princip der einzig wahren Menschenerziehung“ (1811) sich erworben. Er ist auch der erste, welcher die Frage nach den nothwendigen Unterrichtsstoffen von allgemeinem Standpuncte aus einer gründlichen Untersuchung in seiner „Elementarschule fürs Leben in ihrer Grundlage“ unterzogen hat. Er bezeichnet Naturlehre, Menschenlehre und Gotteslehre — diese drei, aber dieselben in inniger Verbindung untereinander — als die nothwendigen Stoffe des Unterrichts, und verurtheilt ebenso sehr die Elementarschule, welche nichts als Lesen, Schreiben und Rechnen und ein todttes, angelerntes „Christenthum in tausend Sprüchen“ dem Menschen darbietet, als diejenigen gehobenen Volksschulen, welche unter der Firma von gemeinnützigen Kenntnissen eine profane Naturanschauung verbreiten, durch welche der in der Natur waltende Gottesgeist nie erkannt werden könne. Aber es begegnet dem ehrwürdigen katholischen Pädagogen, der von so ernsten Principien ausgeht, das Menschliche, daß er mit seiner bizarren Anschließung an die verschiedenen Formen des bürgerlichen und menschlichen Lebens überhaupt, mit seinen besondern Stufen des Unterrichts für das Familienleben — für die Gemeinde — für den Gerichtsbezirk — für die Provinz — für den Staat — für den Staatenbund — für die Menschheit — für das Reich Gottes zc. einem äußern Schematismus verfällt, welcher den Begriff der Elementarschule, die, wie oben gezeigt, aller berufsmäßigen Bildung vorarbeiten soll, wieder aufhebt. — Halten wir dagegen an unserer Dreitheilung: Religion, Sprache (— Sprechen — Lesen — Schreiben —) und Rechnen (Formenlehre) als den wesentlichen Stoffen des Elementarunterrichts fest, so stellt sich an ihnen bereits in der Elementarschule das Ideal allgemeiner Menschenbildung dar: die höchste Bestimmung des Menschen ist durch seine religiöse Entwicklung, sein Verhältnis zur Menschheit durch die sprachliche Bildung, sein Verhältnis zur Natur durch das Rechnen, die Grundlage aller Naturwissenschaft, bedingt. Freilich wird und kann der Schwerpunkt das einermal dahin, das anderemal dorthin fallen: in der Volksschule wird der religiöse Unterricht, in der gelehrten Schule die sprachliche, in der Real-

schule (Gewerbes-, Handelschule) die mathematische Bildung das relative Uebergewicht haben; aber diese dreifache Modification der Elementarschule ist insofern eine vollkommen berechnete, als die verschiedene Berufsbildung, der Unterschied der Stände, die Verschiedenheit der geistigen Entwicklung der Kinder auch schon auf die Organisation der Elementarschule von Einfluß sein muß.

Es entsteht aber weiter die wichtige Frage: wie muß der Unterricht in den von uns aufgefundenen Unterrichtsstoffen beschaffen sein, in welcher Weise muß er diese seine Objecte behandeln, um wirklich ein elementarer Unterricht zu sein? Denn die Religion, die Sprache und das Rechnen können im Unterrichte elementarisch oder nicht elementarisch behandelt werden, und nur im ersteren Falle sind sie eben Unterrichtselemente. Hinsichtlich dieser Frage lassen sich in der Geschichte des Elementarschulwesens immer wieder zwei Grundansichten erkennen, von denen die eine behauptet, es komme nur darauf an, daß das nöthige Material von Kenntnissen dem Kinde gegeben werde, die andere aber ebenso entschieden hervorhebt, daß vor allen Dingen die geistige Kraft des Kindes geübt und seine Selbstthätigkeit erweckt werden müsse. Jene wird mehr die Gedächtniskraft, diese mehr das Denken in Anspruch nehmen, jene mehr auf Mittheilung von Kenntnissen, diese mehr auf die Erzeugung der Fertigkeit ausgehen. Aber durch diese Trennung der beiden Grundfactoren, aus denen alles lebendige Wissen sich zusammensetzt, durch die Trennung zweier einander wesentlich ergänzender Forderungen — positives Wissen und geistige Durchdringung desselben — wird die Frage über das Wesen des Elementarunterrichts nur um so mehr verdunkelt. Jede der beiden Ansichten ist vielmehr in ihrer Isolirung falsch, denn die lebendige extensive Auffassung des Gegenstandes steht zur lebendigen intensiven in einem geraden Verhältnisse, beide wachsen miteinander, und dieses gerade Verhältniß aufrecht zu erhalten, ist eben die Kunst des Unterrichtes. Wo beide Richtungen, die extensive und die intensive, auseinander, in Differenz getreten sind, da ist eben das Kindesalter, für welches die Erkenntnis der Sache und die geistige Bewältigung derselben noch in Eins zusammenfällt, überschritten. Bei wem das Letztere der Fall ist, wer also von wissenschaftlichen Grundlagen aus jene Elemente betrachtet, der kann z. B. in jedem einzelnen Laute eine Menge von Beziehungen auffinden, z. B. physiologische, sprachliche und andere, die es erschweren, die ganze Reihe von Erkenntnissen, die aus dem einen Laute könnten gewonnen werden, zusammenzufassen, er kann in dem Zahlenkreise von 1—10 alle möglichen arithmetischen Sätze nachweisen. Nicht so das Kind. Für dieses hat jeder Gegenstand nur denjenigen lehrhaften Inhalt, der ihm eben aufgeschlossen wird. Auch kann ihm der ganze Inhalt desselben niemals aufgeschlossen werden, weil die Voraussetzungen des Verständnisses für den unendlich größten Theil desselben fehlen, und weil wir durch die Beschränktheit der kindlichen Fähigkeit immer wieder an die Grenze erinnert werden, die der Unterricht nicht überschreiten darf. Nun wird niemand leugnen, daß in der ersten Auffassung eines Gegenstandes, in der ursprünglichsten Anschauung desselben beide Momente, das der Receptivität und das der Spontaneität zusammenwirken müssen. Das Kind muß den Laut selbst richtig erzeugen, wenn es ihn hörend richtig erkennen soll. Es fällt also Erkenntnis und Übung zusammen. Kann es ihn erzeugen, so kennt es ihn, und kennt es ihn, so kann es ihn erzeugen. Ganz ebenso verhält es sich beim Schreiben. Der Buchstabe ist ihm erst dann wirklich bekannt, wenn es ihn malen kann. Schon Herbart erinnert daran, daß dem Kinde vieles Gegenstand ist, was für den Erwachsenen nur noch die Bedeutung des Zeichens hat. Der Laut, der Buchstabe, die Ziffer etc., das alles sind dem Kinde Gegenstände, die Bekanntschaft mit ihm sind ihm Kenntnisse, aber es sind Kenntnisse, die es nur durch die eigene Anstrengung, sie hervorzubringen, gewonnen hat. Die Regel, welche für allen Unterricht gilt, der Vertiefung und Bestimmung gleiches Recht zu geben, kann in diesem Anfangsunterrichte mit jener Sauberkeit befolgt werden, welche das Gefühl der Sicherheit, das Bewußtsein, keine Seite des Gegenstandes und keine nothwendige Übung an demselben übergangen zu haben, erzeugt. Denn die Reihe der Übungen ist bei dem engen Umfange der Gruppen noch übersichtlich, sie kann vollständig controlirt werden, weil jede Lücke in der Erkenntnis auf eine bestimmte Lücke in der Übung hinweist, und weil jede Gruppe in

strenger Abgeschlossenheit von der andern behandelt wird: Concentration des Unterrichts kann hier gar keine Anwendung finden.

Eben in dieser sichern Articulation des Unterrichts, in der Isolirung jeder einzelnen Gruppe, in der fortbauend controlirten Erweiterung der Kenntniss und der Uebung liegt das Unterscheidende des elementarischen Unterrichts. Hiemit ist die Frage beantwortet, wodurch der Unterricht ein elementarischer werde, nämlich dadurch, daß materiale und formale Bildung als ganz ineinanderfallend aufgefaßt werden, mit andern Worten, daß jede Kenntniss zur Uebung, jede Uebung zur Kenntniss gemacht und der für das Kind wesentliche Kreis von Uebungen in jeder Gruppe wirklich durchgemessen, eben dadurch aber die für das Kind bedeutenden Seiten des Gegenstandes ihm wirklich aufgeschlossen werden. Man hat diese Forderung treffend auch wohl so bezeichnet, daß „der Schüler jeden einzelnen von ihm zurückgelegten Schritt als einen fertigen erkenne“ (Graffunder).

Die Möglichkeit einer solchen rein elementarischen Behandlung hört auf, wo entweder die einzelnen Gruppen der Gegenstände nicht mehr von einander geschieden werden können, wodurch die Menge der Combinationen ins Unendliche wächst, oder wo die äußeren Bedingungen des Lebens die Forderung erheben, von der allgemeinen Vorbereitung für den Unterricht überhaupt zu denjenigen Unterrichtsstoffen überzugehen, welche dem Einzelnen durch seinen besondern Lebensberuf nöthig gemacht werden. Es ist ersichtlich, daß diese Grenze eine fließende und relative ist, und daß sie mehr durch den allgemeinen Standpunct der nationalen Cultur, durch die socialen Unterschiede der Stände und durch das Herkommen bestimmt wird, als durch eine pädagogische Theorie. In Deutschland mag durchschnittlich das 10. oder 11. Jahr als jene Grenze angesehen werden; bei besonders begabten Kindern oder bei Kindern aus höheren Ständen, welche einen größeren Reichthum an Vorstellungen in die Schule mitbringen, kann die Elementarschule ihre Aufgabe schon mit dem 9. und ausnahmsweise schon mit dem 8. Jahre vollendet haben.

Wird so als das eigenthümliche Wesen des Elementarunterrichts, wodurch sich derselbe von allem berufsmäßigen Unterrichte in Volksschule, Gymnasium oder Realschule unterscheidet, die gleichmäßige Betonung des formalen und materialen Unterrichts; welches erkannt, so erlebigt sich dadurch zugleich eine andere streitige Frage, an welche nicht selten die Entscheidung über die eigentliche elementarische Unterrichtsmethode angeknüpft worden ist, die Frage nämlich, an welche psychologischen Elemente, d. h. an welche Grundkräfte des menschlichen, respective kindlichen Geistes der Elementarunterricht anzuknüpfen habe. Es wird hierbei von der Voraussetzung ausgegangen, daß die verschiedenen Altersstufen den Menschen in verschiedenen psychischen Zuständen erscheinen lassen, wie denn z. B. Schwarz im zweiten Bande seiner „Erziehungslehre“ ein ausgeführtes Bild der geistig-leiblichen Entwicklung des Menschen von der Geburt an bis zur Entfaltung aller Kräfte in dem Erwachsenen dargestellt hat. So richtig dies ist, so sehr muß vor dem Irrthum gewarnt werden, als ob jene Verschiedenheit psychischer Zustände eine Verschiedenheit der intellectuellen Geistesthätigkeit an sich einschließe. Dies ist ebenso wenig der Fall, als etwa die Natur des Gefühls oder die des Willens an sich im erwachsenen Menschen eine andere ist, als im Kinde. Nur durch die vorwaltende Richtung des gesammten geistigen Lebens nach einer oder der anderen Seite, nur durch den Umfang des Vorstellungslebens und durch die Energie der geistigen Kräfte unterscheidet sich der entwickelte Mensch vom Kinde; die Natur des Denkens und der intellectuellen Thätigkeit ist im Philosophen dieselbe wie im unentwickelten Kinde. Nicht darum also ist das seit Pestalozzi zur Geltung gekommene Princip, daß aller Unterricht mit der Anschauung beginnen müsse, ein richtiges, weil etwa der kindliche Geist für die Vollziehung deutlicher und klarer Anschauungen besonders geschikt wäre, wovon leicht das Gegentheil gezeigt werden kann, sondern darum, weil es die Natur des menschlichen Denkens überhaupt ist, sich in den Gegenstand zu versenken, dann aber wieder in sich selbst zurückzukehren, um den neu gewonnenen Gedanken ins Bewußtsein aufzunehmen, zu prüfen und so zur Erkenntniss zu erheben (vgl. d. Art. Erkenntnisvermögen, Anschauung). Wenn daher manche Pädagogen, namentlich diejenigen, welche im Elementarunterrichte das Hauptgewicht auf den formalen Zweck legen, das wesentlichste

Kennzeichen der elementariſchen Methode darin finden, daß ſie ſich an die Anſchauung wende, ſo iſt das zwar ganz richtig, weil es ja überhaupt gar keinen anderen Weg zu dem Geiſte des Kindes giebt, als den, ſeine Selbſthätigkeit durch einen in die Sinne fallenden Gegenſtand zu erwecken; aber es iſt ganz unrichtig, wenn dieſe Forderung als eine ſo allgemeine hingestellt wird, als ob etwa alles, was im Elementarunterricht getrieben wird, nur Uebung und Beſchäftigung der Anſchauung ſein dürfe und als ob die Thätigkeit der übrigen intellectuellen oder allgemein psychiſchen Factoren eine für den Elementarunterricht gleichgültige ſei. Mit Recht hat daher Palmer (Evangelische Pädagogik S. 358 ff.) darauf hingewieſen, daß die üblichen Normen, nach denen die Hauptſtufen des Unterrichts unter gewiſſe psychologiſche Schemata gebracht werden, wie wenn Denzel eine Stufe der Anſchauung, eine der Verſtandesübung und eine der praktiſchen Anwendung, — Roſenkrantz eine intuitive, eine imaginative und eine logiſche Epoche unterſcheidet, der Wirklichkeit des geiſtigen Lebens nicht entſprechen, daß vielmehr die normale Entwicklung des Menſchen ein gemeinſames Wachsen aller psychiſchen Elemente fordere, und daß die wahre Aufgabe des Lehrers in dieſer Beziehung darin beſtehe, auf jeder Altersstufe alle geiſtigen Thätigkeiten zu ergreifen, aber die Kraft des zu unterrichtenden Subjectes dabei richtig zu ſchätzen. Im Anſchluß an dieſe Sätze hat Palmer dann weiter gezeigt, wie die bekannten methodiſchen Regeln, welche eine Zeit lang in den Lehrbüchern der Volkſchulpädagogik eine ſo große Rolle geſpielt haben, „Gehe vom Nahen zum Fernen, vom Concreten zum Abſtracten, vom Bekannten zum Unbekannten, vom Einfachen zum Zufammengeſetzten, von der Sache zum Zeichen, vom Leichteren zum Schwereren zc.“ abgeſehen von den großen Bedenken, die ſich gegen einzelne dieſer Regeln erheben laſſen, ſämmtlich in der eben ausgeſprochenen Forderung enthalten ſind, ſich nach der geiſtigen Kraft des Kindes zu richten. Keineswegs alſo hat es der eigentliche Elementarunterricht vorzugsweiſe oder mehr mit der Anſchauung zu thun, als andere Unterrichtsgebiete; die Anſchauung hat ihre Stelle überall da, wo irgend ein Anfang im Erkennen gemacht, wo der Geiſt geweckt, das Denken ange-regt, ein Grund fürs Begreifen gelegt werden ſoll, und jeder Unterricht, der dieſen dem menſchlichen Denken nothwendigen Proceß von der Anſchauung zum Begriffe außer Acht ließe, würde mehr oder weniger zur geiſtigen Abrihtung herabſinken, weil er die Selbſthätigkeit des Schülers nicht zu wecken wüßte. Aber es darf nicht verkannt werden, daß es der Elementarunterricht ebenſo ſehr, wie mit der Anſchauung, in jedem Augenblicke auch mit dem Verſtande, mit der Bildung von Begriffen und Urtheilen, ſo einfach dieſelben immer ſein mögen, und nicht minder mit dem Gedächtnis und mit dem Gefühl zu thun hat. Die Einwürfe gegen die Uebung des Verſtandes von der einen und gegen die Uebung des Gedächtniſſes von der andern Seite dürfen uns nicht ſehr beſchweren. Den erſteren gegenüber iſt leicht zu zeigen, daß aller Unterrichtſtoff, auch der edelſte, keinen Segen ſtiften kann, wenn er nicht verſtanden iſt. Das Zweite anlangend, ſo mögen die Klagen über Gedächtniskram, über die Verſündigung an dem Kinde durch bloß mechaniſches Einrichten ſtatt organiſcher Entwicklung ſeines Geiſtes, über das Einprägen eines geiſtloſen Allerlei's von bloßen Scheinkennniſſen auf Koſten der geiſtigen Selbſthätigkeit wohl hin und wieder berechtigt ſein; ja man kann zugeben, daß das Behalten von der Klarheit des Bewußtſeins, von dem Grade des Interesses, von der Energie der Aufmerkſamkeit, mit welcher der Schüler einen Gegenſtand aufgefaßt hat, abhängt (vgl. d. Art. Gedächtnis); man kann einräumen, daß Vergeßlichkeit in den meiſten Fällen ein Charakterfehler iſt, und doch darf man deſhalb von praktiſchem Geſichtspunct noch keineswegs zugeben, was Schleiermacher behauptet, daß eigentliches Memoriren in der Schule weder nöthig noch heilſam ſei. Nicht alles, was einmal erkannt iſt, iſt für alle Zeit erkannt. Es dauert lange — um an das Bild zu erinnern, mit welchem Schopenhauer ſo treffend das Weſen des Gedächtniſſes bezeichnet — ehe ſich alle die Falten bilden, in welche das Gewand ſich nach längerem Gebrauche von ſelber legt. Es kommt fürs Leben und fürs die Wiſſenſchaft auch darauf an, daß gewiſſe Dinge dem Geiſte immer präſent ſind, und nicht erſt immer wieder durch einen mühsamen Denfact neu erzeugt zu werden brauchen. Im Grunde geben dieſe auch die formalen Methodiker zu, ſie brücken ſich nur mit andern Worten aus. Dieſerweg ſagt in

den Rheinischen Blättern (XVII. Band der neuen Folge, 3. Heft), daß das Einüben (vgl. d. Art.) schwer sei, daher Beständigkeit und Zähigkeit erfordere. Aber was ist das Einüben, durch welches der Stoff „zum freien Eigenthume des Kindes gemacht werden soll,“ als Befestigung der gewonnenen Erkenntnis, also Gedächtnisübung? Immer bleibt Einübung eine Seite der Lehrthätigkeit, die das Gedächtnis in Anspruch nimmt, und es kräftigen will. Auch fällt der Begriff der Fertigkeit ganz unter den Begriff des Gedächtnisses, denn sie ist nichts anderes, als Gedächtnis der Kraft, es sei der vorstellenden oder der darstellenden. Auch derjenige Unterrichtsgegenstand, welcher die consequenteste Übung der Anschauung zur Basis hat, der Rechenunterricht, wird niemals der Gedächtnisübung entbehren können. Ober ist es wahr, daß das Urtheil, 7 mal 9 ist 63, jedesmal, so oft es gebraucht wird, durch eine anschauliche Denkoperation zu Stande kommt, daß der Schüler sich die Abenden $9 + 9 + 9 + 9 + 9 + 9 + 9$ vorstellt, und die Reihe der Summen durchfliegt, wenn er das Product sucht? Ist es nicht vielmehr eine reine Gedächtnisache, deren Werth schließlich gerade darauf beruht, daß jener Denkproceß nicht mehr wiederholt zu werden braucht? Und verhält es sich anders auf andern Gebieten des Unterrichts? Es muß gefordert werden, daß alle psychischen Elemente des kindlichen Seelenlebens in Thätigkeit gesetzt werden. Um so nöthiger ist es darum auch, das Gefühl, die religiöse, sittliche und ästhetische Empfindung in die Reihe der psychischen Elemente aufzunehmen, die der Elementarunterricht zu pflegen hat. Was die ästhetische Empfindung betrifft, so ist über deren Berücksichtigung in dem Artikel „die ästhetische Bildung in der Volksschule“ das Nöthige auch für die Elementarschule gesagt. Hier möge nur darauf hingewiesen werden, daß der Religionsunterricht in der Elementarschule einen anderen Weg einschlagen müssen, als den in neuerer Zeit beliebten der ängstlichen und ängstigenden Ueberladung mit historischem Stoffe. Wenn irgendwo, so ist hier die Gedächtnisarbeit mit großer Sorgfalt zu beschränken, damit den kindlichen Seelen eine Freude, eine herzliche Theilnahme an den großen Thaten Gottes möglich und damit nicht die heilige Empfindung erstickt werde durch die Mühe der profanen, auf die Geläufigkeit und Richtigkeit des Ausdrucks im Wiedererzählen gerichteten Arbeit. Der in den „preussischen Regulativen“ enthaltene Ausdruck, daß die biblische Geschichte innerlich von den Kindern erlebt werden solle, wie spöttisch auch auf diesen Imperativ oft hingewiesen worden ist, bezeichnet doch den Kern der elementarischen Forderung in Bezug auf den Religionsunterricht. Aber wenn der Glaube durch das vorgehaltene Wort Gottes erweckt werden soll, so muß dies Wort auch im Glauben dargeboten werden. Es muß, namentlich auf den untersten Stufen, dem ausgestreuten Samen nicht im nächsten Augenblick wieder sogleich nachgegraben werden, um zu sehen, wie weit die Keime wohl gediehen seien; es muß der kindlichen Seele gestattet werden, der ungetrübten Empfindung jenes tiefen Reizes für Herz und Gemüth, den die biblische Geschichte dem Kinde darbietet, sich hinzugeben und vor aller erkältenden Arbeit der Reflexion gleichsam den Duft des höheren Lebens ungestört einzuathmen: denn das Wissen ist nicht die höchste Frucht dieses Unterrichts.

Die ganze Seele des Kindes soll Gegenstand des Elementarunterrichts sein. Das setzt voraus, daß dieselbe bereits einer solchen Einwirkung, wie sie der Unterricht beabsichtigt, fähig sei. Die Frage, wann dieser Zeitpunkt eintrete und in welcher Zeit das Kind für die Elementarschule reif sei, kann auf allgemeingültige Weise nicht beantwortet werden (vgl. d. Art. Aufnahme). Die entscheidende Antwort, wann ein Kind zur Schule geschickt werden solle, kann das Kind nur selbst geben, indem es den Wendepunct seiner geistigen Entwicklung, in welchem es für den Unterricht fähig und empfänglich wird, in dem erwachenden Lerntriebe offenbart, dessen Aeußerungen ebenso mannigfaltig als verständlich sind. Dieser Wendepunct fällt erfahrungsmäßig bei den Kindern der geistig bewegteren Stände größtentheils in den Anfang des 7. Jahres, bei Landkindern in das Ende desselben. Wo also nicht diätetische Gründe ein weiteres Hinausschieben dieses Termins nöthig machen, wird ungefähr die Mitte des siebenten Jahres als der normale Zeitpunkt für den Anfang des Unterrichts angenommen, aber dabei zugegeben werden können, daß in den höhern Ständen und

namentlich in den größern Städten dieser Zeitpunkt schon ein halb Jahr früher, auf dem Lande dagegen durchschnittlich ein halb Jahr später eintrete.

Nicht selten ist die Behauptung zu hören, daß mit dem eigentlichen Unterrichte nicht sofort beim Eintritt des Kindes in die Schule begonnen werden dürfe, sondern eine Art von Vorbereitung vorhergehen müsse, durch welche die Kinder zum lebendigen Anschauen, Denken, Aufmerken, Behalten und zu correcter Ausdrucksweise im Aussprechen ihrer Gedanken angeleitet würden. Wenn man diese Vorbereitung auf einige Stunden, höchstens einen oder zwei Schultage ausdehnt, in denen der Lehrer sich mit den Neueingetretenen gewissermaßen in ein Vernehmen setzt, sie auf liebevolle Weise in die Schulordnung einführt und sich selbst über den Stand ihrer geistigen Reise und etwaiger von Hause mitgebrachter Kenntnisse zu orientiren sucht, so versteht sich diese Forderung von selbst; wenn man aber für diese Vorbereitungen eine Zeit von mehreren Monaten oder gar von einem ganzen Jahre in Anspruch nimmt, so wäre das nichts als eine höchst verderbliche Tändelei, die den Kindern das Nöthigste vorenthält und die Schule in den Augen des Volks nur herabzusetzen geeignet ist. Das Kind muß bei der Aufnahme in die Schule die rechte Reife, den Grad der Stetigkeit und der geistigen Gewecktheit erlangt haben, der zum Unterrichte befähigt; so lange dies nicht der Fall ist, soll es in die Schule nicht aufgenommen werden, sondern im Hause bleiben. Denn die ersten Keime alles Denkens, Wissens und Glaubens muß die Frühlingssonne der elterlichen Liebe wecken und Pestalozzi hat eben darum von den Müttern so Vieles und Großes erwartet.

Wir kämen nun an den praktischen Theil unserer Aufgabe, die Einrichtung der Elementarschule. Allein zugleich können und dürfen wir die Aufgabe, die uns für unsere Arbeit gestellt war, als beendet ansehen. Denn nicht nur, daß wir, was die einzelnen Lehrgegenstände und deren Methode betrifft, den späteren Artikeln nicht vorgreifen dürfen; auch das allgemeine Gebiet, die äußere Ordnung (Zeit und Zahl der Stunden), die Lehrpläne und Lehrziele, ist größtentheils ein so sehr von den localen Verhältnissen und ihrer Mannigfaltigkeit bedingtes, daß etwas bestimmtes zu geben fast zur Unmöglichkeit wird. Ist doch auch bis jetzt noch keiner Landesoberschulbehörde gelungen, ein bis ins Einzelne gehendes Landesgesetz über den betreffenden Gegenstand aufzustellen, sondern das Neueste war immer nur die Herstellung „einer allgemeinen Ordnung in der Mannigfaltigkeit der Localordnung,“ wie selbst der 1870 für Württemberg festgesetzte „Normallehrplan“ nichts weiter als dies sein will und sein kann. Wo die vorgeschriebene Ordnung irgendwo zu einem todten Mechanismus erstarrte, der die freie Bewegung hemmt, die Lebensadern unterbindet und am Ende nichts als bloße äußere Uniformität zu Stande bringt (wie z. B. in Frankreich seiner Zeit ein Minister, die Uhr aus der Tasche ziehend, seinem Gaste stolz erklärte: „in diesem Augenblick wird in allen Lyceen Frankreichs dieselbe Seite desselben Autors überseht!“), da wäre auch die Cultur eines Volkes am Ende ihres Wegs angelangt und müßte zur Mumie werden. — Wir brechen daher ab und verweisen auf E. Th. Goltz'sch's verdienstvolle und überaus lehrreiche Schrift „Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen,“ auf Palmer's Pädagogik, sowie vor allem auf die Artikel unseres Werks über die einzelnen Pensa, namentlich „Lections- und Lehrplan.“

Emancipationsstreit, s. Schule, Verhältnis zur Kirche.

Empfindlichkeit — ist die leichte Empfänglichkeit für unangenehme Eindrücke. Sie kommt entweder allein von physischen Ursachen her oder sie entsteht durch moralische, oder unter dem Hinzutritt dieser zu jenen. Im ersteren Fall ist sie entweder eine locale: das kranke Glied, die frisch geheilte Wunde empfindet schmerzhaft eine Berührung, die Haut eines Genesenden den Luftzug; oder sie ist eine allgemeine bei schwächlichem, reizbarem Organismus, was bei den einen angeboren sein, bei andern zuweilen, namentlich in den Perioden der Entwicklung, vorübergehend eintreten kann. In den beiden andern Fällen, da Moralisches zu Grund liegt oder mitspielt, zeigt sich das empfindliche Wesen entweder mehr an der Oberfläche des Lebens als sinnliche Weichlichkeit, oder mehr in der Mitte, im Gemüth — Empfindlichkeit im engern Sinn, welche selbst neben sinnlicher Stärke und Abhärtung vorhanden sein kann.

Der Erzieher muß zu unterscheiden wissen, wessen Ursprungs die Empfindlichkeit sei, mit der er's zu thun hat. Bei dem Vorwiegen physischer Ursachen kann ein Entgegenwirken mittelst Strenge leicht Schaden anrichten, sei es an der leiblichen Gesundheit oder am Gemüth; in bevölkerteren Schulen oder Erziehungsanstalten werden solche Kinder häufig durch Mishandlung von Seiten der Kameraden verschüchtert, schief, falsch. Sie bedürfen daher besonderer Aufsicht und Fürsorge und die übrigen Schüler müssen es wissen, daß jene vom Lehrer besonders im Auge behalten und geschützt sind. Daneben muß ärztliche Obhut gehen und auf Stärkung hingewirkt werden — unmittelbar durch leibliche Uebungen, mittelbar durch Hebung der Willenskraft. Organismen, welche durch Verweichlichung in den ersten Kinderjahren empfindlich geworden, bedürfen der Zurückführung auf einfache Kost, der Angewöhnung an Luft, frisches Wasser, körperliche Anstrengung, daß das üppige maste Fleisch schwinde, die Empfindungsreize sich abstumpfen. Auch die geistige Thätigkeit, womit immer auch der Wille gestärkt wird, hilft wesentlich mit zur Ueberwindung der natürlichen Schwäche und sinnlichen Empfindlichkeit. Wird zugleich Ambition zu Hülfe gerufen, so geschehe es mit der Vorsicht eines Arztes, wenn er Mittel anwendet, die, indem sie der Krankheit steuern, die Constitution anzugreifen geeignet sind. An welchem Ort des Gemüthes vornehmlich der Hebel angelegt werden muß, von dem aus auf den physischen Mangel zu wirken ist, das hat der einzelne Fall zu entscheiden. Manchmal ist ein Kind nur krank angesichts des Lernens (Schulkrankheit), aber zum Spielen lustig; Knaben bläuen sich unter einander durch und tragen die Spuren davon ohne Murren, während die Schwielen von der züchtigenden Hand des Lehrers unter Weheklagen nach Haus gebracht wird, und Mädchen, die sich vor dem Küchenfeuer ängstlich hüten, erweisen sich unempfindlich gegen Hitze und Staub des Ballsaals. Denn es kommt nicht allein auf die sinnliche Empfindung an, sondern wie Seele und Muth sich dazu stellen, wie das Aeußere ins innere Leben übersetzt wird.

Diejenige Empfindlichkeit, welche im leiblichen Leben nicht ihren Sitz, sondern nur ihre Ausläufer hat, ist ernsthafter anzugreifen, weil in der sinnlichen Weichheit der sittlichen Weichlichkeit entgegengetreten werden muß. Man findet sie in allen Ständen, bei Vornehmen wie bei Armen; man denke nur z. B. an Klagen der Eltern über zu vieles Lernemüssen der Kinder, an die Verzärtelung der letzteren durch die in Kindesliebe verkleidete Eigenliebe der Eltern u. dgl. Wo man gewiß ist, keine physischen Ursachen der Empfindlichkeit vor sich zu haben, da soll ohne Schonung dagegen gekämpft und neben dem Zwang zur leiblichen Uebung und zur geistigen Arbeit auch der verdiente Spott angewandt werden, damit nicht Leute heranwachsen, die, weil sie nur an das eigene Wohlsein denken, der allgemeinen Wohlfahrt im Weg stehen und im Amt wie in der Familie hinter ihrer Pflicht zurückbleiben, und daß von den Zeiten der Noth, des Krieges u. dgl. nicht ein schwammiges, winselndes Geschlecht überfallen werde.

Die Empfindlichkeit von rein psychischer Art kommt gemeinlich bei solchen vor, welche daheim verhätschelt worden sind und es dann bitter fühlen, wenn andere ihnen nicht ebenso viel Rücksicht schenken wollen; sowie bei solchen, die sich einer geistigen Schwäche, namentlich des Urtheilsvermögens, bewußt sind. Dumme Leute sind hierin den Tauben ähnlich — misstrauisch und in Sorge, man verhöhne sie; so zeigen auch häufig die Leute auf dem Land und die Ungebildeten gegenüber von Städtern und Gelehrten ein Misstrauen, als wollten sie gefoppt werden, und obwohl unter sich zu den erbsten Spässen aufgelegt, nehmen sie von diesen auch wohlgemeinten Scherz gern übel auf, daher ihnen z. B. die Sprache Hebels nicht leicht mundet, und auch sonst manches anscheinend populär Geschriebene keineswegs sich als volksthümlich erweist. Unterricht und Bildung muß solche Empfindlichkeit durch Hinwegräumung ihrer Ursachen zu heben suchen, während gegenüber dem natürlichen Mangel eben der Spruch gilt: wir, die wir stark sind, sollen der Schwachen Gebrechlichkeit tragen.

Empfindlich sind aber nicht bloß die Schwachen; auch begabte, gebildete, wohl- ausgerüstete Menschen können es sein. Namentlich der Ehrtrieb macht sie dazu, daß dann ihre Seele gleichsam immer auf der Wache steht, weithin Feindseliges merkt, jeden Mangel der Anerkennung fühlt, alles auf sich bezieht. Hier liegt der Schaden nimmer an bloßer sittlicher Weichlichkeit, sondern es ist die Selbstsucht, die das eigene

Ich zum Mittelpunct gemacht hat. Hiegegen hilft kein Mittel als religiöse Erziehung, d. h. Hinleitung zum wahrhaftigen Mittelpunct des Lebens, Anweisung, sich selbst und alles, was man ist, thut und leidet, auf Gott zu beziehen. Wer lernen will, wie ein zart organisirtes Gemüth, das jedes rauhe Lüftlein empfindet und dennoch keinem Sturm ausweicht, die Klippe der unseligen Empfindungslosigkeit umschiffet, der lerne Paul Gerhard und seine Trostlieder kennen.

Empfindsamkeit, Sentimentalität. Hierunter versteht der heutige Sprachgebrauch diejenige poetische Verfassung des Gemüths, in welcher dieses für Empfindungen, die zu Thränen führen (Ahnung, Nüchternheit), besonders gestimmt ist, und solche nicht nur gerne über sich kommen läßt, sondern nach ihnen ausgeht.

Es ist jedoch zu bemerken, daß dieser Sinn des Wortes keineswegs der ursprüngliche, noch auch in früherer Zeit der gebräuchliche war. Kant z. B. in seiner Anthropologie nennt die Empfindsamkeit „ein Vermögen und eine Stärke, den Zustand sowohl der Lust als Unlust zuzulassen oder auch vom Gemüth abzuhalten,“ und ihm ist diese Zartheit der Empfindung etwas männliches, der gegenüber die Empfindelheit „eine Schwäche durch Theilnehmung an anderer ihrem Zustand, die gleichsam auf dem Organ des Empfindenden nach Belieben spielen können, sich auch wider Willen afficiren zu lassen.“ Erst der Uebersetzer der Sterne'schen sentimental journey, Prof. Eckert (1780), ward der Erfinder des Wortes „empfindsam“ im modernen Sinn. Welche Flut von Sentimentalität aber, als einmal die Schleusen geöffnet waren, die Literatur der damaligen Zeit überschwemmte, ist bekannt. Göthe hat jenes weiche, verweichlichende Schwärmen und Schwelgen, jenes mondscheinliche Wesen von sich weggeschafft in seinem Werther, aber zugleich seiner Landsleute viele damit angesteckt — bis auf die Kleidung, die bekanntlich bei Studenten und jüngeren Männern Jahrzehnte lang Wertherisch war; Jean Paul versänke oftmals gerne in die sentimentale Flut, wenn nicht der Witz ihm rettende Tonnen zuwürfe, darauf er rüttlings das Ufer gewinnt; im Sigwart aber ist das Paradigma und der Sättigungspunct einer Sentimentalität, an der sich auf eine uns jetzt unbegreifliche Weise die einstige Lesewelt erlabte. (S. Vilmar, Gesch. d. d. Nat.-Lit.)

Damals war die Sentimentalität, die jetzt nur noch sporadisch und selten auftritt, epidemisch. Sie war eine Herzaffection deutscher Jünglinge und Frauen, entsprungen, daß ich so sage, aus Blutfülle und Bewegungsmangel in den Jahren zwischen dem siebenjährigen Krieg und den französischen Kriegen; offenbar war zugleich ein Streben darin nach poetischer Erholung von der bleiernen Langeweile des Philistertums in einem verrotteten Gemeinwesen, unter dem Schnee des Puders ein frühlingartiges Sichregen. Nicht umsonst haben diese thränenbereiten Gemüther hernach den wirklichen Schmerz und leibhaftige Drangsal der napoleonischen Eroberungszüge erfahren müssen und die Kraftanspannung der Freiheitskriege erleben dürfen.

Sentimental mögen wohl zuweilen solche Gemüther gestimmt sein, denen die Gelegenheit zu wirken fehlt oder die sich in ihrem Schaffen gehemmt fühlen. Es entsteht das Gefühl des Jorns, der als aggressiver Schmerz auf Zerstörung des Bestehenden sinnt (bissige Welterschmerzliteratur, dem Ausbruch der Bewegungen des Jahres 1848 vorangehend), oder eine unnatürliche Sehnsucht nach der Natur, als dem durch die Cultur verlorenen Paradiese des Menschen, wobei aber in Wahrheit nicht die Natur gefunden wird, sondern eine exträumte Welt sich erzeugt mit eingebildeten Schmerzen und selbstgemachtem Weh und der Sinn für das Wirkliche im Erkennen und Handeln verwirrt und trüb wird.

So weich daher ein solches Gemüth an sich ist, so herb kann es in der Beurtheilung der Verhältnisse des Lebens werden. Sentimentale Menschen pflegen reizbar zu sein, vornehmlich dem Verständigen und Nüchternen gegenüber, das sie scheuen wie kranke Kinder die bittere Arznei; auch scheuen sie die Arbeit und das Lernen, weil die Willenskraft unentwickelt oder verkümmert ist, und weil das Spiel der Empfindungen, das sie üben, ihnen den Schein erweckt, als füllten sie Zeit und Leben aus.

Kinder sind nicht empfindsam, wenigstens nicht aus sich selbst, höchstens durch Nachahmung. Aber auf dem Uebergang aus der Kindheit in das Jugendalter, bei sich entwickelnder Pubertät, erwacht gerne das Sentimentale und hier erklärt sich auch sein Auftreten. Unbestimmtes Ahnen, unbefriedigtes Sehnen ist seine natürliche Grundlage, und eben damit ist angezeigt, was von Seiten der Erziehung zu geschehen hat,

daß sich daraus nicht ein krankhafter Habitus entwickle. Arbeit und praktische Ziele auf der einen Seite und auf der andern Nahrung des idealen Triebs durch gesunde Geisteskost müssen das in der Erziehung begriffene Gemüth stärken, reinigen, richten. Müßiggang, auch der geschäftige in weichlichem Thun, Romanlesen und ein Umgang, der zu aussichtslosen Liebeleien Gelegenheit giebt, führen jene natürliche Neigung auf Abwege, da sie entweder bald bei der Fleischlichkeit ankommt oder sich zu dem halb geistigen, halb sinnlichen Hang entwickelt, Empfindungen und Gefühle aus sich herauszuspinnen, eine eigene Welt daraus zu weben und in dieser die wirkliche zu ignoriren oder sich derselben mit Thränen und Wismuth zu opponiren.

Um des übersinnlichen Bedürfnisses willen, das sich nicht selten in das empfindsame Wesen verirrt und verbirgt, ist die Behandlung solcher Gemüther nicht leicht zu nehmen, und wenn schon in allem Ernst gerathen werden konnte, man solle dem krankhaften Hang in schwer verdaulicher Kost ein Gegengewicht geben, so beweist dies eine geringe Einsicht in die psychischen Ursachen und ein allzugroßes Vertrauen auf sinnliche Mittel. Auch eine spöttische Behandlung, so viel Herausforderung dazu in dem Benehmen des Empfindsamen liegen mag, darf keineswegs als Hauptcur betrachtet werden, damit nicht, indem man Lächerliches treffen will, Ederes verlegt werde.

Englische Sprache, s. am Schlusse des Bandes.

Entfernung vom Amt, Entlassung, s. Disciplinarverfahren.

Entlassung (der Schüler, vgl. die Artikel Aufnahme, Austritt). Die Entlassung ist entweder eine ordentliche, wenn sie zur geregelten Zeit und in der gewöhnlichen Form geschieht, oder, wenn beides nicht der Fall ist, eine außerordentliche, oder endlich ist sie eine unfreiwillige.

Eine unfreiwillige Entlassung nun ist nur in solchen Lehranstalten denkbar, für deren Besuch eine Zwangspflicht nicht besteht, also in Privatschulen oder höheren Lehranstalten. Diejenigen Volksschulen aber, welche zu frequentiren das Gesetz einen Zwang auferlegt, dürfen Schüler, welche sie aufnehmen müssen, auch nicht entlassen; nur in Ausnahmefällen, z. B. im Fall des Wegzugs der Eltern oder wegen Krankheit oder Religionswechsels u. dgl. kann eine Entlassung stattfinden; es liegt aber in der Verpflichtung des Schulvorstandes, sich zu vergewissern, daß für den entlassenen Schüler der Unterricht der Volksschule genügend ersetzt werde.

Dagegen kann an Privatlehranstalten oder höheren Schulen, welche zu besuchen niemand gesetzlich genöthigt ist, eine außerordentliche Entlassung jederzeit stattfinden. Eine unfreiwillige Entlassung ist hier nicht nur gestattet, sondern kann auch im Interesse der Anstalt liegen (unter Umständen auch gesetzlich vorgeschrieben sein), sobald nämlich der Fall eintritt, daß ein Individuum seine Zwecke in der Anstalt nicht erreicht, oder das Bestehen und Gedeihen der Anstalt gefährdet.

Die ordentliche Entlassung eines Schülers geschieht zu einer bestimmten Zeit, unter gewissen Voraussetzungen, welche wir zusammenfassen können in der Formel: Erreichung des Schulzieles, und in einer gewissen Form, wobei theils die Verhältnisse der Volksschule, theils die der höheren Schule ins Auge zu fassen sind.

Die Zeit der Entlassung der Schüler aus der Volksschule bewegt sich zwischen der Grenze des 12. und 16. Jahres. In denjenigen Ländern indessen, in welchen die Entlassung aus der Schule schon so frühe erfolgt, wie in Oesterreich, der Schweiz, besteht dabei eine Zwangspflicht, bis zum 14. oder 15. Jahre die Repetirschule (in der Schweiz), oder die Sonn- und Feiertagschule (in Oesterreich) zu besuchen, eine Verpflichtung, welche in Betreff der Sonntagschule übrigens auch in solchen Staaten, welche die Schulpflichtigkeit länger, bis zum 13. oder 14. Jahre erstrecken, besteht, und zwar zum Theil lange, wie z. B. in Württemberg bis zum 18. Jahre. Bei weitem in den meisten Staaten Deutschlands ist aber das 14. Lebensjahr als Grenze festgestellt. Dieses Lebensjahr scheint in der That für die Entlassung der Kinder aus der Schule der geeignete Zeitpunkt. Gegen eine frühere Entlassung der Kinder müssen wir aufs bestimmteste protestiren. Die Erfahrung zeigt, daß die Mehrzahl der Kinder das vorgestekte Schulziel, in religiöser Erkenntnis, Schreiben, Lesen, Rechnen bis zum 14. Jahr eben erreicht, daß viele dieses Ziel kaum erreichen und daß Kinder, die vor dieser Zeit entlassen werden, sowohl an Kenntnissen als auch an geistiger Entwicklung überhaupt in einer Weise zurückstehen, die sich mit den Anforderungen nicht vereinigen

läßt, welche Kirche und Staat, überhaupt die Cultur der Zeit auch an den gewöhnlichen Bürger stellen. Eine Verschiebung der Entlassung aber bis in das 15. oder 16. Lebensjahr ließe sich nicht mit den Anforderungen des praktischen Lebens vereinigen. Es kann dem Landmann und Handwerker nicht zugemuthet werden, seine Kinder in einem Alter noch zum regelmäßigen Schulbesuch anzuhalten, in welchem sie ihm im Geschäft und Hauswesen sehr nützlich und oft fast unentbehrlich zu werden anfangen. Für die Weiterbildung der Entlassenen läßt sich durch Repetirschulen (Schweiz) oder durch Sonn- und Feiertagschulen, noch besser durch Fortbildungsschulen sorgen. Während der Schüler im ganzen seinem praktischen Berufe heimgelassen und aus der Schule entlassen wird, widmet er noch einige, sonst verlorene Stunden der Befestigung oder Vermehrung und weiteren Ausbildung der errungenen Erkenntnis.

Die ordentliche Entlassung eines Schülers aus der Volksschule ist übrigens nicht nur an eine gewisse Zeit gebunden, sondern setzt auch die Erreichung des Schulzieles voraus. Als dieses Schulziel wird in preussischen Verordnungen angegeben: daß das Kind die Hauptlehren seiner Religion mit dem Gedächtnis und dem Verstand gefaßt habe, ohne Anstoß Gedrucktes und Geschriebenes lesen, nothdürftig schreiben und die im gewöhnlichen Leben vorkommenden Rechnungsaufgaben, was die einfachen betrifft, im Kopfe, die zusammengesetzten auf der Tafel rechnen könne. Ob dieses Schulziel erreicht sei, soll theils durch eine besondere Prüfung, welche der Pfarrer vorzunehmen hat, erhoben werden, theils aber wird — und dies ist wohl meistens der Fall — das Urtheil darüber zugleich mit der Entscheidung über Zulassung zur Confirmation ausgesprochen, so daß die zur Confirmation Zugelassenen eben damit auch als entlassungsfähig bezeichnet sind. Das Zurückhalten von Schülern, welche vermöge ihres Alters entlassungsfähig wären, aber das Schulziel nicht erreicht haben, ist jedoch in verschiedenen Staaten, um Willkür und Parteilichkeit abzuschneiden, unter schützende Vorschriften gestellt, welche theils darin bestehen, daß den Ortsbehörden die Entscheidung darüber entzogen ist (wie in Baden, Holstein), theils darin, daß bei entschieden mangelnder Befähigung und geistiger Schwäche Schüler im gesetzlichen Alter auch bei unzureichender Reife entlassen werden können, wenn anzunehmen ist, daß auch fortgesetzter Schulbesuch ihnen keinen Gewinn bringen werde (so im Königreich Sachsen und Preußen).

Daß die Form der Entlassung aus der Schule eine feierliche ist, ergibt sich da, wo dieselbe mit der Confirmation oder einer Prüfung zusammentrifft, von selbst. Es wird sich übrigens der gewissenhafte und treue Lehrer, dem sein Beruf Herzenssache ist, auch ohne solche Veranlassung von selbst gedrungen fühlen, wenn er nun eine Anzahl von Schülern aus der Schule hürziehen läßt, ernste und freundliche Worte an die abgehenden zu richten, ihnen die verlebte Schulzeit nochmals eindringlich zu vergegenwärtigen und sie für ihren künftigen Lebensweg unter Gebet und Gesang dem göttlichen Schutze zu empfehlen.

In vielen Ländern werden bei Entlassung aus der Schule oder aus der Sonntagschule Entlassungsscheine (auch Confirmationscheine) entweder einfach oder in der Form von Schulzeugnissen ertheilt, so in Oesterreich, Preußen, Bayern, Sachsen, Baden, Nassau. In Bayern sind diese „Entlassscheine“, welche beim Austritt aus der Werktagsschule ertheilt, in der Feiertagschule aber bis zur Entbindung von der Feiertagschulpflicht fortgeführt werden, ein nothwendiges Erfordernis bei Verheirathungen und bürgerlichen Niederlassungen.

Entwicklung. Es hat fast jede Zeit ihre bestimmten Kategorieen, die sie auf ihr Denken und Thun, auf ihr Dichten und Trachten in Anwendung bringt, um sich zu begreifen und sich fortzubilden. Vor etwa hundert Jahren war es die Kategorie der Aufklärung, welche die ganze Zeit beherrschte; gegen Ende des vorigen Jahrhunderts kam die Aufklärung in Miscredit und die Kategorie der Humanität trat (namentlich durch Herder, den Apostel der Humanität) in den Vordergrund des Zeitbewußtseins. Nichten wir unsere Aufmerksamkeit auf die Gegenwart, so finden wir, daß der Begriff der Entwicklung eine ganz besondere Wichtigkeit hat sowohl für das menschliche Leben im allgemeinen als insbesondere auch für das Gebiet der Erziehung und der Bildung. Man trägt diesen Begriff bereits fast auf alles über, was der Mensch nur irgend kennt und hat; man glaubt die Erscheinungen des natürlichen und geistigen Lebens

erst dann recht zu begreifen, wenn man ihre Entwicklung erkennt und glaubt, daß jedes lebendige Wesen nur dann das Ziel seiner Vollkommenheit erreicht, wenn es sich seiner Natur gemäß entwickelt. Man sucht sowohl jede einzelne Pflanze und jedes einzelne Thier, als auch die Gesamtheit der Pflanzen und der Thiere — das Pflanzenreich und das Thierreich — besonders dadurch zu erkennen, daß man die Entwicklung dieser Wesen von ihren einfachsten Elementen bis zu ihrer vollkommensten Organisation verfolgt. Was aber das geistige Leben betrifft, so ist es schon nicht mehr ungewöhnlich, daß man die ganze Geschichte der Menschheit als einen großartigen Entwicklungsproceß von der Natur zur Freiheit zu fassen sucht. Ebenso legt man in der Betrachtung des einzelnen Menschenlebens ein entscheidendes Gewicht auf die Entwicklung, zunächst auf die leibliche und sodann und vorzüglich auf die geistige und nicht bloß auf die Entwicklung des Menschen in seiner Totalität, sondern auch auf die Entwicklung jeder einzelnen Kraft desselben, wie des Verstandes, des Willens, des Gefühls, des Gedächtnisses und der Einbildungskraft. Selbst von den höchsten Erzeugnissen und Gütern des menschlichen Geistes — von der Kunst, der Wissenschaft und der Religion sagt man mit Recht, daß sie ihre Entwicklung haben, und die Geschichte dieser Sphären besteht in einer gründlichen Darlegung ihrer Entwicklung von Stufe zu Stufe. Darum steht denn dieser Begriff der Entwicklung nun auch in dem innigsten Zusammenhange mit der Erziehung, dem Unterrichte und der Bildung der Jugend — ja die ganze Bildung des Menschen kann als eine Entwicklung desselben bezeichnet werden und ebenso kann man einen naturgemäßen Unterricht als eine Entwicklung der Lehrgegenstände bezeichnen.

In der Didaktik nun wird das Wort in zweierlei Sinn gebraucht: einmal sagt man, es werde eine Erkenntnis aus dem Schüler entwickelt, wenn man ihn, hauptsächlich durch Fragen, anleitet, aus bereits erworbenen Kenntnissen und Einsichten neue Wahrheiten zu finden, aus dem Bekannten das Unbekannte zu erkennen; vgl. darüber die Artikel Fragen und Antworten, Katechisiren. Sodann wird auch diejenige Thätigkeit des Lehrers so benannt, bei welcher er selbst einen Gegenstand des Unterrichts, einen Begriff, einen Satz, eine Lehre, kurz irgend ein unterrichtliches Ganzes von größerem oder kleinerem Umfang auseinanderlegt und in seinem Zusammenhang erkennen läßt. Das „Eingewickelte,“ vom Ganzen keimartig Umschlossene wird dabei entfaltet, in seine einzelnen Momente ausgebreitet und die Verbindung derselben nachgewiesen. So kann z. B. der Religionslehrer, der Mathematiker, der Lateinlehrer einen Begriff, einen Satz, der Geschichtslehrer eine Begebenheit in ihre Momente zerlegen und sofern diese Momente Glieder eines Organismus sind, fordert jedes einzelne die übrigen und weist in der Art über sich hinaus, daß der erkennende Geist erst dadurch zur Befriedigung gelangt, daß sich alle zu einem lebendigen Ganzen zusammenschließen. Der Lehrer kann dabei entweder vom Ganzen ausgehend das Einzelne in seiner Bedeutung und Stellung erkennen lassen, oder an Einzelnes anknüpfend zur Erkenntnis des Ganzen fortschreiten. Je vollkommener nun die organische Gliederung ist, desto fruchtbarer für die Bildung ist ihre Erkenntnis. Um aber in dieser Weise entwickeln zu können, ist erforderlich, daß der Lehrer sich in die Tiefe der Sache versenkt, sie gründlich und lebendig erkannt und nach Inhalt und Form tüchtig verarbeitet habe; nur der, der wirklich etwas kann, kann auch entwickeln. — Auch vom Schüler kann man eine mündliche oder häufiger eine schriftliche Leistung dieser Art verlangen, sofern er so weit herangereift ist, um dem entwickelnden Vortrag des Lehrers innerlich zu folgen und ihn zu reproduciren. Der Lehrer begnügt sich dann nicht mehr mit dem, was ihn als Leistung des Knaben befriedigt hat, daß nämlich der Schüler auf seine Fragen kurz und bestimmt, die Hauptsache treffend antwortet; derselbe soll die Gründe eines Satzes, die Ursachen eines Ereignisses, die Motive einer That in zusammenhängender Darstellung auseinandersetzen, also den inneren Proceß der Sache, wie eines in das andere übergeht, bloßlegen.

Entwicklungsperiode. Zeit der geschlechtlichen, der Pubertätsentwicklung; Flegel- und Bacchischjahre. Von der ersten Belebung des Keimes für den menschlichen Organismus bis zur Auflösung des Körpers am natürlichen Ende des Lebens macht der Mensch mit Naturnothwendigkeit eine Reihe von Metamorphosen durch und bringt mit denselben seine doppelte Naturbestimmung allmählich zum Erscheinen, in auf- wie

in absteigender Weise. Als Einzelwesen löst sich der Mensch ab vom Leben der Mutter und entwickelt sich durch Kindheit und Jugend hindurch bis zu der organischen Vollendung, welche die Idee seines Typus gestattet; die aufsteigende Entwicklung ist jetzt geschlossen und für längere Zeit hält in dem steten Wechsel des Stoffes, welcher die Form erfüllt, die Erhaltung dem Zerfalle das Gleichgewicht, bis allmählich das Mannesalter ins Greisenalter übergeht, die inneren Bedingungen für die Fortdauer des Organismus immer mehr gestört werden und zuletzt mit ihrer Aufhebung das sinnliche Leben erlischt. Die Entwicklung des Lebens erhält aber weiter eine besondere Gestaltung, indem das Einzelwesen zugleich als Träger der Gattung in Wirksamkeit tritt. Die Zwecke der Erhaltung der Gattung hat das Einzelwesen jedoch erst dann und nur so lange zu erfüllen, als sein eigenes Sein zu seiner vollkommeneren Entwicklung gelangt ist und seine Forterhaltung durch die Vollziehung der geschlechtlichen Aufgabe nicht gestört wird; die Periode des geschlechtlichen Lebens fällt daher naturgemäß mit dem Zeitraum der höchsten Vollkommenheit seines individuellen Lebens zusammen. Jedoch zwischen der Zeit der aufsteigenden Entwicklung ohne geschlechtliche Function und mit geschlechtlicher Indifferenz — der Kindheit — und der Zeit, in welcher der Mensch als vollendeter männlicher oder weiblicher Organismus neben dem individuellen auch dem Gattungsleben angehört, liegt eine Uebergangszeit, deren Charakter einerseits in der noch fortdauernden Entwicklung des Organismus bis zu seiner vollen Reife besteht, andererseits durch das Auftreten der geschlechtlichen Functionen und des Geschlechtstriebs und durch die sich umändernde Stellung des Individuums zur Menschheit sein eigenthümliches Gepräge erhält.

Insofern aber diese natürliche Umgestaltung langsam fortschreitet und mit dem regelmäßigen Eintreten der Fortpflanzung vorbedingenden Thätigkeiten die volle Reife des Organismus und mit ihr die Geschlechtsreife noch nicht gegeben ist, läßt sich in dem Uebergangszeitraum zwischen Kindheit und Mannesalter, also im Jugendalter selbst, ein früherer und späterer Zeitraum unterscheiden.

Indem man gewöhnlich für die Zeit der Jugend und für die Zeit der geschlechtlichen Entwicklung, der Pubertät, keine festen Begriffe aufstellt, schwankt man auch in den Grenzen, welche man zwischen Kindheit, Pubertätsentwicklung und Jugend zieht. Die Uebergangsperiode im ganzen ist von der Natur scharf abgegrenzt, wenigstens nach der einen Seite hin, und sollte daher nicht mit der Kindheit zusammengeworfen werden. Die Kindheit hört auf und die Entwicklungsperiode beginnt mit dem Anfange der Metamorphose, in welcher das Kind zum Jüngling oder zur Jungfrau sich gestaltet; die letztere hört auf mit dem allerdings nicht genau abzumessenden Zeitpunkte, in welchem Jüngling und Jungfrau vollkommen geschlechtsreif geworden sind und die volle Ausbildung ihres Organismus erreicht ist.

Anfang, Dauer und Ende dieser Uebergangszeit sind bekanntlich verschieden nach Klima, Abstammung, Lebensweise und Individualität; in Deutschland läßt sich ihr Anfang beim weiblichen Geschlechte im Durchschnitt auf das 14. oder 15., ihr Ende auf das 18. bis 20., beim männlichen der Anfang auf das 16., der Beschluß auf das 22. bis 25. Lebensjahr festsetzen.

Es ist ziemlich willkürlich, ob man den ganzen Zeitraum als Jugendalter auffaßt, oder ob man den Anfang der Uebergangszeit, in welchem mit dem Thätigwerden der Geschlechtsorgane die Umgestaltung des Kindes zum Jüngling oder zur Jungfrau beginnt, aussondert und diese Entwicklungsperiode im engeren Sinne, diesen Uebergang zur Pubertät, diese Flegel- und Backfischjahre für sich charakterisirt, während alsdann die Zeit nach der Regelung der Geschlechtsfunctionen bis zur vollen Entwicklung des männlichen und weiblichen Organismus als die eigentliche Jugend genommen wird.

Nach unserer Aufgabe betrachten wir die Entwicklungsperiode im engeren Sinne; dabei läßt sich jedoch, zumal auf dem psychischen Gebiete, eine Berücksichtigung des eigentlichen Jugendalters nicht vermeiden, weil eine scharfe, natürliche Abgrenzung beider Lebensabschnitte nicht besteht.

Indem wir jedoch die Fragen betreffs der Entwicklung der specifischen Geschlechtsfunctionen hier außer Acht lassen und auf medicinische Abhandlungen darüber verweisen, beschränken wir uns auf die für den Pädagogen wichtigste Hauptfrage, nämlich

die Frage nach der gleichzeitigen Umgestaltung der leiblichen und geistigen Individualität. Hieran schließen wir als Ergebnis unsere Bemerkungen über die Mittel der allgemeinen Gesundheitspflege und der Pädagogik an, um die Entwicklung des Jünglings und der Jungfrau gemäß den Anforderungen der Natur, des Sittengesetzes und der praktischen Lebensbestimmung zu überwachen und zu regeln.

Mit dem Erwachen des sinnlichen Triebes fühlt sich das männliche Individuum in seiner Ganzheit als etwas anderes, weder Kind mehr, noch gereifter Jüngling. Geschlechtlich angeregt, ohne doch anfangs das letzte Ziel seines Triebes und seiner Sehnsucht zu fassen, schwankt der jugendliche Geist in einer neuen Welt von Gefühlen, Gedanken und Strebungen und findet seine Ruhe nur dann, wenn sie ihn mit Idealen sättigt. Das ist gerade das Eigenthümliche und, ich möchte sagen, das tief Sittliche in diesem Naturvorgange, daß die Natur den Jüngling geschlechtlichen Reizungen nicht überantwortet, ohne ihm durch den Zug seines Geistes auf das Uebersinnliche gleichzeitig ein Gegengewicht gegen das Sinnliche zu geben.

Auch bei dem Mädchen greift die geschlechtliche Entwicklung tief in das ganze Selbst- und Weltbewußtsein ein; auch ihm geht eine neue Welt von Gefühlen und Strebungen auf, ein Hangen und Bangen in schwebender Pein und während das Bewußtwerden der sinnlichen Triebe gerade beim keuschen Mädchen ein spätes und allmähliches ist, so erhält das unklare Sehnen und das Schwärmen für Ideale, wobei sich nicht selten das unverstandene Verlangen nach Liebe in eine leidenschaftliche Freundschaft mit einem Mädchen, in ähnlicher Weise wie bei schwärmerisch sich liebenden Jünglingen, verkleidet, eine um so größere Tiefe und Breite, je mehr die innere Gährung in die Tiefe der Seele verschlossen wird.

In ihrer äußern Erscheinung hat die angehende Jungfrau und der angehende Jüngling etwas komisches, und diese Seite ist es, welche der Volkshumor ganz richtig hervorhebt, indem er mit den Worten Backfisch- und Flegeljahre die Entwicklungsperiode bezeichnet.

Die kindliche Unbefangenheit des Mädchens hört auf; der Sinn für kindliches Spiel geht verloren, das Mädchen fühlt sich als etwas anderes, jedoch dem andern Geschlechte gegenüber ist es beklommen und schüchtern; am Verkehre mit Erwachsenen außerhalb der Familie findet es keine Freude, denn Kind kann, will und darf es nicht mehr sein, als Jungfrau fühlt es sich nicht und kann sich nicht betragen wie seine ältern Geschlechtsgeossen; unerfahren im Leben, unbeholfen in Sprache, Bewegung, im ganzen Benehmen, steigert sich die innere Befangenheit und die äußere Ungeschicklichkeit durch die Furcht vor lieblosem Tadel oder Spott; es zieht sich daher gerne in die Familie und in sein Innerstes zurück; seine Vorstellungen beschäftigen sich alsdann mit der Verarbeitung seiner unklaren Gefühle und Triebe, bald sucht es eine Entladung des innern Dranges durch Musik, bald sucht es das Verständnis seiner Räthsel im Lesen der Dichter, in deren Idealwelt es nach und nach heimisch wird, und endlich mit unter dem Reflexe des erwachenden sinnlichen Triebes tritt an die Stelle des Unbefriedigtseins und des Seelenschmerzes das Bewußtsein seiner künftigen Bestimmung als Geliebte, Gattin und Mutter. Ist das Mädchen innerlich Jungfrau geworden, so findet es jetzt auch gemäß seiner instinctiven Natur, ohne Gouvernante und ohne Pensionat, den richtigen Takt im Umgang mit Erwachsenen und mit Jünglingen, zu welchen es sich, ohne es sich erst selbst zu gestehen, jetzt hingezogen fühlt; unter falscher Erziehung entwickelt sich aber keine Jungfrau „mit züchtigen, verschämten Wangen,“ bei welcher der Jüngling sein Liebesideal wiederfindet, es gestaltet sich entweder ein nervenschwaches, krankhaft überspanntes Romanwesen oder die geschlechtlich begehrlische, affectirte Kokette.

Der Jüngling, welcher den Knaben abstreift, äußert sich, je besser er begabt ist, je tiefer und kräftiger sein Charakter angelegt ist, um so „flegelhafter“. Ihr Erzieher, habt doch ein volles Herz für die brausenden Naturen: wo es nicht schäumt und gährt, lebt kein tüchtiger Geist! Mit Leidenschaft folgt der natürlich sich entwickelnde Jüngling dem inneren Drange, seinen geistigen Inhalt mit Ideen von Menschenwürde, Größe und Freiheit des Vaterlandes und mit einem tieferen Verständnis seiner eigenen Stellung zu Gott und Welt zu füllen; nach den idealen Maßstäben, welche er rasch gewinnt, bemißt er, meist in Selbstüberschätzung, die

eigene Fähigkeit und den eigenen Beruf und Kraft des ihm inwohnenden Dranges nach Selbständigkeit und seiner Begeisterung für Recht und Wahrheit, empört er sich gegen alles, was nach seinem unreifen Urtheil ihm als unnatürlicher Zwang, als gemein, feige, heuchlerisch und schlecht erscheint. Aber im Aurrennen an die Schranken der Zucht und der Sitte und in der beschämenden Ueberwältigung durch das reife Urtheil der Aelteren, zumal des Vaters und der Erzieher, fühlt der Jüngling bald, wie viel kindisches und Knabenhaftes seinen Meinungen und Entwürfen anklebt, wie beschränkt seine eigene Befähigung ist, wie taktlos und unbescheiden er sich benimmt und wie es ihm vor allem noth thut, erst noch seine Kräfte zu sammeln und auf dem mühevollen Wege der Arbeit ruhig und stetig fortzuschreiten, bis er selbst etwas tüchtiges leisten kann. Bei körperlich kräftigen Naturen waltet der Uebermuth der sinnlichen Kraft vor und die Begier, die sinnlichen Genüsse der gereiften Jugend jetzt schon zu naschen; sodann bei Mangel an tieferer, namentlich sittlicher Bildung und bei schlechter Erziehung erzeugt der innere Drang eine Roheit und Ungebundenheit des ganzen Wesens. Endlich bei jeder Geistesanlage ist, wenn die Phantasie schon vorher mit sinnlichen Bildern erfüllt war und wenn das Beispiel einer schlechten Gesellschaft wirkt, jede geschlechtliche Verirrung zu befürchten.

Um Wiederholungen zu vermeiden, bleibt die weitere Ausführung einiger Züge dieses Bildes dem praktischen Theile vorbehalten, zu welchem wir übergehen.

Die Entwicklung der Geschlechtlichkeit ist der Angelpunct, um welchen sich die Gestaltung des ganzen Menschen in den Pubertätsjahren dreht; die leibliche und geistige Gesundheitspflege hat demgemäß die Aufgabe, vor allem den Hergang der specifischen Geschlechtsfunctionen und die Aeußerungen des Triebes zu überwachen und in dem normalen Geleise zu erhalten; sodann aber zweitens hat sie den ganzen Organismus bei der gegebenen Disposition zur Erkrankung im allgemeinen zu kräftigen, besonders aber die individuellen Krankheitsanlagen zu beachten; endlich ist die Aenderung der geistigen Individualität in ihrer Eigenthümlichkeit anzuerkennen und ist alles, was für Unterricht und für Erziehung im allgemeinen geschieht, nach den physiologischen Gesetzen dieser Lebensperiode zu bemessen und zu gestalten. Um diesen Rahmen auszufüllen, sollte ein gutes Stück Anthropologie, Hygiene, praktische Medicin, Aesthetik und Pädagogik entlehnt werden, der vorgesteckte Raum zwingt aber, nur den Zettel des Gewebes vorzulegen.

Vom Medicinischen abgesehen, ist für beide Geschlechter in möglichst umfassender Weise Vorkehr zu treffen, daß nicht durch physische und örtliche Reizung der betreffenden Organe, noch mehr, daß nicht auf dem Wege der Sinne und der Phantasie der Trieb gesteigert und das Geschlechtsbewußtsein vorzeitig zu einem Hauptmotive der Gefühle und Bestrebungen geschaffen werde. Zu vermeiden ist allzureichliche und gewürzte Kost, erregende Getränke, namentlich ein Uebermaß von Thee und Kaffee, ebenso von Bier und Wein, reichliches und spätes Abendessen, Schlafen in Federbetten, Aufstehen erst einige Zeit nach dem Erwachen und ein Schlaf über das, man beachte wohl, sehr verschiedene individuelle Bedürfnis; ferner enge Bekleidung des Unterleibs und der Beine und langes Sitzen, zumal auf weichen Polstern; auch sollte der Erzieher darauf achten, daß keine obstructio alvi über einige Tage dauere, und bei jeder habituellen Unterleibssträgheit sollten auf ärztliche Anordnung diätetische Mittel zur Anwendung kommen.

Das moderne Leben außer der Schule und außer dem engsten Kreise einer als sittlich gedachten Familie giebt tausenderlei Anlässe, um durch die Sinne erotische Vorstellungen und Gefühle zu wecken; vermeiden läßt sich zwar nicht alles und das gereifte Jugendalter muß sittlich so stark sein, um die Verführung durch Anblick und Anhören schlüpfriger Dinge niederzuhalten oder wo es sich schwach weiß, die Gelegenheit zu allzu mächtiger Reizung streng zu vermeiden; in den Entwicklungsjahren dagegen ist von Seite der Erzieher das Verführerische fern zu halten, wie z. B. der Besuch von Ballettvorstellungen, die Lectüre zweideutiger Bücher u. s. w. Ueber diese Punkte, sowie über das Gefährliche frivoler Gemälde ist man einig, nicht so aber über die Art und das Maß der gefelligen Unterhaltung und über die Zulässigkeit des Tanzes. Die Geschlechter suchen sich nicht bei natürlichem Verhalten, man sperre sie daher nicht Absterlich ab, befördere aber noch weniger ein längeres Zusammensein

zumal bei schäumenden Pokalen und rauschender Musik. Ein großer Fehler, zumal wenn man den Verkehr sehr selten gestattet, ist ein häufiges Schwagen über das Schädliche des Umgangs mit jungen Männern, das Anschwärzen des andern Geschlechtes und das Andressiren eines sitzsam und schamhaft sein sollenden Benehmens; gerade durch dieses geflüchtliche Ableiten wird die Aufmerksamkeit zu allermeist auf die Geschlechtlichkeit hingelenkt, die verbotene Frucht wird begehrt und wenn auch das Benehmen sich in affectirter Sprödigkeit äußert, lobert die innere Glut höher als bei der ungestörten geistigen Entwicklung.

Was den Tanz im besondern betrifft, so möge man ihn immerhin als eine den Körper veredelnde rhythmische Bewegung, oder als eine gesunde Körperübung, oder als ein unschuldiges geselliges Vergnügen betrachten; unter Umständen mag dies alles richtig sein, ohne Heuchelei wird man aber zugestehen, daß die Idee des modernen Tanzes in dem Gegenüberstellen der Geschlechter als Gegensätze und der ideellen Vereinigung beider Pole besteht und wird auch das Verführerische des Sinnenrausches bei unsern ganze Nächte hindurch rasenden Tanzvergnügungen zugeben. Nach dem Bisherigen ist daher der Tanz für die Entwicklungsjahre zu verwerfen; er unterliegt überdies großen medicinischen Bedenken für alle Individuen, bei welchen eine entschiedene Krankheitsanlage (namentlich zu Herzleiden oder zu LungenSchwindsucht) oder bei welchen eine große Nervenschwäche vorhanden ist.

Eine reiche Quelle zur Infection mit unsittlichen Anschauungen, Vorstellungen und Phantasieen liegt endlich im schlechten Umgange. Man denke hier nicht allein an leichtsinnige oder sittlich gesunkene Gesellschaft, sondern auch an ErziehungsPensionate, wo unter vielen Altersgenossen gar leicht ein Verirrtes sich finden und schlechtes Beispiel um so gefährlicher wirken wird.

Bei der richtigen Erziehung hat, da selbst ein guter Unterricht mit Beihülfe der Religion keineswegs vor den Verirrungen (der Kindheit und) der Jugend schützt, die körperliche Kräftigung des Individuums daher mit der geistig-sittlichen Hand in Hand zu gehen; in den Lebens- und „Stundenplan“ dieses Alters gehören daher für die angehenden Jünglinge Körperübungen durch Turnen, anregende Spiele im Freien, Schwimmen, neben regelmäßigen Gängen im Freien, neben zeitweisen Fußreisen und neben der fleißigen Benützung kalter Bäder im Sommer. Für das Mädchen dieser Altersstufe ist Bewegung in freier Luft und die Abwechslung der sogenannten Hausgeschäfte, welche jedenfalls in bürgerlichen Kreisen auf der Tagesordnung stehen müssen, unumgänglich.

Hinsichtlich der allgemeinen Erziehungsgrundsätze gegenüber den Mädchen und Jünglingen während der Entwicklungszeit muß im Außerlichen das unbeholfene Benehmen möglichst wenig zum Gegenstande des Tadels oder gar Spottes gemacht werden. Das unaufhörliche Mäkeln und Mörgeln an dem Benehmen der Bäckische macht sie um so blöder und ungeschickter; ebenso sehe man auch den Halbjünglingen bis zu einem gewissen Grade die Ungeschliffenheit und Taktlosigkeit ihres Benehmens nach, so lange nämlich, als dasselbe den Ausdruck des generellen Charakters der Flegeljahre bildet und ihm keine individuell gesteigerte Roheit und Selbstüberhebung zu Grund liegt.

Für das innere Leben dieser Altersstufe ist die Richtung auf das Ideale Naturgesetz und müssen daher diese Bestrebungen nach Maßgabe der Individualität gefördert, geleitet oder in Schranken gehalten werden. Bei dem größten Theile unserer Jungen wird es keine Gefahr haben, daß das Anschauen der Ideale der Geschichte und Poesie sie blende, daß eigene künstlerische Versuche aus innerem Drange, sei es in der Dichtkunst, der Malerei oder Musik, sie berauschen und das Ziel des Lebensberufes ihnen verhüllen, und wenn auch eine schwärmerische Selbstüberschätzung des eigenen Talents einträte und mit Verachtung der herkömmlichen Vor- und Berufsbildung das Leben den Musen allein geweiht werden wollte, so wird ein tüchtiger Erzieher, sei es der Vater, sei es ein verehrter Lehrer, bei jedem Halbjünglinge, wenn er nur von frühe an zur ernstern Arbeit gewöhnt wurde, dieser Genialitätsucht die rechten Schranken zu setzen wissen. Auch dem wirklichen Genie soll die ernste Arbeit und die Wahl eines Brodberufs nicht erlassen werden.

Bei dem weiblichen Geschlechte — aus gebildeten Ständen — ist der Drang, durch Musik und poetische Lectüre die innere Entwicklung zu fördern und zum Verständnisse seiner Sehnsucht zu gelangen, wohl noch größer, ebenso aber auch die Gefahr einer krankhaften Gefühlschwärmerei; hier paßt durchaus nur neben nüchternen Arbeit ein strenges Maß und eine strenge Auswahl der Lectüre und der Musik. Was sich am meisten für beide Geschlechter nach ihrem Geistes- und Gemüthsleben eignen und ohne Gefahr für ihre Phantasie an ihre geistig-sittliche Ausbildung reihen möchte, ist das Studium unserer idealen und sittlichen Dichter, vor allen Schiller und Uhland; außerdem für den classisch gebildeten Jüngling die classische antike Literatur. Unter den Romanen wären, um hierüber eine Andeutung zu geben, die historischen, Sitten und Natur schildernden, z. B. Werke von Gotthelf, Mügge, von Walter Scott, Cooper und Dickens zu gestatten, aber kein Sue, kein Dumas, kein Bulwer, kein Gutzkow. Von Theaterstücken eignet sich eigentlich nur die hohe Tragödie, welche „die Leidenschaften reinigt,“ und das patriotische Drama. Die weitaus meisten Lustspiele schaden durch frivole Anspielungen und Situationen.

Endlich der Schulunterricht selbst wird um so mehr leisten, ein je tieferes Verständnis der Lehrer für die Geisteslage seiner Zöglinge besitzt. In der Form ihrer Behandlung sollte er nie vergessen, daß er weder Knaben noch Jünglinge vor sich hat, eher aber fasse er sie zu hoch als zu nieder; überall appellire er an das Ehrgefühl des Einzelnen und trete bei Strafen ihrem lebhaften Gerechtigkeitsfinne nie zu nahe; eine zu harte Strafe der natürlichen Unarten dieser Epoche wirkt verbitternd, noch mehr eine solche, welche den Unschuldigen oder Minderschuldigen ebenso trifft wie den Schuldigen; ebenso überschätze der Lehrer die stillen, oft nur heuchlerischen und feigen Naturen nicht gegenüber den offenen und flegelhaften. Endlich thun Blößen, welche sich der Lehrer im Affecte oder bei nachlässigem Unterrichte giebt, bei dem besonders scharfen und einseitigen Urtheile der Halbjünglinge und ihrer Neigung zu leidenschaftlicher Verehrung wie Abneigung, seiner persönlichen Geltung wie der Fruchtbarkeit seines Unterrichts großen Abbruch.

Für die Behandlung des Lehrstoffs muß die Thatsache, daß der Geist jetzt nicht sowohl durch den mechanischen Act des Gedächtnisses sein Wissen bereichern, als durch eine tiefere geistige Auffassung sich des Kerns des Gegenstandes bemächtigen will, bei der Lesung der Classiker, wie bei den Vorträgen über Religion, Geschichte, Geographie, deutsche Sprache u. s. w. maßgebend sein; dabei gewöhne der Lehrer die besseren Köpfe durch die strengste logische Ordnung seiner Vorträge an ein wissenschaftliches Denken; denn abgesehen von dem ausnehmenden Werthe dieser praktischen Logik für das ganze Leben ist das wissenschaftliche Denken der beste Zügel für den Flug der Phantasie. Wie man in der formellen Behandlung stetig fortzuschreiten hat, wenn nicht das Interesse am Lernobjecte erkalten soll, so ist es auch naturgemäß, daß man in der Erweiterung der Lehrpensen den Bedürfnissen des sich höher schwingenden Geistes entgegenkomme und, neben der Rücksicht auf den spätern Beruf, besonders dem Streben nach universeller Bildung genüge.

Entziehung von Genüssen, s. Strafen.

Erbünde. — Nachdem der Artikel vom Bösen den Begriff festgestellt, hat unser gegenwärtiger Artikel von der Erbünde die Erörterung (mit Rücksicht auf die vorhandenen falschen Theorieen über den Ursprung des Bösen) vom Begriff zur Thatsache, zu der geoffenbarten Geschichte vom Eintritt des Bösen als Sünde in die Welt fortzuführen. Die Aufhebung desselben, die Zurückführung des Menschen aus der Knechtschaft zur Freiheit wird der spätere Artikel „Freiheit“ mit zu besprechen haben. — Die Sünde ist eine Thatsache. Sie ist nicht eine partielle, sondern eine totale Verderbnis des menschlichen Wesens; sie ist nicht eine nur zerstreut vorkommende Erscheinung, sondern eine dem ganzen Menschheitsleibe anhaftende Krankheit; sie tritt nicht etwa erst spät und plöblich als eine Verkehrung der Lebensentwicklung beim Individuum auf, sondern soweit unser Bewußtsein zurückreicht, ist es ein Bewußtsein unsres sündlichen Zustandes: schon vor dem Erwachen des Selbstbewußtseins kommt bei dem Kinde Ungeordnetes, Unrechtes zum Vorschein. Wie nun diese grauenhafte Thatsache einer gottwidrigen und der Bestimmung des Menschen zuwiderlaufenden Entwicklung des

menschheitlichen Lebens zu erklären sei, das zu enthüllen, hat der menschliche Geist, wie der Artikel vom Bösen gezeigt hat, seinen ganzen Scharfsinn und Tiefsinn aufgegeben. Die in Schrift und Erfahrung bezeugte Wahrheit in kurzen Sätzen darzustellen, ist hier zunächst die Aufgabe.

Während aller Naturalismus das, was ist, als ein zur Natur gehöriges Moment oder als Wirkung eigener und nothwendiger Naturentwicklung ansieht, liegt es im Wesen aller religiösen und sittlichen Denkweise, wie im Geiste der geoffenbarten Religion, dasselbe als Folge einer That, eines persönlichen Wollens und Handelns zu erkennen. So ist für den Naturalisten die Welt immer und von selbst da gewesen; wir aber sagen: sie ist geschaffen; es war eine That des persönlichen Gottes, durch die sie geworden ist. So ist für jenen auch die Sünde, wofern er überhaupt noch den Gegensatz von Gut und Böse als einen realen gelten läßt, etwas rein menschliches, das von jeher da gewesen ist und gar nicht ausbleiben kann; wir aber sagen: die Sünde ist als That erst zeitlich in die Welt gekommen. Denn als Geschöpf Gottes nach seinem Bilde ist der Mensch gut ins Leben eingetreten; daß er es nicht mehr ist, kann nur Wirkung einer geschichtlichen Ursache sein, die wir den Sündenfall nennen.

Mit der Behauptung eines reinen, vollkommenen Urzustandes des Menschen und eines Sündenfalls entsteht die Frage: wie ist der Mensch aus der gottgefälligen in die gottwidrige Lebensentwicklung hineingekommen? Die Möglichkeit der Sünde lag in der Freiheit, in dem Vermögen selbstbewußter Selbstentscheidung auf dem Gebiete des sittlichen Handelns. Der Mensch konnte sündigen, aber mußte nicht sündigen. Er mußte sündigen können, damit sein Nichtsündigen als freies, sittliches Handeln erscheine. Aber die formale Freiheit des Sündigenkönnens sollte zur realen Freiheit des beharrlichen Thuns des göttlichen Willens umschlagen. An diesen mit der Möglichkeit zur Sünde ausgestatteten Menschen trat die Sünde heran; es ist hier nicht von Belang, auf die Weise, wie sie an ihn herantrat, einzugehen. Der Mensch entschied sich zur Sünde. Der Unglaube, durch den Hochmuth erzeugt, und selbst sofort Ungehorsam erzeugend, ist die Urform derselben. Durch den Sündenfall des Geistes ward die ursprünglich reine Sinnlichkeit zum sündlichen Reize. Vom Quellpunct der menschlichen Persönlichkeit ergoß sich das Gift in die Außentheile. Stellen wir uns den Menschen vor in der in sich selbst und mit Gott harmonischen Gestalt seines Wesens im Stande der Unschuld, so kann die Störung, die Zerrüttung, die Todesentwicklung, die mit der Sünde begann, nicht furchtbar genug gedacht werden. Es war nicht ein vorübergehendes Einmal, das durch ein rasches Wiedereinlenken in die verlassene Bahn zu einem Keimnal gemacht werden konnte: es war ein Einmal, das die Kraft eines in alle Zukunft fortwirkenden Principis hatte. Das Selbst war an Gottes, die Selbstsucht an die Stelle der Liebe getreten: mit dem einmaligen Widerstreben gegen den göttlichen Willen war alles im Menschen in Unordnung gerathen, der Wille war geschwächt, die Erkenntnis verdunkelt, in der Leiblichkeit regten sich ungeordnete Triebe, zur Natur war die ursprüngliche Stellung verloren, der Tod begann in Furcht und Schrecken, in Mühe und Arbeit, in Schmerz und Krankheit sich anzukündigen. Keine noch so starke Erschütterung, die in unserm gegenwärtigen Zustande einem Menschen durch Leib, Seele und Geist geht und seinem Wesen für die Zukunft einen beharrlichen Charakter ausdrückt, kann mit der Zerrüttung verglichen werden, die im Momente der Sünde dem Menschen den Charakter der Sündhaftigkeit gab. Aus diesem Grunde, und weil das niederwärts ziehende sündige Princip in der niedern Sphäre der nun nicht mehr vom heiligen Willen des Geistes beherrschten Leiblichkeit seinen unbestrittenen Wohnplatz fand, ist nichts natürlicher, als daß die Sündhaftigkeit, die durch die erste Sünde des ersten Menschen Natur geworden war, sich durch die Zeugung auf die Nachkommen fortpflanzte. Und weil Adam nicht ein beliebiges Menschenexemplar, sondern der Mensch gewesen ist, der von Gott zum Stammvater des Menschengeschlechts geschaffene Mensch, und weil auf der Erde niemals ein menschliches Individuum gewesen und nie eines sein wird, das nicht in Adam war und aus ihm stammt, darum haben auch alle Menschen an der sündhaften Natur Theil, die dem Stammvater eigen war. Und diese angeborene Sündhaftigkeit des Menschengeschlechts, dieser Hang zum Bösen, der wie das natür-

liche Leben von Adam her auf uns übergegangen ist, ist die Erbsünde. So ist, was ursprünglich That war, ein Zustand geworden, der im einzelnen Individuum nicht mehr, wie im ersten, auf die That erst folgt, sondern als innere Geneigtheit — wie sie selbst das Heidenthum mit seinem *Nititur in vetitum* eingestanden hat — der That immer schon vorausgeht.

Mit der christlichen Anschauung von der Natur des Menschen wird der Wahn der Kinderunschuld, in dem Sinne völliger Reinheit der Natur des Neugeborenen, verworfen, damit aber den Worten des Kinderfreundes, der die Kinder zu sich lockt und ihnen das Himmelreich zuspricht, nicht widersprochen. Gerade, weil der Herr uns sagt, daß alles vom Fleisch Geborne Fleisch ist (Joh. 3, 6), d. i. vererbte, vom Sündenprincip durchdrungene Natur, gerade darum, weil er auch die Kinder mit dem Hange zur Sünde behaftet weiß, will er auch die Kinder bei sich haben, daß er sie erbse. Wenn er sie den Erwachsenen zum Vorbild setzt, so geschieht das nicht wegen der etwaigen natürlichen Unschuld der Kinder, sondern weil sie leichter glauben als die Erwachsenen, weil sie durch ihr Leben in frischer Unmittelbarkeit, in Vergleich mit den Erwachsenen, eine relative Unschuld haben, und so dem Auge, das sonst überall bewußte Sünde sieht, ein lieblicher und erfreulicher Anblick sind. Aber der sündige Hang, der den Kindern innewohnt, ist dadurch nicht geleugnet und kann nicht geleugnet werden. Schon beim Säugling finden sich Regungen des Eigensinns, der Begehrlichkeit, und unser sittliches Gefühl sagt uns: das ist die Sünde, die sich ankündigt! So geschieht es, daß, weil eine sündige Anlage von der Geburt an im Kinde wohnt, die Kraft, sobald sie sich regt, die Bahn der Sünde einschlägt, weil die Sünde als Hang älter ist als das Bewußtsein, dieses nicht anders als durch die Sünde bereits getrübt erwacht. (Vgl. den Art. Anlagen.) Diese Erscheinung auf die in der Sinnlichkeit liegende Schwäche zurückführen zu wollen, hieße nichts anderes als die Schuld auf Gott werfen und damit das viel größere Räthsel aufstellen: wie ein vollkommener und heiliger Gott ein so Unvollkommenes und Unheiliges habe schaffen können. Auch das Beispiel der Großen, das Verflochtensein in die vererbten Zustände der Welt, reicht zur Erklärung nicht aus, denn es ist nicht zu begreifen, wie ein Kind, das unter frommen Eltern und Geschwistern aufwächst, zu so großer Sünde, als wir an ihm wahrnehmen, durch die Anschauung des Beispiels sollte verleitet werden. Und wenn man den Rest des alten Menschen bei den ernstesten Christen auch als sehr groß annehmen wollte, das bliebe immer ein Räthsel, wie gerade solche Sünden, die, wenn sie an den Eltern auch wären, sich der Warnehmung des ungelübten kindlichen Blickes am meisten entziehen, z. B. Begehrlichkeit, Trotz, Zorn, Lüge, also die Selbstsucht in ihren charakteristischen Erscheinungen, von den Kindern mit solcher Virtuosität sollten nachgeahmt werden. Es ist kein Zweifel: die Beobachtung des Menschen von der zartesten Kindheit an durch jedes Alter hindurch führt uns auf etwas nicht von außen herein, sondern von innen heraus wirkendes, auf ein radicales Böses, auf ein sündiges Princip von solcher Stärke, daß die sorgfältigste menschliche Bemühung daran scheitert. Es giebt auf die Frage, warum der Sohn des hochmüthigen Vaters in frühstem Alter schon mit einem besondern Grade von Hochmuth behaftet ist, warum bei den Kindern der frommsten Eltern oft dieselben Sündenercheinungen vorkommen, wie bei den Kindern der Gottlosen, warum die verständigste Belehrung des Vaters, die klarste Einsicht des Sohnes, der festeste Vorsatz, der Einsicht gemäß zu handeln, und der treueste Schutz das Hervorbrechen der Sünde in immer neuer Gestalt, wie aus schauerlichen Abgründen des innern Menschen, nicht hindert, keine irgendwie befriedigende Antwort als die in dem Begriffe der Erbsünde liegt.

Die Erbsünde ist als angeborener Hang im neugeborenen Kinde schon da und wird in jedem Menschen, wenn die Zeit kommt, zur wirklichen bewußten Sünde. Diese in ihrer Gesamterscheinung ist für die religiöse Betrachtung Unglaube, für die sittliche Ungehorsam, ihr innerstes Princip ist die durch den Abfall von Gott unmittelbar gegebene Selbstsucht. In tausend Gestaltungen der biblischen Grundformen: Fleischelust, Augenlust und hoffährtiges Leben (1 Joh. 2, 16) bleibt sie immer dieselbe. Von Gott, in dessen Liebe er das Leben hatte, abgefallen, kann der Mensch Gott nicht mehr wahrhaft erkennen, fürchten und lieben; er sucht sich selbst in der creatür-

lichen Welt und fällt aus der Freiheit in die drückendste Knechtschaft. Er weiß von sich selbst nicht mehr, was er soll, und wenn es ihm geoffenbart wird, will er nicht, was er weiß; und wenn das Wollen in ihm sich regt, kann er es nicht. Das Gute, das er will, das thut er nicht; das Böse, das er nicht will, thut er (Röm. 7, 19). Der ganze Mensch ist auf eine Bahn gerathen, auf der er nur sich selbst in seiner natürlichen Richtung gehen lassen darf, um in den Zustand einzulaufen, in welchem der Abfall von Gott als Gottverlassenheit, Tod und Hölle zur reifen Frucht wird. Knechtschaft (Joh. 8, 34), Gefangenschaft und Verkaufsein (Röm. 7, 23 u. 24), ja Tod sogar (Col. 2, 13) nennt die Schrift den sündigen Zustand des Menschen, in welchen er durch Geburt und That eingetreten ist.

Aber kann denn nun bei solcher Knechtschaft des Menschen überhaupt noch von Erziehung geredet werden? In der That, wenn der Wille in absoluter Knechtschaft sich befände, daß ihm gar keine Selbstentscheidung zugemuthet werden könnte, so hätte die Erziehung mit den Menschen nichts zu schaffen. Nun scheint zwar die Kirchenlehre, wenn wir ihre schärfste Ausprägung in der Concordienformel ins Auge fassen, die absolute Unfähigkeit des Menschen zur Heilsbeschaffung aus eigener Kraft zu behaupten, wenn sie von dem Menschen als von einem Block und Stein spricht, der zum Guten unkräftig und nur im Widerstand gegen das Gute kräftig sei — und solche Sätze sind denn auch, herausgerissen aus dem ganzen System, schon oft genug von unsern pädagogischen Fortschrittmännern als Schwungbrett benützt worden, um gegen das ganze positive biblische Christenthum mit seinen „Dogmen“ desto kräftiger Sturm zu laufen und letztere als „Billen“ zu verfechten, „welche nur der hinunterbringe, der nicht in sie hineinbeißt“ — aber, genauer besehen, hält ja eben diese Kirchenlehre wiederum zugleich die Freiheit des Menschen, freilich als eine gebundene, aber ebendarum auch als herstellungsfähige, aufrecht, wenn sie das Heil vom Glauben abhängig macht, also von einem selbstbewußten und selbstwilligen Sicherschließen oder Nichtverschließen für die Gnade! Und — das wichtigste — die Concordienformel selbst verwirft ausdrücklich die Lehre, „daß die Erbsünde des verderbten Menschen Natur, Substanz oder Wesen sei.“ Die Sünde ist nicht der Mensch, sondern an dem Menschen. Wie groß auch das vom Stammvater herrührende Verderben ist, dem Menschen selbst hat es nicht vernichten können. Die Grundlinien des göttlichen Ebenbildes, welche das Leben der Liebe umschließen sollen, sind noch vorhanden. Und darin, daß der Mensch noch ist, sich noch als Persönlichkeit fühlt, ist die Möglichkeit gegeben, sich auch als geknechtete Persönlichkeit zu fühlen und damit die Möglichkeit zur Wiedererlangung der Freiheit. Wenn die Stimme des Evangeliums an ihn herandrängt, wer kann leugnen, daß er hören und durch das Hören augenblicklich die Fessel gelockert fühlen, daß er aber auch in die alte Gebundenheit durch träge Benützung der eben erlangten Wohlthat wieder zurückgeworfen werden kann? Hört er nicht, so ist es seine Schuld, hört er und kommt durch das Hören zum Glauben und damit von Freiheit zu Freiheit, so ist es nicht sein Verdienst, weil nicht seine Kraft gewesen: so wenig als der Durst des Verschmachtenden, der Seufzer des Gefangenen, das Erbeben des Gerichteten und das Sicherschließenlassen von der Hand des Befreiers ein Verdienst ist. Läßt aber der Mensch von der Gnade sich ziehen und berührt so sein Lebenselement wieder, dann verwandelt sich das Gefühl des Elends durch die Kraft des heiligen Geistes zu energischer Sehnsucht, zu einer Willensregung, die zur realen Freiheit der Liebe Gottes heranwachsen soll. An diesen ersten Anfang wiedererlangter Freiheit kann sich alsbald die Mahnung richten, zu ringen und Gewalt zu brauchen zum Eintritt ins Himmelreich, weswegen wir in der Schrift das merkwürdige Nebeneinander der Beschreibung des Menschen als zum Heil durch eigene Kraft völlig unfähig, und der Forderung, die Seligkeit mit Furcht und Zittern zu schaffen, finden. An diese Möglichkeit der Herstellung der Freiheit und an den ersten Anfang der Wirklichkeit knüpft aber auch die Erziehung ihre Bemühungen. Und es braucht ihr vor der Knechtschaft des Willens als vor einem unübersteiglichen Hindernis um so weniger bange zu sein, als sie es doch eigentlich nicht mit dem Menschen in seiner völligen Natürllichkeit, sondern mit Christenkindern zu thun hat, die bereits in das Element der Freiheit versetzt sind. Denn wie vom ersten Adam ein Verderben ausgegangen ist, dem sich der Einzelne nicht entziehen kann, so von dem zweiten Adam

ein Heil, das sogar auf die Widerstrebenden noch einen gewissen Einfluß übt, so lange sich ihnen nicht in völliger Verstockung das Heil in Unheil verwandelt hat. Die Erscheinung Christi ist eine Thatfache von so außerordentlicher Wirkung, daß die Welt nach Christo, trotz dem massenhaften Unglauben, doch immerhin zum guten Theil eine Welt in Christo ist. So wird das Christenkind nicht in die Knechtschaft schlechthin, sondern zugleich in die Freiheit geboren. Es tritt in diese Welt ein, begleitet von Gebeten, die auf das vom Fleisch fleischlich Geborne die Kräfte der neuen Geburt herabrufen. In der Taufe wird es dem dargebracht, der nicht auf ein bewußtes Streben zur Freiheit zu warten braucht, um auf die Kinderseele mit seinen erlösenden Kräften zu wirken. Dem erwachenden Bewußtsein kommt das Wort von Gott und seinem Sohne aus der Eltern und Verwandten Mund entgegen. Das ganze Leben, von dem das Kind umgeben ist, so sehr es auch noch an der Sünde krankt, stellt sich doch als ein Versuch dar, Gottes Willen auf Erden geschehen zu lassen. Die Ordnungen des Staats beruhen auf Principien, die durch das Evangelium in die Welt getreten sind, und dienen wenigstens zur Förderung der bürgerlichen Gerechtigkeit. Die Kirche bemüht sich, dem kindlichen Gemüthe die volle Kraft des Gotteswortes als eine vom Sündendienste befreiende einzusüßen. Die Schule greift mit der Kirche zum Werke, um das Kind zu einer solchen Welttätigkeit heranzubilden, die mit dem Evangelium sich verträgt. Das Haus bewacht aufs sorgfältigste die Lebensäußerungen des Kindes, um die sündlichen zu unterdrücken und die von der Gnade gewirkten zu befestigen. Es ist natürlich ein großer Unterschied in der Stärke, mit welcher das Element der Gnade die Kinder trägt: aber an getaufte, mit der Wahrheit, die von oben stammt, nur etwas vertraute und in heilige Ordnungen eingefügte Kinder kann die Erziehung die Forderung stellen, sich mit Freiheit zur Vollbringung des göttlichen Willens zu entscheiden, zumal wenn sie immer eingedenk bleibt, daß es hier mit Forderungen nicht gethan ist, sondern mit ihnen die Darreichung durch Wort und Sacrament, Fürbitte und Vorbild, durch die Einführung des Zöglings in die ganze Atmosphäre der erlösenden Gnade, Hand in Hand geht.

Gegen diese schriftmäßigen Gedanken von der Erbünde und Gebundenheit des Willens, wie wir sie ausgesprochen haben, sträubt sich fortwährend aufs heftigste die herrschende Durchschnittsbildung, welche, in der Meinung, der Humanität damit einen Dienst zu thun, den Menschen zu einem bloßen Naturwesen macht und so der Barbarei in die Hände arbeitet. Der Erste, der vom pädagogischen Standpunct aus die Lehre von der Erbünde und zwar mit Fanatismus verwarf, war J. J. Rousseau (s. d. Art.)*. Seine Erklärung der unleugbaren Thatfache des allgemeinen Bösen — daß es aus dem Beispiel stamme — ist so ungenügend, so oberflächlich, daß nur die bornirte Oberflächlichkeit seiner Zeit sich damit begnügen konnte. Ebenso brachte der Aberglaube seiner deutschen Nachtreter an die Allmacht der pädagogischen Kunst es mit sich, daß sie die Lehre von der Erbünde haßten; denn giebt man diese zu,

*) Nur ein paar Hauptsätze! »La seule passion naturelle à l'homme est l'amour de soi même, ou l'amour propre pris dans un sens étendu« (Emile, Oeuvres V. 143). In dieser Eigenliebe hätte er die Selbstsucht erkennen sollen, deren natürliches Vorhandensein eben die Erbünde ist, neben welcher aber der Christ doch auch noch andere Keime im Kinde findet: „das kleinste Kind kann seine Mutter lieben.“ »L'enfant n'est méchant que parcequ'il est faible; rendez-le fort, il sera bon« (V. 90); von der physischen Kraft verstanden ist der Satz offenbar falsch, da die Kinder keineswegs, je mehr jene zunimmt, um so besser werden; ist aber sittliche Schwäche gemeint, so räumt R. mit dem zweideutigen Worte das ein, was er bekämpft. »Le premier de tous les biens n'est pas l'autorité, mais la liberté. L'homme vraiment libre ne veut que ce qu'il peut et fait ce qui lui plait. Voilà ma maxime fondamentale. Il ne s'agit que de l'appliquer à l'enfance et toutes les règles de l'éducation vont en découler (V. 123 f.); ganz gut! aber wenn das Kind, wie R. zugiebt, schwach ist, so muß es sich zuerst an der Auctorität emporranken, um erst allmählich zur Freiheit der Kinder Gottes zu gelangen, vraiment libre zu werden. Von Irrwegen führt den Zögling auf den rechten Weg das Wort zurück: »à quoi cela est-il bon? Voilà désormais ce mot sacré, le mot déterminant entre lui et moi dans toutes les actions de notre vie« (VI. 33); da weiß der Christ dem Zögling doch würdigere Normen für seine Entscheidungen an die Hand zu geben.

so reicht die ganze pädagogische Weisheit der Menschen, die alle selbst an jener Krankheit darniederliegen, nicht aus, um diesen Naturfehler zu corrigiren. Auch Diesterweg, der Repräsentant der neuen antikirchlichen Pädagogik, konnte für die Leugnung der Erbünde keine besseren Gründe aufbringen als: 1) die Erfahrung wisse nichts davon und 2) die Erziehung (die dieser Pädagogik an die Stelle der Erlösung tritt) sei unter jener Voraussetzung unmöglich. So weiß aber die Erfahrung, d. h. unsere Erfahrung, auch nichts davon, woher das Menschengeschlecht, woher die Welt stammt; es bleibt also nichts übrig, als mit den Materialisten etwa einen Urbrei anzunehmen und das weitere Denken darüber ganz aufzugeben, oder es mit der h. Schrift zu halten, die da sagt: durch den Glauben merken wir 2c. Hebr. 11, 3. In gleicher Weise haben wir allerdings vom ersten Sündenfalle eben so wenig eine Erfahrung; aber die unumstößliche Erfahrung, daß der böse Hang in jedem Individuum zum Vorschein kommt, und anderseits unser innerstes Bewußtsein davon, daß die Sünde nicht des Menschen eigenstes Wesen, daß er nicht gleichsam ihr Erfinder ist, — dieses Klare und Gewisse läßt sich vernünftig nur so erklären, wie es die Kirchenlehre thut. Diesterweg entstellt die biblische und kirchliche Lehre vielfach; was aber gerade der Pädagog vor andern kennen lernt, was sich ihm aufdrängt, wenn er klaren Auges ist, daß nämlich die Widersprüche, welche Paulus Röm. 7 schildert, im menschlichen Herzen wirklich vorkommen, das leugnet er kurzweg, indem er sich durch psychologische Oberflächlichkeit seine Argumentation leicht macht. Wer aber solche Dinge leugnet, mit dem ist nicht zu streiten; seine Psychologie hat nicht den wirklichen Menschen, sondern ein Phantom zum Gegenstande.*) Für die Praxis der Erziehung folgt aus solchen Hypothesen, daß es, weil das Böse nur durch das Beispiel, durch Unverstand 2c. in das Kind eindringen soll, auch genügt, theils äußerliche Maßregeln zu ergreifen — wie Rousseau seinen Emil isolirt — theils gehörige Vorstellungen zu machen, als ob die bloße Einsicht: das ist nicht recht und bringt Schaden — die Gewalt der Begierde zu brechen im Stande wäre. Daß auch Pädagogen dieser Richtung, sobald sie einen wirklichen Menschen und nicht die Puppe eines Romans, einen Emil, zu erziehen haben, die Zucht nicht ganz aufgeben, was sie consequenterweise müßten, das hat nur den Grund, weil sie die Nothwehr dazu zwingt, ihrer eigenen Theorie in der Praxis untreu zu sein. Was aber das Zweite betrifft, daß bei Annahme der

*) Noch ein paar Sätze von D.: die Pädagogik findet keinen Grund zu der Annahme, „daß die Kinder jemals in anderer Geistesbeschaffenheit geboren worden seien, als jetzt“ — aber welche Kirchenlehre nimmt das an? „Ein Naturproduct soll den Lebenstrieb haben, das Gegenheil von dem zu wollen, was es seiner innersten Natur nach wollen sollte, was nichts anders heißt, als: dieses Wesen will vermöge seiner Natur das Gegenheil dieser Natur. Das Wider- und Unsinige dieses Gedankens springt in die Augen.“ Das ist allerdings widersinnig, aber nicht minder unbegreiflich ist es, daß ein Prediger der Humanität die menschliche Natur so tief degradirt, daß er den Menschen einfach für ein Naturproduct erklärt. Ein Thier begehrt freilich nichts anderes, weder Besseres, noch Schlechteres, als was der thierischen Natur entspricht; ein Mensch aber — das sollten die Verkündiger der Freiheit doch wissen, — hat in seiner Willensfreiheit allerdings die Fähigkeit, auch seiner eigenen Natur entgegenzuhandeln. Wer kann es leugnen, daß es unnatürliche Laster, unnatürliche Gefühllosigkeit, unnatürliche Gelüste giebt? Nun, solch ein unnatürliches Ding ist nach der Kirchenlehre die Sünde, weil ihr des Menschen Natur eine an sich viel edlere ist; aber die Sünde, einmal mit Freiheit gewollt und geübt, wird zuletzt zum Natürlichen, d. h. zur andern, zur falschen Natur. Eine Theorie, die solche factische Widersprüche in der menschlichen Natur kurzweg für Unsinn erklärt, kann den Ruhm ernsten und gründlichen Denkens nicht für sich in Anspruch nehmen. — Wenn aber D. behauptet, die Kirchenlehre sei nur im Dogma streng, in ihren sittlichen Forderungen aber schon eher liberal, so heißt dieses, — mag es nun den allgemeinen Vorwurf enthalten, daß sie den Menschen nur nach seiner Orthodorie taxire, über sittliche Mängel aber hinwegsehe, oder mag es den speciellen Sinn haben: sie stelle den Menschen in ihrem Dogma (von der Erbünde nämlich) sehr schlecht hin, nehme ihm aber wirkliche Sünden nicht sonderlich übel, — in jedem Falle eine Verirrung, welche sich allerdings während einer Geschichtsperiode die lutherischen Orthodoxen haben zu Schulden kommen lassen, der Kirche selbst und ihrem Geiste zuschreiben, d. h. sowohl unwissenschaftlich als ungerecht verfahren. Warum hat man doch von jener Seite so sehr gegen alle Kirchenzucht geeifert, wenn die Kirche nur in der Lehre von der Sünde streng, gegen die Sünde selbst aber lax ist?

Erbünde eine Erziehung allerdings möglich ist, so genügt es vorerst, auf das nächste beste christliche Haus oder Institut zu verweisen; die Wirklichkeit beweist uns sattem die Möglichkeit. Aber allerdings wird die Erziehung durch diese Voraussetzung sehr wesentlich anders bestimmt.

Sie muß fürs erste eine durchaus religiöse sein. Religion, das völlige Bezogensein des Menschen in allen seinen Lebensäußerungen auf Gott, das Leben und Weben in ihm, das ist das wahre Wesen des Menschen. So ist der Mensch geschaffen und dazu muß er erneuert werden. Darum ist unumgänglich nothwendig, daß der aus der Gemeinschaft mit Gott herausgewichene Mensch zu Gott zurückgeführt, in den Lebensquell wieder eingetaucht werde. Darum bringen wir das Kind zur Taufe, damit es alsbald mit Christo verbunden werde, welcher der Weg zum Vater ist (Joh. 14, 6); darum bemühen wir uns in unserm eigenen Wandel, daß das Kind, noch im Zustand schlummernden Bewußtseins, das dasselbe umgebende Leben als ganz auf Gott bezogen auffasse, und wenn das Bewußtsein erwacht, sagen wir ihm alsbald vom himmlischen Vater und malen ihm den vor Augen, in welchem die Fülle der Gottheit leibhaftig erschienen ist. Dies alles muß geschehen, damit, noch ehe die Erbünde sich zu einem System wirklicher Sünden entwickeln kann, schon auch ein Gegengewicht im Bewußtsein vorhanden sei. Auf diesen Weg der Erkenntnis Gottes in Christo, seiner Wahrheit und Liebe, wird im Kinde selber etwas aufgebaut, das durch die angeborne Sünde nicht mehr zerstört werden kann, sondern wodurch sie allmählich, wenn auch in langsamer Annäherung, verdrängt werden mag.

Ein zweites Moment besteht darin, daß die Pädagogik, welche die Erbünde voraussetzt, den Intellectualismus in der Erziehung verwirft. Zwar wird nach Joh. 8, 32 der Wille durch die Erkenntnis der Wahrheit zur Freiheit zurückgeführt. Doch heißt es dort nicht: die Erkenntnis wird euch frei machen, vielmehr: die Wahrheit wird euch . . . Und jene Erkenntnis ist durch Glauben vermittelt (v. 31), also durch Unterwerfung des Willens unter die Wahrheit. Hiemit stimmt überein Joh. 7, 17: „so jemand will des Willen thun, der wird inne werden u. s. w.“ Aus Paulus Munde hören wir, „daß er Lust hat am Gesetz nach dem inwendigen Menschen“ (Röm. 7, 22), daß er aber, je genauer seine Erkenntnis ist, desto schwerer die Fesseln der Sünde fühlt. Und wie andererseits noch häufiger die Erkenntnis des Gesetzes ohne den geneigten Willen vorhanden ist, lehrt Römer 2. Also nicht Aufklärung reicht hin, sondern Brechung des Willens ist das Durchgreifende, und eine häufiger durch die Erfahrung widerlegte Meinung giebt es kaum, als die, daß die verständige Belehrung das sichere Mittel zur Besserung sei. Der Rationalismus hat die Welt mit diesem Wahne erfüllt und in der Erziehung ihn praktisch gemacht. Der modernen Schwindelpädagogik droht eben dieser Wahn zu ihrer „Erbünde“ zu werden. Und doch hätte ihr eigener Prophet, Rousseau, hier auf den richtigen Weg leiten können, indem er sich aufs kräftigste gegen die „Räsonnements“ ausspricht. Wir werden also nicht vergessen, daß eine Mannigfaltigkeit von Kenntnissen, wenn sie nicht durch eine aus der Religion stammende Sittlichkeit in Zucht gehalten wird, nur dazu dient, den Menschen in der Vielheit der Creatur zu zerstreuen. Wir werden, weil die intelligentesten Leute, wenn sie weiter nichts sind, in den Krisen des eigenen, wie des gesellschaftlichen Lebens eine klägliche Haltungslosigkeit beweisen, auf Durchdringung der Fächer mit dem Princip der Erziehung, unter Umständen auf Ausschreibung mancher weltlichen Kenntnis vom Lehrplan dringen, gewiß, daß dadurch die Welttätigkeit nicht gemindert, sondern vermittelt der Charakterbildung gefördert wird. Was aber die eigentliche erzieherische Thätigkeit anbelangt, so führt uns das zweite Moment auf ein drittes. Das ist die Zucht, die auf der Auctorität beruht.

Es giebt eine Auctorität, die absolut ist und in Bezug auf welche es keineswegs frei steht, ob der Einzelne sie achten will oder nicht: das ist der geoffenbarte Wille Gottes. Diesen Willen müssen wir dem Zögling bekannt machen. Wenn er aber gegen diesen Willen sich sträubt, dann haben wir nicht etwa, wie der Pelagianismus thut, um des Individuums willen das Gesetz Gottes daran zu geben, bis es jenem beliebt, die Auctorität als vernünftige Ueberzeugung in sich hereinzunehmen, sondern das Gesetz muß an ihm als strafende Gerechtigkeit so lange sich erweisen, bis er sich

von der Liebe Gottes ziehen läßt. Das Gesetz ist der Zuchtmeister auf Christum (Gal. 3, 24). Durch Zuwarten, bis der Zögling sich aus sich selbst zur Freiheit entwickelt, versenken wir denselben immer tiefer in die Knechtschaft der Sünde. Weil aber die Auctorität des göttlichen Gesetzes ihre Stellvertreter auf Erden hat und weil der Wille Gottes auf Erden durch heilige Ordnungen real wird, so muß sich der Zögling in die Ordnungen der Familie, der Kirche, des Staats einleben. Keine Robinsone haben wir zu erziehen, sondern Menschen, die in der Gesellschaft und für sie leben. Sollen zumal wir Deutsche aus dem leeren Pathos für die Menschheit zur Kraftentwicklung in den gottgesetzten Ordnungen gelangen, so muß eine Ueberzeugung gewirkt werden, für welche das Individuum sein selbstisches Leben gerne hinopfert. Damit gewinnt die Persönlichkeit des Erziehers die höchste Bedeutung in der Erziehung. Hat die Persönlichkeit des Zöglings eine so tiefgehende Beschädigung durch die Sünde erfahren, daß sie nur durch eine bis in die tiefste Lebenswurzel hinabgehende Erneuerung durch das persönliche Leben eines Erlösers hergestellt werden kann, so wird die persönliche Einwirkung überhaupt von größter Wichtigkeit. Der Erzieher muß selbst eine vom heiligen Geist erneuerte Persönlichkeit sein. Er muß im Stande sein, das rechte Mitleid mit des Zöglings Sünde zu fühlen, aber auch mit rechtem Ernste ihn zum Heile zu führen. Von seiner seelsorgerlichen Persönlichkeit wird eine aus Christo stammende befreiende Kraft auf den Zögling ausgehen.

Hieraus erhellt auch, daß wir Recht hatten zu sagen, die Annahme der Erbünde mache die Erziehung, näher die Entwicklung des Zöglings keineswegs unmöglich. Indem die pelagianische Anschauung vom Menschen mit fetter Schrift: Entwicklungsfreiheit — auf ihr Erziehungsmanifest schreibt, geberdet sie sich, als ob auf unserm Standpunct von einer Entwicklung des Zöglings gar nicht die Rede sein könne. Eben diesen Vorwurf haben wir vorerst dem Pelagianismus selbst zurückzugeben. Er ist der Anbeter der „angeborenen Ideen,“ der Vater des „Sokratistrens;“ soll das Entwicklung heißen, wenn sich nur herausstellt, was zuvor schon da war? Er weiß nichts von Befehring, auch seine „Vesserung“ ist im Grunde nur entweder sich gleich bleibende Vollkommenheit oder — im Handumdrehen — sich gleich bleibende Unvollkommenheit; soll das Erziehung heißen, wobei man doch nicht gezogen wird? Wir dagegen wollen, so gut und noch mehr wie die Gegner, keinen Block, sondern einen Menschen erziehen, nicht etwa bloß ein unausgefülltes Menschenschema, sondern einen von Gott individuellst ausgestatteten Menschen. Nur weil, wie Völter treffend bemerkt, die Taufe Programm und Manifest der Erziehung ist, so sehen wir darauf, daß der Zögling genau nach diesem Programm und Manifest sich entwickle. „Christus muß wachsen, ich aber muß abnehmen“ (Joh. 3, 30), das muß der Zögling von sich sagen. Aber das ist doch Entwicklung, wenn es heißt: wachsen — abnehmen? Das Wunderbare ist nur, daß hier durch Abnehmen das Wachsen bedingt ist. Aber so gewiß Matth. 10, 39 gilt, so gewiß ist unsre Erziehung die Leitung einer Entwicklung, eines freien Sineinander irdischer und himmlischer Kräfte, zu einem klar erkannten Ziele.

Der wichtigste und zugleich gewöhnlichste Einwand, der gegen die Lehre von der Erbünde vom Standpunct der Erziehung aus gemacht wird, ist der, daß jene Lehre eine freundliche, dem Kindesalter entsprechende, die Kinderherzen gewinnende Erziehung nicht zulasse. Aber warum denn nicht? Eine relative Unschuld erkennen auch wir am Kinde an; ja es ist schon an dem natürlichen Kinde gar vieles, vor dem die Erwachsenen mit ihrer entwickelten, raffinierten, consequenten Sündhaftigkeit beschämt und mit dem Gefühl eines verlorenen Paradieses stehen. Aber das, was das Kind von Natur hat, ist nicht das einzige, was wir an ihm sehen. Vielmehr erblicken wir an dem Kind mit heiliger Freude das, wozu es durch die Gnade bestimmt ist und was es im Reime schon hat, die Gotteskindschaft, die ihm durch Christum zu Theil wird. Indem uns das leutselige Herablassen Jesu zur Kinderwelt Zeugnis ist von der Nothwendigkeit solchen Herablassens, von der Erbünde, von dem angeborenen Verderben auch der Kleinsten, ist es uns zugleich Zeugnis, daß die Kleinsten schon mit den Kräften Gottes gesegnet werden sollen. Von der Geburt Christi in Bethlehem und von der Erneuerung dieser Geburt bei

jeder Taufe verbreitet sich ein solcher Freudenglanz über die Kinderwelt, daß gerade die, welche von Herzen an die Nothwendigkeit dieser Geburt um der Sünde willen glauben, mit der frischesten, fröhlichsten Liebe der Kinder sich annehmen. An Luthers Freude an der Kinderwelt wollen wir nicht einmal erinnern, weil dieser Gewaltige immer wieder auch von denen in Anspruch genommen wird, die „seines Geistes keinen Hauch verspürt.“ Es ist überdies Gebrauch bei den Pädagogen, die gegen die Erbsünde schreiben, daß sie diese nicht als Kirchenlehre, sondern als die Lehre kleinerer religiöser Gemeinschaften, oder gewisser kirchlicher Parteien ansehen. Wir dürfen aber getrost auf Zinzendorf hinweisen, dem in seiner wunderbaren Jesusliebe der Quell der Liebe zu den Kindern warm und voll sprang. Was die gegenwärtige Erneuerung des alterangelischen Glaubens betrifft, die als Pietismus bezeichnet wird und gegen welche die Polemik besonders gerichtet ist, so widerlegt eine einzige Rettungsanstalt wie das Rauhe Haus (vgl. d. Artikel) alle Einwände und beweist, daß, wo Christus geglaubt wird, ein frisches, freies, fröhliches Leben erwacht, viel mehr als da, wo über der Bewunderung der Kinderunschuld der vergessen wird, der durch seine Geburt in die Finsternis dieser Welt den Morgenglanz der Ewigkeit hat leuchten lassen. Wir dürfen den Lieblingspruch derer, die gegen die Erbsünde streiten, getrost für uns nehmen: „An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen.“

Erfahrung, s. Pädagogische Erfahrung.

Erhaltung der Schulen, s. Errichtung und Erhaltung der Schulen.

Erholung. Vgl. den Art. Arbeit. Erholung und Ruhe sind verwandte Begriffe; aber während dieser den reinen Gegensatz der Arbeit ausdrückt, schließt jener das Moment eines Zweckes ein: Stärkung zu neuer Arbeit. Zunächst scheint Erholung — als Correlat der Anstrengung, — die Wiedergewinnung verlorener Kraft zu sein. Die verlorene Kraft wird sogar gerne nur als körperliche gedacht. Denn einmal wird oft gehört, der Geist bedürfe der Ruhe nicht, sondern nur die von der Seele in Bewegung gesetzten leiblichen Kräfte erlahmen. Sodann aber scheint der Wechsel von Wachen und Schlafen so eng an den Wechsel zwischen Tag und Nacht sich anzuschließen, daß wir berechtigt scheinen, überhaupt alle Erholung ganz von den natürlichen Bedingungen der Existenz abhängig zu denken. Es ist aber weder vollständige Isolirtheit noch vollständige Abhängigkeit des Geistes vom Leibe die richtige Prämisse. Vielmehr zeigt schon die tägliche Erfahrung, mit welcher Energie oft der Geist gegen das leibliche Schlafbedürfnis zu kämpfen vermag. Und außerordentliche Beispiele fehlen nicht, aus denen geschlossen werden darf, daß der Leib in diesem Stücke ebenso sehr abhängig vom Geiste ist, wie dieser von jenem. Leibniz hat 24 Stunden hinter einander über ein Problem nachdenkend in seinem Lehnstuhle zugebracht. Von einem Mörder wird erzählt, daß er, von Gewissensangst gefoltert, obgleich er nach und nach 40 Gran Opium genommen hatte, keinen Schlummer finden konnte. Andererseits steigert sich bei manchen energischen Menschen die Willenskraft so, daß sie innerhalb gewisser Grenzen schlafen können, wenn sie wollen, wie bekanntlich Napoleon selbst während der Schlacht bei Leipzig. Nicht nur dadurch also kommt es zum Schlaf, daß die leiblichen Organe dem Geiste den Dienst versagen, sondern ebenso sehr dadurch, daß er sie auf eine Weile aus seinem Dienste entläßt. Wachen und Schlafen sind ferner eben so sehr seelische wie leibliche Zustände. Zwar kann der Geist nicht ohne Thätigkeit gedacht werden, aber die Thätigkeit der Seele im bewußten Zustande ist eben eine andere als im unbewußten. Ganz ebenso verhält es sich mit dem leiblichen Schlafe. Auch dieser ist nicht ein Zustand bloßer Unthätigkeit, kein bloßer Mangel oder Defect, sondern es offenbart sich in ihm ein eigenes positives Wesen, eine zweite Seite unseres körperlichen Daseins. Der Leib ist gewissermaßen zurückgekehrt in den Schatz der alles ernährenden Naturkraft. Schon Aristoteles hat gesagt, daß der Mensch im Schlafe das Leben der Pflanze lebe. Ebenso werden wir auch von der Seele sagen müssen, daß sie in ihren unbewußten Functionen der Außenwelt sich abwendend dem Urquell, aus dem sie hervorgegangen, sich zutehre. Und so hat man wohl die Gleichung vollzogen: im Schlafe geht Leib zu Leib, Geist zu Geist.

Diese Andeutungen weisen schon darauf hin, daß die Erholung nicht bloß in einem Ersatz verloren gegangener Kräfte, noch weniger in einer bloß leiblichen Stärkung besteht. Daß der Schlaf stärkend sei, hängt ja wesentlich von der geistigen

Disposition des Schlafenden ab. Auch giebt es ein gewisses Maß, über welches hinaus er entnervend wirkt und zu den Thätigkeiten des bewußten Lebens untüchtig macht. Wäre die leibliche Stärkung die vorwiegende, so müßten die, deren leibliche Kräfte am meisten angestrengt werden, den Schlaf am meisten bedürfen, was nicht der Fall ist. Es stellt sich in dem nothwendigen Wechsel zwischen Wachen und Schlafen vielmehr eine Polarität des geistigleiblichen Menschenlebens dar, der Gegensatz einer centrifugalen, den Erscheinungen der Außenwelt zugewendeten Richtung im Tagleben und einer centripetalen, dem Urquelle des Lebens zugewendeten Richtung im Nachtleben, und während das bewußte, wachende Leben des Tages die Region ist, in welcher die eigentliche Aufgabe des menschlichen Daseins auf Erden nur gesucht werden kann, so vermag sich doch die menschliche Natur nur dann zu einem geistigklaren und leiblichkräftigen Tagleben zu entwickeln, wenn sie auch der andern dunkleren Richtung des Nachtlebens volle Rechnung trägt. Die Natur selbst ruft, wo die Grenze der Kraft nach irgend einer Seite hin überschritten worden, eine Ausgleichung der polaren Gegensätze dadurch hervor, daß sie eine Vertiefung und Verstärkung der entgegengesetzten Richtung fordert. In dieser Ausgleichung der Gegensätze liegt aber das Wesen nicht nur derjenigen Erholung, welche der Schlaf uns darbietet, sondern aller Erholung überhaupt. Nicht absolute Unthätigkeit macht also die Erholung aus, sondern jene relative Unthätigkeit nach der einen Seite, die eben die Thätigkeit der entgegengesetzten Seite ermöglicht. Für die Erziehung ist es von Wichtigkeit, keines jener polarischen Verhältnisse aus dem Auge zu lassen, innerhalb deren die Entwicklung des Menschen verläuft, und die nothwendige Ausgleichung der Gegensätze auch als eine sittliche, auf Unterordnung unter die göttliche Ordnung beruhende Gewöhnung zu behandeln.

Die wesentlichsten Verhältnisse dieser Art sind 1) das Verhältnis zwischen Wachen und Schlafen, 2) das Verhältnis zwischen geistiger und leiblicher Entwicklung, 3) das Verhältnis der Berufsthätigkeit zur freien Thätigkeit.

Was den ersten dieser Gegensätze betrifft, so darf nicht außer Acht gelassen werden, daß der Körper bis zum Ende der Wachstumsperiode eines längeren Schlafes bedarf. Ueber die allgemeine Behandlung des Verhältnisses von Schlafen und Wachen gibt Schleiermacher gelegentlich die gute Regel, daß der Gegensatz gut gespannt bleiben müsse. Darin liegt die zwiefache Forderung, sowohl die Ermüdung nicht zu ängstlich zu vermeiden, wie auch die Erregung, namentlich unmittelbar vor der Schlafzeit nicht zu stark werden zu lassen. Jenes würde das Schlafbedürfnis, dieses den Schlaf selbst aufheben. Daher ist es nicht rathsam, die Kinder in den letzten Stunden des Tages durch anstrengende Arbeit, lärmende Spiele oder spannende Erzählungen in einen unnatürlich aufgeregten Zustand zu versetzen. Im Gegentheil wird der Erzieher, wo der schnelle Uebergang in den Schlaf, das Zeichen normaler „Spannung“ ausbleibt, entweder die Ermüdung zu befördern oder die Erregung abzuwenden suchen, übrigens aber sich aller künstlichen Einschlafungsmittel enthalten. Ueber die Tageszeit, wann die Kinder zu Bette gebracht werden sollen, könnten wir von den Engländern lernen, welche ein Kind unter 7 Jahren nicht leicht später als um 8 Uhr zur Ruhe bringen. Im Alter von 7—9 Jahren genügt 8 $\frac{1}{2}$ Uhr, im Alter von 9—12 Jahren 9 Uhr, von 12—15 Jahren 10 Uhr. Je älter der Zögling wird, desto freier wird er in diesem Punkte; doch bleibt es Aufgabe der Erziehung, eine gewisse, womöglich feste Ordnung einzuführen, durch welche der Zögling allein dahin gelangen kann, auch diese Seite seines Lebens einst wirklich zu beherrschen. Dem frühen Schlafengehen entspricht das frühe Aufstehen (s. d. Art. Frühaufstehen). Ueber die diätetische Behandlung des Schlafes enthält das Erforderliche der Art. Körperliche Erziehung. Was das Aufstehen betrifft, so ist mit Entschiedenheit darauf zu dringen, daß die Kinder nach dem Erwachen sich sofort erheben (s. d. Art. Geschlechtliche Verirrungen). Die erziehliche Behandlung des Schlafes wird aber auch nicht außer Acht lassen, daß gerade an den Grenzen zwischen Wachen und Schlafen die Mahnungen der Ewigkeit den Menschen mit einer Gewalt überkommen, die für die Erweckung des religiösen Factors von großer Bedeutung ist. Es ist gewiß nicht bloß die Stille des Abends und die Abgezogenheit der Sinne von den Erscheinungen der Außenwelt, es ist ein tieferes Heimatsgefühl der Seele, das vor dem Einschlummern

unser besseres Selbst erwachen läßt. Auch diejenigen Gefühle, mit denen wir aus dem Schlafe erwachen, tragen das Gepräge nicht bloß der Beruhigung und Beschwichtigung, sondern einer reinern höhern Seelenstimmung, welche jeden Morgen unseres Lebens gleichsam zu einer neuen Kindheit macht und uns mit einer tieferen Empfänglichkeit für alles Gute und Heilige erfüllt. Diese Zeiten sind es daher, in denen das Kind zum Gebete angeleitet werden soll.

Blicken wir auf den zweiten allgemeinen Gegensatz, den zwischen geistiger und leiblicher Entwicklung, so ist in neuerer Zeit die Berücksichtigung desselben in der Pädagogik von mancher Seite her sehr stark betont, von anderer Seite als die Erziehung gar nicht berührend angesehen worden. Aber die Bemerkungen Schleiermachers (Erziehungslehre, S. 614), daß die Grenze zwischen körperlicher und geistiger Erziehung nicht angegeben werden könne, daß der Gegensatz von Leib und Seele sich mit dem Principe der neuen Zeit entwickelt habe, und daß die Ueberspannung dieses Gegensatzes ein Symptom des Verderbens sei, sind unwiderleglich; die Pädagogik kann sich der Sorge für das leibliche Wohl des Zöglings nicht entschlagen, um so weniger, je dringender die steigenden Anforderungen an die geistige Bildung der Jugend mit der natürlichen Entwicklung in Widerspruch treten.

Bei der Ausgleichung geistiger und körperlicher Thätigkeit ist es schwer, das Maß für die Anstrengung zu finden. Sicher ist, daß unsere ländlichen Volksschüler hier überhaupt kaum in Betracht kommen; wenn für sie das Turnen u. s. w. dennoch verlangt wird, so geschieht es gewiß nicht aus dem Gesichtspunct der Ausgleichung geistiger und körperlicher Anstrengung. Um der städtischen Volksschüler u. s. w. willen sei jedoch bemerkt: Es ist Pflicht des Erziehers, darauf zu achten, daß die geistige Anstrengung zur rechten Zeit abgebrochen werde und dies desto früher, je concentrirter die geistige Thätigkeit war. Die Erholung muß nicht in der bloßen Ruhe, sondern in der körperlichen Bewegung gesucht werden, die Bewegung aber muß, wenn der gewöhnliche natürliche Weg verschlossen ist, geleitet und nach richtigen Grundsätzen geordnet werden. Die Wichtigkeit des Turnens nach der diätetischen Seite liegt ganz besonders in dieser systematischen Anordnung der Bewegungen. Wenn freilich Schreber in seiner Kallipädie meint, es sei für die körperliche Entwicklung heilsamer, wenn in der Woche zu drei bis vier Malen eine Stunde auf geregelte Turnübungen verwendet werde, als wenn täglich mehrere Stunden in anderer Weise der körperlichen Erholung gewidmet werden, so ist hiemit wenigstens der Gesichtspunct der Erholung zurückgestellt. Und wenn er gar verlangt, daß die Zwischenminuten zwischen den Lehrstunden nicht als bloße Pausen des Unterrichts behandelt, sondern zu ausgleichenden Körperbewegungen benützt werden sollen, so muß hervorgehoben werden, daß dem Zöglinge auch eine nicht allzu karg bemessene Zeit gelassen werden muß, von welcher er einen seinen Neigungen entsprechenden durchaus freien Gebrauch machen kann. Nur dadurch kann auch wieder die individuelle Verschiedenheit körperlicher Kraft und Anlage mit den allgemeinen Forderungen ausgeglichen werden. Voraussetzung für die geregelte wie für die freie Bewegung ist, daß dieselbe in der guten Jahreszeit im Freien geschehe. Der Genuß der freien Luft gehört zu den wesentlichsten Bedingungen körperlichen Gedeihens (vgl. den Art. körperl. Erziehung), ebenso der regelmäßige Gebrauch von frischen Waschungen und Bädern, namentlich kalten Bädern im Freien (vgl. den Art. Baden). Hier wie sonst darf aber die Abhärtungs-idee nicht zur Fixen werden, sie soll weder rücksichtslos herrschen, noch die Sitte verletzen. Der richtige Weg führt zwischen übermäßiger Beschleunigung, welche die vorhandene Kraft überschätzt, und zwischen ängstlicher Behütung, welche sie ignorirt, hindurch. Der sittliche Einfluß, den das Schwimmen üben kann, indem es das Selbstvertrauen hervorruft, läßt nur an einem bestimmten Punkte deutlicher erkennen, was von der Kräftigung des leiblichen Lebens überhaupt gilt, daß dieselbe mit der des intellectuellen und sittlichen Lebens auf das innigste verbunden ist. Bildung der Sinne ist Bildung des Verstandes, Bildung der Muskeln ist Bildung des Willens. Auch die körperlichen Erholungsmittel dürfen sich darum nicht auf die bloße, gleichsam elementarische Kräftigung der einzelnen Organe beschränken, sondern sie müssen auch den ganzen Körper in seiner Beziehung auf den Geist und dessen Zwecke ins Auge fassen und solche Uebungen aufnehmen, durch

welche die dem Geiste dienende Kraft der Glieder, d. h. die Gewandtheit gefördert wird. Bei kleineren Kindern werden diese Uebungen schon durch die geselligen und die Bewegungsspiele (s. d. A.) angebahnt, im eigentlichen Knaben- und Mädchenalter bis zur Pubertät treten zum Turnen noch der Tanz- und Exercitunterricht, namentlich für Mädchen, hinzu, jener natürlich nicht als gesellige Unterhaltung in Gemeinschaft beider Geschlechter. Für beide Geschlechter ist auch das Schlittschuhlaufen sehr zu empfehlen. Sucht der Jüngling seine Erholung schon in einer Sphäre, die dem berufsmäßigen Wirken des Mannes sich annähert (Reiten, Fechten u. s. w.), so soll dagegen die heranreifende Jungfrau ihre Erholung ebenso in der eigentlich weiblichen Sphäre des häuslichen Lebens, in mancherlei Handarbeiten und in der Theilnahme an den wirtschaftlichen Geschäften finden. Wenn wir so die körperliche Erholung von der Kräftigung einzelner Organe bis zur Uebung berufsmäßiger Thätigkeit aufsteigen sehen, so dürfen wir schließlich eine Art der leiblichen Erfrischung nicht übergehen, in der sich alle bisher genannten Vortheile vereinigen: die Fußreisen (s. d. Art.).

Der dritte fundamentale Gegensatz liegt ganz innerhalb des geistigen Lebens, es ist der Gegensatz zwischen der berufsmäßigen Arbeit, in welcher der Mensch für das Gemeinwohl wirkt, und zwischen der Muße, in welcher der Mensch sich selber und seiner eigenen Neigung lebt. Die christliche Sonntagsfeier hat dieser Idee der Muße die heiligste Berechtigung und den erhabensten Ausdruck verliehen. Einkehr bei sich selbst ist die Voraussetzung aller rechten Einkehr bei Gott und die Sabbathruhe die Bedingung jeder Sabbathstimmung. So wenig aber wie die Sabbathruhe in bloßer Unthätigkeit besteht, ebenso wenig die Muße überhaupt, und viele werden es jenem Alten nachsprechen können, daß sie niemals weniger müßig seien, als wenn sie Muße haben. Nun ist freilich die höchste sittliche Aufgabe des Menschen in Beziehung auf den Gegensatz von Arbeit und Muße, daß er die Ausgleichung beider in jedem Augenblicke innerlich vollziehe, daß die Arbeit ihm in demselben Maße zur Muße, wie diese zur Arbeit werde. Aber eben diese Selbstverleugnung kann am wenigsten schon von der Jugend gefordert werden; sie ist ihr eben darum um so schwerer, weil ihr die sittliche Erhebung, welche das wirkliche Berufsleben darbietet, noch nicht zu Theil wird. Das pädagogische Interesse an dieser Ausgleichung von Arbeit und Muße scheint mehr ein negatives und darauf gerichtet zu sein, daß nur dem Zögling auch wirklich eine angemessene freie Zeit bleibe (vgl. d. Art. Ferien). In der That ist aber das positive Interesse an der Muße der Jugend gerade darum ein so großes, weil die Jugend den rechten Gebrauch der Freiheit noch nicht kennt. Der Erzieher wird also die Muße einer bestimmten Ordnung unterwerfen, er wird sie nicht zum Müßiggange werden lassen, und wird schließlich die individuellen Anlagen des Zöglings beobachten, um die entsprechenden Thätigkeiten anzuregen. Schon das Spiel (s. d. Art.) fordert eine solche Berücksichtigung der Individualität. Auch der erwachende Sammeltrieb bei Knaben ist zu benützen und zu leiten, während es den Mädchen wohl ansteht und zu gönnen ist, wenn sie durch Pflege von Blumen ihre Liebe zur Natur beweisen. Auch die Lectüre (s. d. Art. Jugendlectüre) und die geselligen Freuden fallen in das Gebiet dieser Art von Erholungen und bedürfen der umsichtigsten Leitung.

Erkenntnisvermögen. Die Erkenntnislehre bildet die Grundlage der gesamten Unterrichtskunst; sie ist gleichsam die Logik derselben. Andererseits kann ein fruchtbarer Unterricht viel dazu beitragen, die Gesetze und Methoden der Erkenntnis in ein klareres Licht zu setzen, wie ja die Praxis stets auch die Theorie berichtigt oder erweitert. Da so die Erkenntnislehre und Unterrichtskunst in lebendiger Wechselwirkung mit einander stehen, so ist es zu erklären, daß bedeutende Psychologen, wie Herbart und Beneke, ebensosehr auf die Entwicklung der Pädagogik, insbesondere der Unterrichtskunst eingewirkt, als umgekehrt bedeutende Pädagogen, wie Comenius und Pestalozzi, zur Aufstellung psychologischer Bestimmungen wesentlich beigetragen haben. Auf diese Wechselwirkung wird daher in den folgenden Erörterungen möglichst Rücksicht genommen werden.

1) Von dem allgemeinen Wesen der Erkenntnis. Es ist ebenso alt-herkömmlich als wohlbegründet, daß man in der Thätigkeit des Geistes die Erkenntnis,

den Willen und das Gefühl unterscheidet. Hegel zwar unterscheidet in seiner Psychologie zunächst nur den theoretischen Geist und den praktischen Geist (Erkenntnis und Willen), während das Gefühl nicht als eine besondere Geistesthätigkeit betrachtet wird. Aber er kann ebendort selbst nicht umhin, das theoretische und das praktische Gefühl zu unterscheiden. Und dann ist offenbar, daß das Gefühl selbst weder bloß theoretisch noch bloß praktisch, weder bloße Erkenntnis noch bloßer Wille, sondern ein drittes ist, welches sich von beiden bestimmt unterscheidet. Die meisten anderen der in der neueren Zeit Epoche machenden Philosophien, wie vor allen die Kant'sche unterscheiden gleich von Haus aus das Erkenntnis-, das Begehungs- und das Gefühlsvermögen.

Diese Unterscheidung wird freilich zur todtten Abstraction und wirkt sogar tödtend, wenn nicht eben so sehr auch die Einheit der Geistesthätigkeiten festgehalten wird. Das mag uns der Unterricht am besten lehren. Denn während er zunächst und vorzugsweise auf die Erkenntnis des Schülers berechnet ist, wird er doch in demselben Maße todt und unfruchtbar, in welchem er das Gefühl und den Willen unberührt läßt. Hingegen wirkt der wahre Unterricht unmittelbar immer auch erziehend, erzeugt ein Gefühl für das Allgemeine und einen Entschluß des Willens, für das Allgemeine zu leben und zu wirken. Eine Schule also, auf welcher die Disciplin versallen ist, legt damit ein untrügliches Zeugnis dafür ab, daß auf derselben auch nicht gut unterrichtet wird; denn eine wahre Erkenntnis ergreift den ganzen Menschen. Wovon man sich so im Unterrichte praktisch überzeugen kann, das folgt auch aus der Natur der Sache und die einfachsten psychologischen Reflexionen können uns überzeugen, daß die drei Grundthätigkeiten der menschlichen Seele, wenn auch immer eine derselben die determinirende und gleichsam tonangebende ist, doch untrennbar mit einander verbunden sind. Jeder wird finden, daß er niemals etwas erkennen kann, ohne zugleich fort und fort erkennen zu wollen. Die Lehrer werden täglich darauf hingewiesen, welche schlechterdings unentbehrliche Potenz der Wille in allem Unterrichte bildet, denn die Grundbedingungen für alles gedeihliche Lernen sind Aufmerksamkeit und Fleiß der Schüler; aber beide Eigenschaften sind Wirkungen des Willens und die Aufmerksamkeit insbesondere ist der im Erkennen wirkende Wille. Auch das Gefühl ist in jeder Erkenntnis gegenwärtig und wirksam. Es gehört mit zur Kunst des Unterrichts, dem Unterrichte eine solche Form zu geben, daß er nicht bloß den Verstand, sondern auch das Gefühl anspricht, d. h. daß er Lust und Liebe zum Dinge hervorbringt. Namentlich ist es bei dem Unterrichte, der es mit den höchsten Gegenständen zu thun hat, z. B. bei dem Religionsunterricht, von der größten Wichtigkeit, daß neben der Erkenntnis das Gefühl erregt wird.

Aber so untrennbar diese drei Thätigkeiten des Erkennens, des Wollens und des Fühlens sind, so bestimmt unterscheiden sie sich auch von einander. Das Gefühl ist von der Erkenntnis und von dem Willen dadurch unterschieden, daß es das rein subjective Leben oder auch die subjective Stimmung der menschlichen Seele ist, während das Ich sowohl in der Erkenntnis als in dem Willen sich auf ein Object bezieht und sich mit diesem durch einen Proceß vermittelt. Zwar können die Gefühle auch durch äußere Objecte entzündet werden und auf äußere Objecte sich beziehen; aber Gefühle heißen sie nicht in Bezug auf diese Objecte, sondern losgelöst von diesen, als Zustände und Bewegungen der Seele in sich selbst, als subjective Erregungen und Stimmungen. Wenn die Gefühle auch wohl in den meisten Fällen durch Erkenntnis- und Willensacte erregt werden, so können sie sich ja auch bekanntlich zu einer solchen Herrschaft in der Seele aufschwingen, daß sie alle Erkenntnis- und Willensacte zu ihrem Dienste verwenden und so ihr Fürsichsein mächtig documentiren.

Die Erkenntnis und der Wille unterscheiden sich durch die Richtung von einander, nach welcher das Subject mit dem Object sich vermittelt. Der Ausgangspunct im Wollen ist eine Bestimmung des Selbstbewußtseins mit der Tendenz, diese Bestimmung ins Dasein überzusetzen; die Richtung des Wollens geht vom Subject zum Object und besteht in der Thätigkeit, das Object so umzugestalten, daß mein Voratz darin realisirt erscheint und das Ziel des Wollens ist eben das von meiner Subjectivität losgelöste Werk, welches ein Ausdruck meines Zweckes ist. Der Ausgangspunct des Erkennens dagegen ist ein Object, welches ich von meinem Ich unter-

schieden weiß; die Thätigkeit des Erkennens selbst ist ein Aufnehmen des Object's in das Bewußtsein und das Ziel des Erkennens ist die lebendige Gegenwart des Object's im Bewußtsein. Dieser Unterschied bleibt auch dann bestehen, wenn das Object nicht außer dem Subject ist, sondern das Subject sich selbst Object wird. Eben in diesem Falle und in allen den Fällen, wo das Erkennen und das Wollen sich auf ein und dasselbe Object beziehen, tritt der Unterschied beider Thätigkeiten am schärfsten hervor. Man wird nämlich finden: die Erkenntnis läßt das Object wie es ist, und verändert nur das Bewußtsein, also das Subject; im Wollen aber bleibt das Bewußtsein, das Subject wie es ist, und verändern soll sich vielmehr das Object.

Das eigentliche Kriterium der Erkenntnis besteht also darin, daß das Object, wie es ist, in das Bewußtsein aufgenommen wird. Man kann diese Gleichheit, die zwischen meiner Erkenntnis des Object's und der Natur des Object's stattfindet, die Objectivität der Erkenntnis nennen und in dieser Eigenschaft das Hauptmerkmal von dem Begriff der Erkenntnis finden. Man rechnet zwar auch solche Acte des Bewußtseins, welche auf subjectiven Täuschungen beruhen, zur Erkenntnisthätigkeit; aber der Begriff der Erkenntnis wird um so weniger erfüllt, je mehr ich von dem Meinigen hinzusetze und je mehr ich von den Eigenschaften des Object's weglasse oder dieselben umändere. Die Objectivität unterscheidet die vollendete Erkenntnis von der bloßen Meinung — ein Unterschied, auf welchen zuerst Platon aufmerksam gemacht hat. Da die Meinung mindestens der Anfang der Erkenntnis ist, wird sie mit Recht auch in das allgemeine Gebiet der Erkenntnisthätigkeit gerechnet; nur bleibt es immer die Aufgabe, daß die Meinung zur wirklichen Erkenntnis fortschreite. Daß übrigens die Objectivität das wesentlichste Merkmal in dem Begriffe der Erkenntnis ausmacht, läßt sich auch schon aus der sinnlichen Bedeutung dieses Wortes nachweisen. Unser deutsches Wort erkennen bezieht sich zuerst auf das sinnliche Sehen; und zwar ist es eine besondere Art von dem Sehen, nämlich ein solches Sehen, durch welches von dem Gegenstande ein klares und deutliches Bild gewonnen wird. Die scharfe Abgrenzung des Gegenstandes von den ihn umgebenden Gegenständen giebt der Erkenntnis das, was man Klarheit nennt; aber die scharfe Unterscheidung der einzelnen Theile des Gegenstandes von einander bewirkt die Deutlichkeit der Erkenntnis. Die Klarheit der Erkenntnis bezieht sich also auf die Totalität des Gegenstandes und die Deutlichkeit auf die einzelnen Theile desselben; beide Bestimmungen vereinigt machen selbst in der sinnlichen Erkenntnis das aus, was oben mit dem Namen der Objectivität bezeichnet worden ist. Wenn nun diese Merkmale, welche schon das sinnliche Erkennen hat, auf geistige Gegenstände und allgemeine Objecte übertragen und so das Wort: Erkenntnis zu einer Epoche machenden psychologischen Kategorie erhoben wurde, so liegt dem die Voraussetzung zu Grunde, daß auch die „allgemeinen Objecte“ (die den sinnlichen Gegenständen inhärenten Allgemeinbegriffe, namentlich Sattungsbegriffe, und die die Zeitercheinungen beherrschenden allgemeinen Gesetze und Kräfte) ebenso sehr zu der objectiven Natur der Gegenstände gehören, wie rein sinnliche Eigenschaften. Diese Voraussetzung zu beweisen, ist nicht unferes Orts, sondern Sache der Philosophie. Aber einige Beispiele mögen veranschaulichen, welchen Werth auch auf diesem Gebiete die Objectivität der Erkenntnis hat. Meine Auffassung würde keine Erkenntnis, sondern eine bloße Meinung sein, wenn ich einem bestimmten Baume, der vor mir steht, einen andern Gattungsbegriff beilegen wollte, als den der Pflanze, wenn ich ihn also z. B. als ein Thier oder als einen Stein bezeichnen wollte. Die Keplerschen Analogieen, nach denen die Planeten sich bewegen, sind zwar von Kepler gefunden, aber sie sind objective Gesetze und eben darum ist das Finden derselben einer der glänzendsten Acte der menschlichen Erkenntnis, während bloße Hypothesen das Subjective der menschlichen Meinung noch nicht ganz abgestreift haben. Die pädagogische Forderung aus dem Bisherigen: Das Erkenntnistreben werde zum Suchen und Finden der Wahrheit! — ergiebt sich von selbst.

2) Von den verschiedenen Formen der Erkenntnis. Es ist seit Kant gebräuchlich, drei Grundformen der Erkenntnis zu unterscheiden, nämlich: die Anschauung, die Vorstellung und den Begriff. Kant setzt die Anschauung und den Begriff am bestimtesten einander gegenüber, subsumirt aber beide unter den Begriff der Vorstellung, als Arten unter die nächst höhere Gattung, während Hegel in seiner Psychologie

Anschauung, Vorstellung und Begriff als Bestimmungen betrachtet, von denen die eine aus der anderen sich naturgemäß entwickelt. Nach Kant würde sich die Anschauung von dem Begriff in der Weise unterscheiden, daß die Anschauung die Erkenntnis des Individuellen, der Begriff aber die Erkenntnis des Allgemeinen ist. Diese Bestimmungen haben etwas durchaus scharfes und klares; sie sind daher im wesentlichen beibehalten worden und gelten auch noch in der heutigen Psychologie. Es braucht übrigens ein Individuum gar nicht mit einem Male mit den Sinnen zu übersehen zu sein, um eine Anschauung zu geben, ja es braucht überhaupt nicht sinnlich zu sein. Allerdings würden wir von solchen Dingen, die nur theilweise gesehen, aber nicht als Ganze übersehen werden können, keine Anschauungen gewinnen, wenn wir keine Einbildungskraft hätten, die die geschauten Theile zu einem in sich abgeschlossenen individuellen Ganzen zusammenfaßt. Die Einbildungskraft ist aber nicht nur die bewunderungswürdige Kraft der menschlichen Seele, mittelst welcher die im äußeren Raume wahrgenommenen Dinge als congruente Bilder im inneren Raume des Bewußtseins aufbewahrt werden, so daß sie zu jeder Zeit reproducirt werden können, sondern sie wirkt noch mehr, indem sie das von mehreren einzelnen Seiten beobachtete Individuelle zu einem in sich geschlossenen Gesamtbilde, welches alle Seiten wiedergiebt, zusammenfaßt. Hat nicht jeder ein Totalbild in sich von seiner Wohnstube, ja von seinem Wohnhause und vielen anderen Dingen, die er oft beobachtet hat? Und doch kann er die meisten von diesen Gegenständen mittelst der Sinne nicht mit einem Male übersehen, sondern nur einzelne Seiten und auch diese immer nur von einem einzigen Gesichtspuncte. Diese zusammenfassende und ergänzende Kraft der Einbildungskraft zeigt sich endlich erst recht in wunderbarer Lebendigkeit, wenn wir uns Anschauungen zum Bewußtsein bringen von individuellen Wesen, von denen wir gar keine sinnliche Wahrnehmung haben können. Wir können aus den Gedichten eines Dichters ein Bewußtsein gewinnen von dem individuellen Wesen, das in diesem Dichter wohnte und ihn von allen anderen Dichtern und Menschen unterschied, ein solches Bewußtsein ist auch eine Anschauung und das Höchste und Wünschenswertheste, wozu wir es in dem Verständnis eines anderen Menschen bringen können.

Die Anschauung bleibt also auch dann noch eine Anschauung, wenn wir unsere Sinne nicht mehr brauchen, sondern nur etwas rein innerliches uns zum Bewußtsein bringen. Aber dennoch wird niemand leugnen, daß ein großer Unterschied stattfindet zwischen einer Anschauung, die wir uns noch durch unsere Sinne vermitteln, und einer solchen, die wir ohne irgend eine sinnliche Vermittlung in unserem Geiste aufbewahren und zu jeder Zeit in unser Bewußtsein hereinrufen können. Man muß demzufolge äußere Anschauungen und innere Anschauungen unterscheiden. Dieser Unterschied ist manchen Psychologen so wichtig erschienen, daß sie die inneren oder verinnerlichten Anschauungen erst Vorstellungen nennen. Wie man aber auch die Bedeutung der Vorstellung fassen mag, darin werden alle Psychologen übereinstimmen, daß man zwei wesentlich verschiedene Arten von Vorstellungen unterscheiden muß, nämlich die Vorstellungen von Anschauungen und die Vorstellungen von Begriffen oder die Vorstellungen von etwas individuellem und die Vorstellungen von etwas allgemeinem. Und zwar sind die individuellen Vorstellungen Bilder und Töne, wenn sie aus dem inneren Raume des Bewußtseins wieder herausgesetzt und zu wirklichen Anschauungen verwandelt werden; die allgemeinen Vorstellungen aber sind in dem gleichen Fall Worte und die Sprache ist überhaupt die Welt der allgemeinen Vorstellungen. Man mache sich das klar, daß die Sprache stets etwas allgemeines bezeichnet, niemals etwas individuelles. Mancher sagt vielleicht, daß ja das Wort: Individuum selbst schon eine Bezeichnung des Individuellen ist; aber in der That verhält sich die Sache nicht so, sondern das Wort Individuum bezeichnet das allen Individuen Gemeinsame, dasjenige, was das Individuum zum Individuum macht, aber nicht ein „dieses da“ nach der Bezeichnung des Aristoteles. Auch wenn ich sage: ich, so bezeichne ich mit diesem Worte kein Individuum im strengen Sinne des Wortes; denn jeder Mensch ist ein Ich. Wenn daher ein Unbekannter bei Nacht auf die Frage: Wer da? wer draußen? antwortet: „ich“, so sagt er eben damit nur das Allgemeine, was man vorher weiß, daß er ein Ich ist, aber nicht das jetzt Gefragte, welches Ich er ist. Höchstens die Eigennamen bezeichnen ein bestimmtes Individuum, aber sie eben gehören nicht

zur Sprache als solcher, sondern sind für diese sinnlose Laute. Die Sprache als solche ist stets nur die Bezeichnung von dem Allgemeinen oder von Begriffen. Und da die Thätigkeit der Begriffsbildung, also die Thätigkeit des Allgemeinen Denken heißt, so decken sich Denken und Sprechen, Begriff und Wort. Ohne Denken kein Sprechen, sondern nur Laute: ohne Sprechen kein Denken, sondern nur einzelne Vorstellungen! Aber andererseits decken sich Gedanke und Sprache, Begriff und Wort wieder nicht; denn nach zwei Seiten greift der Begriff über das Wort hinaus. Einmal durch das Merkmal der Objectivität, sodann durch das der Klarheit und Deutlichkeit.

Die Objectivität der Begriffe würde man schon daraus schließen können, daß so verschiedene Sprachen existiren, während doch die verschiedenen Völker sich gegenseitig verstehen und daher trotz der Verschiedenheit der Worte doch dieselben Gedanken haben. Aber die Objectivität der Begriffe erkennen wir auch aus dem sinnlichen und geistigen Universum, wo sie wirksam sind und wenn sie auch kein Mensch mit Worten bezeichnen möchte. Und obgleich wir hier über die Grenze der Erkenntnistheorie hinausgreifen, berühren wir doch billig eine Frage, deren Lösung eben für die Erkenntnistheorie selbst von grundlegender Bedeutung ist. Es ist die bei den Scholastikern des Mittelalters Jahrhunderte lang fortgeführte Streitfrage zwischen dem Nominalismus und Realismus, von denen jener die allgemeinen Begriffe nur für Abstracta, dieser aber für die schöpferischen Wesenheiten der Dinge selbst hielt, so daß die Nominalisten dieselben „nach dem Ding“ und die Realisten „vor dem Ding“ setzten. Wir bemerken hier nur, daß jede dieser Parteien die eine Hälfte der Wahrheit aussprach, die erst mit der anderen Hälfte zusammen die volle Wahrheit ausmacht. Denn es ist auf der einen Seite nicht zu leugnen, daß man in der Wirklichkeit keine allgemeinen Begriffe beobachtet, z. B. niemals den Begriff Thier, sondern immer nur ein individuelles Thier. Also nur in den Individuen existiren die allgemeinen Begriffe. Aber das Gegentheil ist eben so richtig: nur in allgemeinen Begriffen existiren die Individuen. Hätte ich z. B. kein Selbstbewußtsein, so würde ich aufhören, als Mensch zu existiren; aber Selbstbewußtsein ist ein allgemeiner Begriff. Will man ferner zwei Individuen von einander unterscheiden, z. B. zwei Menschen, oder einen Menschen und ein Thier, so liegt das Unterscheidende wieder nicht im Individuumsein, — dies ist vielmehr eben das Gemeinsame; denn ein Mensch ist Individuum so gut wie der andere, und ein Thier so gut wie ein Mensch; sondern das Unterscheidende liegt in den Eigenschaften, z. B. ein Mensch ist gut, der andere böse — oder der Mensch ist vernünftig, das Thier nicht —; aber Eigenschaften sind allgemeine Bestimmungen. Schlußresultat: die Begriffe sind ebenso objectiv, wie die Individuen, aber Individuen werden angeschaut und Begriffe werden gedacht. Wie sich das Bisherige über die Objectivität der Begriffe und nicht minder das jetzt Folgende über die Klarheit und Deutlichkeit der Begriffe mit dem oben unter 1) über Objectivität, Klarheit und Deutlichkeit allgemein Gesagten ergänzend berührt, wird den Lesern nicht entgehen.

Wenn wir auch ein Wort für einen Begriff haben und dieses Wort auch immer in dem Sinne gebrauchen, den der Sprachgeist ihm aufgeprägt hat, so haben wir doch den Begriff, der darin liegt, nicht immer gleich klar und deutlich erkannt und in diesem mehr oder weniger deutlichen Bewußtsein, den man von den Begriffen hat, besteht der Unterschied zwischen dem Denken und dem Sprechen. Jeder kennt das Wort Kreis und braucht es auch im Gespräch richtig, aber erst der Mathematiker hat einen klaren und deutlichen Begriff von diesem Worte, einen klaren Begriff dadurch, daß er den Kreis unter seinen höheren Gattungsbegriff bringt (den der krummlinigen Figur) und dann die Eigenschaft findet, die den Kreis von den andern Arten der krummlinigen Figuren unterscheidet (daß alle Punkte des Umkreises von dem Mittelpunkte gleiche Entfernung haben), einen deutlichen Begriff endlich dadurch, daß er aus der Grundeigenschaft des Kreises dessen weitere Eigenschaften ableitet. Die scharfe Umgrenzung eines Begriffs gegen andere Begriffe derselben Gattung giebt dem Begriffe Klarheit; dagegen geben die Bestimmungen, die für den eigenen Umfang des Begriffs daraus abgeleitet werden, ihm Deutlichkeit. Erst klare und deutliche Begriffe nennt man in Wahrheit Begriffe, während bloße Worte erst Zeichen von Begriffen sind,

von denen das Bewußtsein noch mehr oder weniger dunkel ist. So viel über das Verhältnis von Begriff und Wort.

Die Begriffe selbst sind das Resultat von Urtheilen und Schlüssen. Denn da der Begriff das in vielen Einzelwesen lebendige Allgemeine ist, so enthält er in sich die Beziehung des Einzelnen auf das Allgemeine. Die Beziehung aber des Einzelnen auf das Allgemeine ist das Urtheil. Wenn ich z. B. sage: diese Handlung ist gut, so ist damit ein Urtheil ausgesprochen; denn eine bestimmte Handlung ist unter die allgemeine Kategorie des Guten subsumirt worden. Jedes isolirt hingestellte Urtheil hat aber, so wahr es auch sein mag, immer noch den Schein einer bloßen subjectiven Behauptung, welcher mit gleichem Recht eine andere Behauptung gegenübergestellt werden kann. Daher gilt es, dem Urtheil auch jenen Schein zu benehmen und dieses geschieht durch den Schluß. Das Schließen ist ein solches Urtheilen, welches den Grund seiner Wahrheit in sich selbst trägt, indem es von etwas absolut gewissem und wahren ausgeht und daraus eine nothwendige Folgerung ableitet. Der Schluß spricht also nicht bloß die Wahrheit aus, sondern rechtfertigt sie auch als solche. Erst durch den Schluß kommt in die Erkenntnis Methode, d. h. sie wird ein von der menschlichen Meinung, Willkür und Eitelkeit unabhängiges Verfahren, durch welches sich der Mensch der Wahrheit und der Wirklichkeit bemächtigt.

3) Von den Erkenntnismethoden. Man pflegt zwei Methoden der Erkenntnis zu unterscheiden, nämlich die analytische und die synthetische. Um ihren Unterschied zu bezeichnen, heben wir aus den bisherigen Betrachtungen das Resultat hervor, daß alle Erkenntnis zwischen den beiden Extremen des Einzelnen und des Allgemeinen sich bewegt und beide Extreme mit einander vermittelt. Der Ausgangspunct in dem Erkenntnisproceß kann ebendaher ein doppelter sein; entweder wird von dem Einzelnen ausgegangen und durch Vergleichung das Allgemeine gefunden; oder es wird von dem Allgemeinen ausgegangen und aus ihm das Besondere und Einzelne abgeleitet. Die Erhebung vom Einzelnen zum Allgemeinen ist die analytische Erkenntnismethode; dagegen die Ableitung des Besonderen und Einzelnen aus dem Allgemeinen die synthetische Methode. Wenn der Naturforscher z. B. die elektrischen Erscheinungen genau beobachtet, sie mit einander vergleicht und die in ihnen liegenden allgemeinen Gesetze hervorhebt, so hat er im wesentlichen die analytische Erkenntnismethode in Anwendung gebracht. Wenn dagegen der Geometer von bestimmten sich von selbst verstehenden Grundsätzen und von allgemeinen Definitionen aus bestimmte Lehrsätze beweist, die von den geometrischen Figuren gelten, so hat er im wesentlichen ein synthetisches Verfahren beobachtet. Man sieht aus dem Gesagten, daß die analytische Methode sich in ihrem Verfahren des Inductionsschlusses bedient, die synthetische Methode dagegen des Deductionsschlusses. Der Inductionsschluß besteht nämlich darin, daß man irgend ein Allgemeines an allen oder doch wenigstens an sehr vielen Individuen derselben Gattung als Prädicat beobachtet und daraus schließt, daß dieses Allgemeine auch ein Prädicat der ganzen Gattung sei. Der Deductionsschluß dagegen besteht darin, daß man irgend ein Allgemeines, welches für eine ganze Gattung von Individuen gilt, auch auf das einzelne Individuum überträgt. Das Kepler'sche Gesetz, daß die Planetenbahnen Ellipsen sind, ist im wesentlichen durch den Inductionsschluß gefunden. Kepler verglich die Bahnen der zu seiner Zeit bekannten Planeten und fand in jeder einzelnen die Figur der Ellipse; er schloß daraus, daß die Ellipsenbahn zur Natur der Planeten überhaupt gehören müsse. Also:

1) Obersatz: Mercur bis Saturn bewegen sich in Ellipsenbahn;

2) Untersatz: Mercur bis Saturn sind aber Planeten;

3) Schlußsatz: Daher beschreiben alle Planeten eine elliptische Bahn.

Setzt man nun dieses durch eine freilich unvollkommene Induction gefundene Gesetz als eine allgemeine Wahrheit voraus, so leitet man aus demselben wieder Deductionsschlüsse ab und die Astronomen haben auf jeden neuentdeckten Planeten in der That durch Deduction dieses Gesetz übertragen. Als Uranus entdeckt wurde, so schloß man nach dem Deductionsverfahren so:

1) Alle Planeten bewegen sich in Ellipsen; 2) Uranus ist aber ein Planet; also 3) bewegt sich Uranus in einer Ellipse.

Der gewöhnliche Inductionsschluß erscheint insofern als unvollkommen, als er nur aus einer großen Zahl von einzelnen Fällen abgeleitet ist, während er doch, um allgemeine Gültigkeit zu haben, aus allen einzelnen Fällen abgeleitet werden müßte. Schon aus diesem Grunde bedarf der Inductionsbeweis des Deductionsbeweises als seiner Probe und Controle. Das als wahr vorausgesetzte Gesetz wird auf jeden neuen Fall des Deductionsschlusses angewandt, und die Beobachtung lehrt, ob es auch für diesen Fall gültig ist. Aber wir müssen noch weiter gehen und dürfen geradezu behaupten, daß es auch kein Deductionsverfahren giebt, welches nicht Schritt für Schritt eine Induction voraussetze, und ebensowenig auch ein Deductionsverfahren, welches nicht fort und fort der Induction bedürfte. Beide Erkenntnismethoden müssen stets gleichzeitig geübt werden, wenn auch die eine den Ausgangspunct und den Grundcharakter angiebt, oder mit anderen Worten: es giebt nur eine gründliche Erkenntnismethode, welche die Analysis und die Synthesis oder die Induction und die Deduction zu ihren Momenten hat.

Wenn zuerst behauptet wird, daß es kein rein synthetisches Erkennen giebt, ohne daß dabei gleichzeitig das analytische in Anwendung käme, so könnte als Gegeninstanz vorerst die Euklidische Geometrie angeführt werden. Giebt es irgend ein Gebiet, in welchem die synthetische Erkenntnismethode mit einer gewissen Einseitigkeit geübt wird, so ist es dieses. Man würde sich aber sehr täuschen, wenn man annehmen wollte, ein geometrischer Beweis lasse sich ohne alle Induction führen. Denn nehmen wir den ersten Beweis vor und betrachten ihn näher, so finden wir, daß er zwar sonst durch allgemeine Betrachtungen geführt wird, aber zunächst doch an einer einzelnen Figur. Man setzt dann hinzu, daß sich der Satz für jede andere Figur ganz ebenso beweisen lasse und hierin liegt eine die Deduction ergänzende Induction angedeutet. Von dem Geübteren wird diese Induction, die er übersieht, etwas übersehen. Beim Unterrichte aber ist es durchaus erforderlich, daß sie in den Vordergrund gestellt wird, wenn der Schüler wirklich eine lebendige Einsicht von der Geometrie erhalten soll. Gute mathematische Lehrer begnügen sich daher auch keineswegs damit, daß sie den Beweis bloß für eine einzige Figur führen, sondern sie wiederholen ihn an anderen verschiedenen Figuren, d. h. sie beobachten das Inductionsverfahren. Und für den Anfänger liegt der eigentliche Nerv des Beweises gerade darin, daß er in den verschiedenen Beispielen das Gleiche bewährt findet. — Ist ferner das Verfahren der systematischen Philosophie in der That im wesentlichen apriorisch und also ein Deductionsverfahren, so kann doch auch der Philosoph der Induction nimmermehr entbehren. Zuvörderst ist er erst durch eine reiche Erfahrung dazu gekommen, ein einfaches Princip sich zum Bewußtsein zu bringen und dasselbe als die Fülle aller Wahrheit zu wissen. Aber die Induction fällt so nicht bloß in die Vergangenheit des Philosophen, sondern das philosophische Denken selbst wird stets durch die Induction getragen. Denn Begriffe sind in ihrer Wahrheit keine bloßen Abstracta, sondern das lebendige Allgemeine, welche das Einzelne beseelt; jeder prägnante Begriff ist gleichsam die Sonne eines Planetensystems und beherrscht, bestimmt und belebt alles Einzelne in diesem Kreise und in dieser seiner Fülle muß er in dem Bewußtsein des Philosophen gegenwärtig sein, wenn sein Philosophiren lebendig und Leben erweckend sein soll. So ruht zuletzt alle Deduction auf Induction.

Man könnte dagegen vielleicht meinen, daß die Induction der Deduction entbehren könne und möchte wohl zum Beweis dafür auf die Naturwissenschaften hinweisen, die durch die Beobachtung und die Erfahrung, also durch die Inductionsmethode zu so großen Resultaten gekommen sind. Betrachten wir aber nur die Sache näher! Um die Gesetze in den Erscheinungen, überhaupt das Allgemeine in der Fülle der Einzelheiten zu finden, muß der Mensch den Sinn für das Allgemeine, das Bewußtsein allgemeiner Principien schon mit an die Erscheinungen heranbringen. Denken wir uns einen Naturforscher, so geht er in der That keineswegs voraussetzungslos an die Erscheinungen heran, sondern vor allem hat er den Gedanken der Gesetzmäßigkeit und Zweckmäßigkeit der Natur, den er als das an und für sich Gewisse festhält und er thut in seiner Forschung nichts anderes, als daß er diesen allgemeinen Gedanken für einen bestimmten Kreis von Erscheinungen individualisirt.

Dazu kommen die allgemeinen Denkgesetze und die Fülle von Begriffen und Ideen, die in der Sprache liegen, wenn er sich die Erscheinungen überdenkt und bespricht. In dem allem liegt eine Deduction des Besonderen aus dem Allgemeinen. Und gesetzt den Fall, daß dem Naturforscher durch Beobachtung einer Anzahl von Erscheinungen ein Gesetz aufgegangen ist, ist es denn anfangs mehr als eine Hypothese, deren objective Wahrheit sich erst durch Prüfung herausstellen muß? Diese Prüfung eines vorläufig angenommenen Gesetzes durch seine Anwendung auf andere Erscheinungen geschieht aber durch den Deductionschluß. Ich schließe nämlich z. B. für das von Galilei gefundene Fallgesetz etwa so: 1) Obersatz: Wenn Körper fallen, so verhalten sich die Fallräume wie die Quadrate der Fallzeiten; 2) Untersatz: Ich habe aber einen Körper 3 Secunden und einen anderen 4 Secunden fallen lassen; 3) Schlußsatz: Die Fallräume müssen sich wie 9 zu 16 verhalten. Findet sich dieses durch die Beobachtung bestätigt, so ist es eine neue Bewährung des Gesetzes. Je öfter ich so das Gesetz bewährt finde, desto gewisser wird es mir; vollkommen befriedigt würde ich aber erst dann mich fühlen, wenn der Inductionsbeweis für das Gesetz in einen reinen Deductionsbeweis sich verwandelte, also wenn ich in dem obigen Falle aus der Natur der schweren Materie herleiten könnte, daß sie nur nach dem erwähnten Gesetze fallen könnte.

Diese Bemerkungen über die untrennbare Verbindung der synthetischen und analytischen Methode finden nun besonders in dem Unterrichte ihre Anwendung. Ein fruchtbarer Unterricht charakterisirt sich besonders dadurch, daß in demselben die synthetische und die analytische Methode gleichmäßig geübt werden, ja daß beide sich schließlich als lebendige Momente zu einer einzigen Methode zusammenschließen, die man als die Methode der Entwicklung oder als die genetische Methode bezeichnet hat. Und wenn auch in dem einen Unterrichtszweige vorwiegend die eine Methode in Anwendung kommt, so wird doch die andere immer ergänzend zur Seite gehen oder nachfolgen müssen, wenn der Erkenntnis volles Genüge geschehen soll. So ist der grammatische Unterricht vorzugsweise analytisch, doch ist das synthetische Element ergänzend hinzuzufügen. Gesezt es handelte sich um gewisse Regeln des deutschen Satzbaues, so wird der erste Schritt aus einer Induction bestehen, indem die Regel aus einer Reihe zweckmäßig gewählter Beispiele abstrahirt wird; der zweite Schritt darin, daß der Schüler veranlaßt wird, selbst Beispiele zu der Regel zu machen oder zu suchen und so von dem Allgemeinen wieder zum Einzelnen herabzusteigen. Ähnliche Bemerkungen ließen sich über alle anderen Unterrichtsgegenstände machen; doch vgl. den Artikel „Methode.“

4) Arten des Erkenntnisvermögens. Mit dem Begriff und den verschiedenen Formen der Erkenntnis sind denn nun auch die verschiedenen Arten, sowie der Begriff des Erkenntnisvermögens gegeben. Das Erkenntnisvermögen ist die dem Menschen inwohnende Fähigkeit zu erkennen. Diese Fähigkeit gehört wesentlich zur Natur des Menschen. Es treten zwar die verschiedenen Erkenntnisvermögen erst durch die verschiedenen Formen der Erkenntnisthätigkeit in die Erscheinung und werden durch das fortgesetzte Erkennen bestimmt, entwickelt und gekräftigt; aber das Erkenntnisvermögen selbst nebst seinen Formen ist eine Urtgabe des Menschen, ein spezifisches Merkmal seines Begriffs, gleich dem Willen. Wie in dem Samenkorn die reale Möglichkeit der vegetativen Gestaltung und Entwicklung gleich von Haus aus liegt, so liegt in der menschlichen Seele, sobald sie durch ein schöpferisches Wort in die irdische Existenz eintritt, die reale Möglichkeit der Erkenntnis, d. h. das Erkenntnisvermögen. Wie aber das Samenkorn mit den äußeren Naturprocessen in Verbindung treten muß, wenn die reale Möglichkeit in ihm zur wirklichen Erscheinung kommen soll, so muß auch die menschliche Seele in ein reales Verhältnis zur objectiven Welt treten, wenn das Erkenntnisvermögen zu einer wirklichen Erkenntnisthätigkeit werden soll. Und wie das Samenkorn entweder ganz unentwickelt bleiben oder doch nur kümmerlich sich entwickeln kann, wenn ihm nicht der rechte Grad der Wärme und der Nässe u. s. w. geboten wird, so kann auch das Erkenntnisvermögen mehr oder weniger unentwickelt bleiben, wenn ihm nicht die nöthigen Stoffe oder diese nicht in der zweckmäßigen Form und in dem normalen

Maße zur Verarbeitung dargeboten werden. Es ist daher die heilige Pflicht der Erziehung und des Unterrichts, jeden noch unentwickelten Menschen so zu behandeln, daß das in ihm schlummernde Erkenntnisvermögen erwacht, normal sich entwickelt und die Fülle und Klarheit erlangt, zu der er von Natur bestimmt ist. — Wenn nun auch die Erkenntnisfähigkeiten nach Grad und Richtung bei verschiedenen sehr verschieden sind, so trägt doch das Erkenntnisvermögen eines jeden den Charakter des Unendlichen nicht bloß insofern, als die Fülle dessen, was durch das Erkenntnisvermögen bleibend angeeignet werden kann, schlechterdings keine Grenzen hat, sondern besonders auch insofern, als jeder sich zur Erkenntnis des Unendlichen ausschwingen und seiner Welterkenntnis die Gotteserkenntnis als ewiges Siegel ausprägen kann. Der Lehrer kann daher von dem Erkenntnisvermögen des Schülers im allgemeinen nicht groß genug denken. Jeder Mensch trägt einen himmlischen Schatz in seiner Seele und es ist nun die heilige Aufgabe der Bildung, diesen Schatz zu heben. Aber, wie gesagt, jeder hat auch hinsichtlich der Erkenntnis sein eigentümliches Charisma empfangen und es ist daher die Pflicht des Erziehers, namentlich dieses zu ahnen und zu erkennen und zur Ausbildung desselben die zweckmäßigen Veranstaltungen zu treffen.

Was nun die besonderen Formen des Erkenntnisvermögens betrifft, so unterscheiden wir im allgemeinen die productiven Thätigkeiten (Auffassungskraft) von der reproductiven Thätigkeit, der Gedächtniskraft. Wir sprechen zuerst von dem Gedächtnis — nur das Allgemeinste (vgl. den Artikel). Jeder, der sich selbst beobachtet, wird finden, daß er sich, wenn er erkennend sich verhält, immer nur auf ein Object richtet. Welches Object dazu auserwählt wird, darüber hat in dem freien Menschen der Wille zu entscheiden. Nur in leidenschaftlichen Zuständen ist der Mensch ein Slave gewisser Objecte, die sich ohne seinen Willen, ja gegen seinen Willen in sein Bewußtsein eindringen; darum aber hindern sie eine fruchtbare Erkenntnisthätigkeit. Zu einer solchen wird erfordert, daß sich das Ich ganz in ein bestimmtes Object versenke und die Willenskraft habe, alle anderen Objecte gleichsam in das Reich der Bewußtlosigkeit zu verweisen. Jedes Object, in welches der Geist einmal seine ganze Energie hineingelegt hat, bleibt demselben so gewiß, als er selbst fortexistirt. Die innere Vorstellungswelt, die das Resultat ist von allen diesen successiven Erkenntnisacten, ist gleichsam der geistige Leib der Seele, in welchem sie sich eine bestimmte Gestalt gegeben hat. Alles, was ich mit voller Seele gelernt, erfahren, beobachtet, gedacht und empfunden habe, existirt fort in mir, meistens zwar versenkt in die Nacht der Bewußtlosigkeit, aber doch so lebendig, daß ich es zu jeder Zeit in das Licht des Bewußtseins zurückrufen und damit operiren kann. Diese Thätigkeit des Geistes aber ist das Gedächtnis im weitesten Sinne des Worts. Durch das Gedächtnis wird also die Vergangenheit des Menschen stets lebendig gegenwärtig erhalten und dadurch eine ununterbrochene Entwicklung der menschlichen Seele möglich gemacht. Wer könnte z. B. fruchtbare Gedanken fassen und entwickeln, wenn ihm nicht wenigstens die reiche Welt seiner Muttersprache so zu Gebote stände, daß jedes Wort, jedes Bild und jede Wendung derselben durch die Kraft des Gedächtnisses mit reißender Geschwindigkeit herbeigeholt würden, sobald sie gebraucht werden? Ein sicheres Gedächtnis ist die Vorbedingung des Denkens und jeder anderen productiven Thätigkeit.

Was nun aber zweitens die productiven Geistesstärken betrifft, so unterscheiden sie sich zunächst in Einbildungskraft und Denkkraft. Der Unterschied beider besteht darin, daß die Einbildungskraft Anschauungen, die Denkkraft Begriffe zum Eigenthum des Bewußtseins macht; d. h. die Einbildungskraft ist die Kraft des Geistes, mittelst deren er sich des Einzelnen bemächtigt; die Denkkraft dagegen die Kraft, mittelst deren er das Allgemeine für sich erfährt. Aber wie in der Natur und in dem Geistesleben das Einzelne mit dem Allgemeinen untrennbar verbunden ist, so läßt sich auch die Einbildungskraft nicht von der Denkkraft trennen, wenn auch in bestimmten Momenten des menschlichen Daseins oder in bestimmten Personen immer nur die eine dieser Kräfte herrscht und die andere ihr dient. Niemand wird daran zweifeln, daß in dem Dichter vorzugsweise die Einbildungskraft rege ist und

in dem Philosophen die Denkkraft; aber was wäre das für ein Dichter, der seine Einbildungskraft nicht stets durch das klarste Denken unterstützte, und was wäre das für ein Philosoph, der sich nicht der Fülle der Einzelheiten bewußt wäre, von denen seine allgemeinen Gedanken die herrschenden Principien sind?

Man unterscheidet ferner die Einbildungskraft im engeren Sinne von der Phantasie. Dieser Unterschied ist noch neu, obschon wesentlich; Schiller nannte die Phantasie noch die productive Einbildungskraft. Die Einbildungskraft und die Phantasie unterscheiden sich aber dadurch, daß die Einbildungskraft das gegebene Individuelle in den Geist aufnimmt, gleichviel ob es ein Ausdruck einer Idee ist oder nicht; dagegen gilt der Phantasie das Individuelle und die Anschauung nur insofern, als es der Ausdruck einer Idee ist oder als sich darin ein Ewiges und Allgemeines individualisirt. Gewöhnlich bildet deshalb die Phantasie das gegebene Wirkliche bedeutend um, um es zu einem lebendigen Träger der Ideen zu machen. Denn die Wirklichkeit ist in der Regel eine verkümmerte Gestalt von der Wahrheit; aber die Tendenz nach der vollendeten, der Idee gleichen, Gestalt ist auch in der verkümmerten Wirklichkeit vorhanden; und die Phantasie schaut auch in dem Unvollendeten das Vollkommene, wozu es seiner Natur nach bestimmt ist, und dieses Vollkommene, worin sich die Idee gleichsam verleibt hat, ist ein Gebilde der Phantasie. Man sagt mit Recht, daß die Phantasie Ideale schafft, aber unter den Idealen versteht man die Höhepunkte des Daseins, wo die Wirklichkeit ihre Idee erreicht und als ein Äquivalent der Idee gelten kann. Allein die Phantasie kann sogar ganz neue Bilder, Zeichen und Anschauungen schaffen, wenn sich in ihnen nur das Allgemeine, Wahre und Wesentliche einen individuellen Ausdruck gegeben hat. So ist die ganze Sprache ein Ausdruck der Volkspanthasie. So sind die Melodien des Tonkünstlers von der Phantasie neu geschaffen und so schafft auch ein Dichter durch seine Phantasie neue Personen und neue Handlungen; aber diese Gebilde müssen Ideen individualisiren, die bleibenden Werth und ewige Realität haben, sonst wird die Phantasiethätigkeit zur Phantasterei und subjectiven Willkür und verliert damit den objectiven Charakter, der ein wesentliches Merkmal des Erkenntnisvermögens bildet.

Zuletzt haben wir noch über die Unterschiede der eigentlichen Denkkraft oder des Verstandes im weiteren Sinne des Wortes einige Bemerkungen zu machen. Alles Denken ist ein Urtheilen. Aber im Urtheilen liegen zwei Momente, nämlich das Unterscheiden und die Vereinigung des Unterschiedenen. Die Unterscheidungskraft, die im Denken und Urtheilen hervortritt, bezeichnet man auch mit dem Worte des Verstandes im engeren Sinne und die Kraft, die Unterschiede und Gegensätze zu einigen, nennt man die Vernunft. Den Unterschied zwischen Verstand und Vernunft hat zuerst Kant bestimmt und Hegel aufgenommen und durchgeführt, während früherhin beide Ausdrücke so ziemlich gleichbedeutend gebraucht wurden. Indem der Verstand unterscheidet und auseinanderhält, faßt er das Unterschiedene desto schärfer und behält es desto unverrückter im Auge und giebt der Erkenntnis hierdurch Festigkeit, Bestimmtheit und Klarheit. Lessings Auffassung ist ein hohes Muster von Verstand; jeder Punkt in seiner Darstellung tritt so unendlich lichtvoll hervor, daß man schlechterdings immer weiß, wo man steht und wovon die Rede ist und nicht das eine mit dem anderen verwechselt. Auch in den mathematischen Darstellungen prävalirt der Verstand und durch ein sorgfältiges Studium namentlich der Geometrie lernt man verständig denken und reden.

Aber der Verstand kann dann einseitig werden und von der Wahrheit abführen, wenn er sich von der Vernunft isolirt. In diesem Falle verliert er das einigende Band, das die Unterschiede aufhebt und auf ein einfaches Allgemeines zurückführt. Die lebendige Einheit der Unterschiede zu finden und darzustellen — das ist die Aufgabe der Vernunft. Sie begreift z. B. die einfache Seele in der Vielheit des leiblichen Organismus. Sie macht alle besonderen Sphären des Daseins, die dem Verstande als solchem Ganze für sich waren, zu Gliedern eines höheren Ganzen. Sie ruht und rastet nicht eher, als bis sie zu dem letzten einfachen Grunde, der alle Dinge und sich selbst begründet, also bis zur Idee der Gottheit durchgedrungen ist. Die Vernunft kann daher als das Vermögen des Unendlichen oder als das Vermögen

der Ideen bezeichnet werden; und sie verhilft der Erkenntnis durch Aufhebung der Gegensätze zu höherer Einheit, Tiefe und Wahrheit.

Erkenntnisweisen, s. Erkenntnisvermögen.

Ermunterung, s. Aufmunterung.

Erneuerung, s. Taufgnade.

Ernst, s. Erzieher.

Errichtung und Erhaltung der Schulen. So weit wir die Geschichte überblicken können, ist allenthalben das freie, private Schulwesen älter als das geordnete, von größeren Gemeinschaften nach festen Principien geleitete. Es scheint sogar, wenn man an die Prophetenschulen der alten Hebräer, die Katechetenschule zu Alexandria und die Klosterschulen des frühesten Mittelalters denkt, als ob Schulen für Erwachsene früher aufzutreten pflegten, als Schulen für Kinder. Letztere betreffend ist es natürlich, daß an die Künste der Schrift sich das erste allgemeinere Schulwesen anlehnen mußte, da mit der allgemeineren Verbreitung dieser Künste zugleich das Leben umgestaltet, die Verhältnisse des Verkehrs vermannigfaltigt, der Werth der Zeit erhöht, der Raum für harmloses Kindertreiben verengt wurde. Diese Verhältnisse zeigt das Städtelieben des späteren Mittelalters wie das alte Rom und Athen. Bei der Regsamkeit des öffentlichen Lebens ergiebt sich in diesen Perioden fast von selbst die Aufsicht des Staates über das Schulwesen und damit bereits ein Uebergang zu der Errichtung von Schulen durch den Staat oder die Gemeinde. Der fernere Schritt, daß der Staat versucht, sich des ganzen Schulwesens zu bemächtigen, gehört wesentlich der neuesten Zeit an.

In Athen wurden auf öffentliche Kosten gebaut und unterhalten nur die Gymnasien und Palästren (jene für Erwachsene, diese für Knaben), Gebäude für Leibesübungen mit der allgemeinen Tendenz auf physische, ästhetische und sittliche Elementarbildung des Bürgers; dagegen waren die Schulen der Grammatisten Privatanstalten, in denen jeder für den Unterricht im Lesen und Schreiben selbst bezahlte, wie viel? wissen wir nicht. In ein neues Stadium trat das Schulwesen in Rom. Durch das Zurücktreten der Gymnastik und Musik fanden die Schulen der Literatoren (Grammatisten, Elementarlehrer) Raum und traten trotz ihrer Jämmerlichkeit mehr in den Vordergrund des Erziehungswesens. Sie waren Privatanstalten für Vermögende; die Lehrer lebten und unterrichteten in Dachstuben. Gegen Ende der Republik hob sich mehr und mehr das höhere Schulwesen; aber alle Schulen waren lange Zeit reine Privatanstalten. Doch hat sich der Staat wenigstens um die errichteten Schulen bekümmert und ein Aufsichtsrecht in Anspruch genommen. Warum er sich nicht veranlaßt fand, Schulen in durchgreifender Weise zu errichten, erklärt sich aus dem einfachen Umstande, daß die verhältnismäßig geringe Zahl der herrschenden Familien in ihrem überschwenglichen Reichthum genug anderweitige Bildungsmittel besaß, und daß vor dem Aufstreten des Christenthums kein Mensch sich bewogen fand, zu den gedrückten Schichten des Volkes in ein anderes Verhältnis als in das des bevorzugten Herrschers zu treten.

Wie das Christenthum für die Pädagogik überhaupt Epoche machte, so auch insbesondere für die Punkte, welche uns hier beschäftigen. Nicht daß es das Princip einer allgemeinen Errichtung von Schulen sofort äußerlich ins Leben rief; vielmehr pflanzte es innerlich das langsam, aber unaufhaltsam fortwirkende Princip und Bedürfnis eines ganz neuen Schulwesens, eines solchen, das einen bestimmten Lebensinhalt hat und sich mit der Familie in die Aufgabe der eigentlichen Erziehung theilt. Vorgebildet war dasselbe in dem Katechumenat des apostolischen Zeitalters. Allein nicht nur gieng dieses zunächst nur Erwachsene an, sondern es verschwand auch wieder, bevor eine dauerhafte Ausdehnung desselben auf die christliche Jugend eintrat, und seitdem kannte die Kirche bis in die neueste Zeit hinein nur unvollkommene Versuche, ein solches Schulwesen wahrhaft allgemein durchzuführen, während die uralte Art der rein weltlichen, speciellen Lebensbedürfnissen dienenden Schulen sich stets aufs neue wieder geltend machte.

Warum weder im Abendlande noch auch im Morgenlande anfangs die Kirche ein Schulwesen organisirte, zeigt Palmer, Päd. 2. Aufl. S. 12 ff. u. S. 415. Namentlich waren ursprünglich die Klöster nichts weniger als Bildungsanstalten; es gab bei den

Klöstern Schulen, sogar sehr berühmte Schulen, wie die zu Fulda; allein sie bildeten nur einen Theil der Geistlichkeit heran und erzielten im günstigsten Falle tüchtige Computisten, d. h. Männer, welche im Stande waren, den kirchlichen Kalender in Ordnung zu bringen. — Der Mann, welcher zuerst den Gedanken faßte, Schulen als allgemeine Bildungsstätten für das Volk zu schaffen, war Karl der Große (s. d. Art.). Dieser Gedanke eines christlichen Herrschers bildet den hellsten Gegensatz gegen das Verfahren heidnischer Monarchen, die ihren Hof mit dem Glanz raffinirter Cultur umgaben, ohne sich um das Volk zu kümmern. Es ist damit ein Princip gegeben, das erst die neueste Zeit zu verwirklichen begonnen hat. Zwei Punkte sind in dem Verfahren Karls des Großen besonders hervorzuheben: einmal, daß er den Versuch macht, die Errichtung und Erhaltung der Schulen, die bisher in freier Weise hier und da bei Bischöfern und Klöstern bestanden hatten, von oben herab zu organisiren; sodann, daß in seinen Anordnungen zum ersten Mal die weltliche Gewalt die Initiative ergreift und durch Vermittlung der geistlichen gemeinsame Zwecke zu erreichen sucht: denn die Ausbreitung und Vertiefung des Christenthums, die Karl besonders durch die Schulen fördern wollte, war ihm ebenso sehr politischer als religiöser Zweck. Ein durchaus neues Moment in der Errichtung und Erhaltung der Schulen brachte nach langem Stillstand das spätere Mittelalter zur Geltung: die Thätigkeit der städtischen Magistrate.

Die Stadtschulen des Mittelalters entsprangen unmittelbar aus dem Bedürfnisse des täglichen Lebens. Seit das Städtewesen sich entwickelt hatte, mußte hier natürlich die Fertigkeit im Lesen, Schreiben und Rechnen einen hohen Werth erreichen, während andererseits unter der Masse der Kleriker und Studenten Lehrkräfte reichlich sich darboten. So war durch Nachfrage und Angebot der Markt gegeben, den die Bürgerschulen bildeten. Hier handelte es sich weder darum, eine Generation planmäßig auf eine höhere Stufe zu heben, noch um Ausbreitung christlicher Erkenntnis, noch um Ergänzungsanstalten der Familienzucht: Lesen, Schreiben, Rechnen, und mit Rücksicht auf die Bekleidung städtischer Aemter die Anfangsgründe des Latein waren die Gegenstände, um deren willen die Schulen hauptsächlich errichtet wurden. Die Errichtung aller dieser Schulen war eine ganz freie, wo sie nicht durch bestehende Rechte Dritter eingeschränkt wurde; allein letzteres war an den meisten und bedeutendsten Orten der Fall. Außer den Kloster-, Dom- und Stiftsschulen war mit der Zeit fast bei jeder bedeutenderen Kirche eine Schule eingerichtet: die Parochialschule. Sie war wie die andern geistlicher Art und lehrte Latein. Alle diese Schulen nun waren vor und nach für ihren Bezirk privilegirt, ein Verfahren, auf das ebenso sehr die hierarchische Verfassung der Kirche als der feudale Geist des Staates und die Neigung zum Zunft- und Innungswesen hingewirkt hatte. Es blieb daher den Magistraten, die das Bedürfnis der Errichtung einer Bürgerschule fühlten, kein anderer Weg übrig, als mit den geistlichen Behörden einen Vergleich zu machen oder das Lehensrecht über die Einsetzung des Lehrers sonstwie an sich zu bringen. Dies geschehen, konnte der Magistrat den Rector ernennen, der sich alsdann selbst seine Gehülfen wählte. Die Form der Ernennung ist in der Regel die eines Contractes mit Kündigungsfrist; das Einkommen bildet das Schulgeld, zu dem sich allmählich kleine Gehalte gesellen. In der Regel wechseln die Rectoren mit einer Schnelligkeit wie heutzutage etwa die Theaterunternehmer in mittleren Städten.

Die Reformation mit ihrem ungeheuren Einfluß auf die innere Gestaltung des Schulwesens änderte an den Rechtsverhältnissen über Errichtung und Erhaltung der Schulen zunächst wenig. Die wichtigsten Veränderungen, die ganz allmählich in Jahrhunderten sich vollziehen, sind einerseits die allgemeine Verstärkung der Centralgewalt (mit Ausnahme Englands), andererseits die Entstehung des Volksschulwesens im engeren Sinne.

Die Erhöhung der Centralgewalt lag im Zeitgeist. Als Luther in seinem Feuereifer für Errichtung der Schulen sich an den Adel deutscher Nation und an die Städte wandte, lag ihm der Gedanke nahe, daß die Obrigkeit das Recht und die Pflicht habe, allgemeinen Schulbesuch zu erzwingen. Zu den frühesten größeren Acten der Reformation gehörte allenthalben der Erlaß von Schulordnungen. Woher auf einmal diese Erscheinung? Es läßt sich in keiner Weise übersehen, daß außer dem

erhöhten Eifer für das Schulwesen auch ein Eifer für Organisation an sich vorhanden war. Und dieser letztere Zug ist es, der seitdem stetig zugenommen, vielleicht aber für Deutschland seinen Culminationspunct erreicht hat. Niemals schritt man freilich in Deutschland oder einem andern Lande offen und principiell zu der Consequenz Napoleons I. vor, der in der That allen Unterricht in ganz Frankreich zu einem Monopol seiner Universität machte. Im Gegentheil fanden bei uns selbst Privatunternehmungen von viel versprechendem Charakter Tüchtigung und Förderung. Das glänzendste Beispiel hiefür sind die Francke'schen Stiftungen, die übrigens einen neuen Beleg dafür geben, wie alles wahrhaft neue und große außerhalb der betretenen Pfade und ausgefahrenen Geleise emporzublühen pflegt. Seit Basedow und Pestalozzi nahm sogar das System der Privaterziehungsanstalten einen ganz neuen Aufschwung.

Was nunmehr die Entstehung der Volksschule, insbesondere der Dorfschule betrifft, so war längst bekannt, daß sie vom protestantischen Deutschland ausgegangen ist. Neuerdings hat namentlich Hepppe durch seine quellenmäßige Geschichte des deutschen Volksschulwesens in das Dunkel der speciellen Ursprünge Licht gebracht. Er zeigt (I. S. 3), wie zwar Luther, Melancthon, Brenz, Bugenhagen u. s. w. den Begriff eines Volksschulwesens im Unterschiede von der Gelehrtenschule eigentlich noch nicht kannten, wie aber dennoch eben Luthers Katechismen ein Hauptausgangspunct für die Volksschule wurden. Allmählich stellte sich nämlich das Bedürfnis heraus, die Sonntag Nachmittags stattfindenden Katechismusübungen auch auf einige Wochentage auszudehnen. Diese Arbeit übertrug man den Küstern und verband Unterricht im Lesen und Schreiben damit, da wenigstens selbständiges Bibellese zu den Punkten gehörte, die der Protestantismus nothwendig anzustreben hatte. Es kam der Ausbruch des dreißigjährigen Krieges, der alle Anfänge unterbrach und weit zurückwarf. Der Erste, der allgemeine Errichtung von Volksschulen in seinen Landen anordnete, war Herzog Ernst zu Gotha. Zur allgemeineren Anregung des Volksschulwesens gehörte aber erst ein erneuernder Hauch für das ganze kirchliche Leben, wie ihn der Pietismus mit sich brachte. Namentlich wirkten Speners Katechisationen und Francke's Armenschulen. Aus Francke's Auffassung und Behandlung der Volksschule ergaben sich folgende neue Gesichtspuncte (nach Hepppe I. 51): „1) Zweck der Schule ist nicht Belehrung als solche, sondern Erziehung. 2) Diese Erziehung sollte eine specifisch christliche sein. 3) Die Erziehung und Bildung auf allen Stufen sei Ein System. 4) Die Volksschule, in welcher das für alle nachfolgenden Stufen unerlässlich Nöthige gelehrt ward, wesentlich Elementarschule.“ — In Preußen traten zunächst Friedrich I. und Friedrich Wilhelm I. in die von Francke gebrochene Bahn durch Errichtung von Waisenhäusern und Stiftungen aller Art. Nun tritt aber zur Hauptströmung als starker Zufluß ein neues, das politische Princip hinzu. Hauptvertreter desselben ist Friedrich d. Gr. (Ueber den verwandten Geist v. Kochow s. d. Art.). In seinem „General-Landschul-Reglement“ vom 12. Aug. 1763 nimmt er an der Unerfahrenheit der Küster und Schulmeister Anstoß, „welche die Leute in Unwissenheit und Dummheit aufwachsen lassen,“ und will bessere und geschicktere Unterthanen durch seine Reform erzielen. Dieser politische Gesichtspunct, der, auch wo er sich der kirchlichen Mittel bedient, doch von dem oben bezeichneten Standpunct Francke's völlig verschieden ist, hat zur factischen Entwicklung unseres Schulwesens nicht wenig beigetragen. Seit der Mitte des 18. Jahrhunderts trat immer entschiedener der Staat als Herr der Volksschule auf. Um so eher lag zu einer solchen Stellung des Staates Veranlassung vor, als gerade die 2. Hälfte des Jahrhunderts dem Schulwesen die mächtigsten Anregungen von einer Seite zubrachte, die religiös mindestens indifferent war. Hat man damals, als der Staat die von der Kirche ausgegangene Volksschule zur Erreichung seiner eignen Zwecke unterstützte und in die Hand nahm, nicht gefragt, ob er sie auch in demselben Geiste, in dem sie ihm zugebracht wurde, weiterführen würde? Diese Frage wurde auf beiden Seiten von niemand aufgeworfen; es läßt sich annehmen, daß die Kirche das „Ja“ als selbstverständlich betrachtete, da man seit der Reformation die Interessen des protestantischen Staates als von denen der Kirche unzertrennlich ansah. Lag hierin eine stillschweigende Verpflichtung des Staates? Keineswegs, denn der Staat konnte den Standpunct haben, jene Frage als eine indifferente an-

zusehen, und er hatte diesen Standpunct seit Friedrich dem Großen in einer unverkennbaren Weise. Damals wäre es Zeit für die Kirche gewesen, jenes „ich fürchte die Danaer, auch wenn sie Geschenke bringen“ zu sprechen, das in England noch heutzutage eine so große Rolle spielt; allein niemand sprach es. Der Kirche selbst war ja, als dem Nationalismus verfallen, ihr eigenster Inhalt abhanden gekommen. Hieraus folgt aber, daß der Staat, der sich durch seine Arbeit ein unzweifelhaftes Recht an die Volksschule erwarb, weder juristisch noch moralisch gebunden ist, dieselbe unbedingt in dem überkommenen Geiste weiterzuführen. Es liegt also hier thatsächlich eine Verwicklung vor, die ebensowenig rein zu lösen ist, als wenn in einem Schachspiel ein Fehler wider die Regeln vorgekommen ist, der erst nach mehreren beiderseitigen Zügen entdeckt wird. Die Geschichte läßt sich nicht rückgängig machen und es bleibt nichts übrig, als die Sache zu nehmen wie sie ist, und zu sehen, wie sie weiter gehen kann. Im äußersten Falle bleibt der Kirche das Recht der Zurückziehung des Religionsunterrichtes und der Errichtung confessioneller Schulen neben den staatlichen. Es müßte sich dann zeigen, auf welcher Seite das Bedürfnis und das Herz des Volkes ist. Ob ein solches Verfahren jetzt oder später, da oder dort angezeigt sei oder nicht, — principiell muß es den Hintergrund bilden, durch dessen Vorhandensein der Staat, abgesehen von der augenblicklichen Gesinnung seiner Lenker, genöthigt wird, das Interesse der Kirche genau in dem Maße, in welchem es überhaupt lebendig ist, zu berücksichtigen. Diese schroffe Klarheit darüber, wie weit man zusammen gehen kann, wird am besten zur Erhaltung des Einvernehmens, so lange dasselbe überhaupt möglich ist, dienen.

Was die finanzielle Seite der Errichtung und Erhaltung der Volksschulen betrifft, so trifft die historische Entwicklung im großen und ganzen mit dem principiell Richtigen zusammen. Die deutschen Schreibschulen mittelalterlicher Städte beruhten lediglich auf dem Schulgelde. Ganz in der Ordnung, denn es war ein Geschäft; wurden die Lehrer schlecht bezahlt, so war es ihre Sache; warum thaten sie es so billig? Ebenso natürlich waren die Stifts- und Klosterschulen, so lange sie rein kirchlich blieben, und die ältesten Rüsterschulen ganz unentgeltlich. Ist die Aufgabe der Schule eine rein ideale, Verwirklichung eines Zweckes einer Gesamtheit, so können nicht die Einzelnen dafür bezahlen. Wenn aber (kurzsächsische Kirchenordnung von 1580) „der Rüster die Knaben Lesen, schreiben und christliche Gesänge lehren soll,“ so ist es ganz consequent, daß auch ein wöchentliches Schulgeld gefordert wird, es ist eine Verschmelzung des kirchlichen und des bürgerlichen, des idealen und des materiellen Zweckes. Diese Verschmelzung tritt in umgekehrter Ordnung ein, wenn z. B. in der pommer'schen Kirchenordnung festgesetzt wird: „Es sollen die gemeinen Schreibschulen auch Psalmen, Sprüche und den Katechismus lehren. Dafür gebe man ihnen jährlich ein redlich Geschenk aus dem Schatzkasten.“ Man sieht, unsere würdigen Altvordern wußten, was in der Ordnung ist. Es scheint nunmehr diesem Princip des Gleichgewichtes von Pflichten und Rechten zu widersprechen, wenn gegenwärtig in Deutschland als Regel gilt, daß die Gemeinden für den ganzen Bedarf zur Erhaltung der Schulen, insofern er nicht durch das Schulgeld oder rechtliche Verpflichtungen dritter Personen gedeckt wird, aufkommen müssen, während Staat und Kirche nichts mehr dazu geben. Allein, was zunächst den Staat betrifft, so kann man, seitdem die allgemeine Schulpflichtigkeit durchgeführt ist, mit gutem Grunde sagen, daß das, was der Staat von den Gemeinden erzwingt, ein wirklicher Beitrag des Staates ist, weil er nach allen Seiten mit gleicher Consequenz beigetrieben wird und somit einer Steuer gleich geachtet werden kann. Die Frage, ob es nicht dafür billig wäre, die Schulgemeinden auch mehr an der Regierung ihrer Schulen theilnehmen zu lassen, setzen wir hier nur deshalb nicht auf die Tagesordnung, weil bei ihrer Beantwortung außer dem rechtlichen auch der pädagogische Gesichtspunct mitzusprechen hätte. Dagegen wäre rechtlich durchaus nichts zu erinnern, wenn die Erhaltung der Volksschulen ganz aus Staatsmitteln bestritten würde, eben weil die Leitung derselben ganz in den Händen des Staates ist; was gegen eine solche Einrichtung spricht, ist hauptsächlich das Gefährliche der immer fortschreitenden Centralisation. — Warum endlich die Kirche nicht ferner zu den Kosten der Volksschule herangezogen wird, erlebte sich durch Verweisung auf die Thatsache, daß die Schule

keine kirchliche Anstalt mehr ist, sondern eine Staatsanstalt, welche die kirchlichen Interessen pflegt, weil sie sich als Interessen der Bürger darstellen.

Man ist in der Regel leicht bei der Hand mit der Bemerkung, daß die Errichtung von Schulen, wo die Regierung sie nicht in die Hand nimmt, in erstaunlicher Weise zurückbleibt und zeigt zu dem Ende namentlich auf England hin. Allein die Sache gewinnt ein ganz anderes Aussehen bei geschichtlicher Betrachtung. Gerade in Deutschland läßt es sich am schlagendsten zeigen, wie es nur das Entgegenkommen des Volkes selbst war, was die Durchführung der Regierungsbeschlüsse möglich machte. In Preußen z. B. verlangt bereits die königliche Ordre von 1736, daß jede Kirche ihre Schule hat. Namentlich wird dem Adel die Beachtung dieser Vorschrift eingeschärft. Dessenungeachtet mußte sich Friedrich II. bald überzeugen, daß die Schulordnung seines Vaters in einer großen Anzahl von Pfarochien, namentlich aber in fast allen adeligen Dorfschaften, noch fast gar nicht vollzogen war. Nun war es wohl der Energie des großen Königs vorbehalten, die früheren Versuche durchzusetzen? Mit nichten! An Energie ließ Friedrich es nicht fehlen. Aber es fehlte an den Behörden, es fehlte am Volk, es fehlte ganz besonders an den Adelligen, und das Ende vom Liede ist, daß der König gegen Ende seines Lebens in seinen Anforderungen ermüdet nachließ (Heppel III. S. 8—45). Zwar höhlt der Tropfen den Stein; allein darauf wartete Deutschland nicht. Es trat die großartige Erhebung deutscher Kunst und Wissenschaft gleichzeitig mit einer schwindelhaften aber jugendkräftigen Begeisterung für das Erziehungswesen ein. Bald wollte jedermann lesen, jedermann gebildet sein, jeder seinen Kindern Erziehung geben, und von jetzt ab hatten es die Behörden nur mit vereinzelt Säumigen zu thun, sie hatten die öffentliche Meinung für sich. Wie ganz anders dagegen ist die Entwicklung Englands! Dies Land erlebte die Blüte seiner Literatur zu einer Zeit, da das Volk noch in einer Noth sich befand, die an Bildung kaum denken ließ. Die englische Philosophie, die weder das Verauschende noch das Anregende der deutschen hatte, endete in Hobbes damit, auf die materielle Entwicklung als das Ziel aller Wissenschaft hinzuweisen. Während bei uns diese Entwicklung scheint eintreten zu wollen, nachdem für Volksbildung ein Grund gelegt ist, stürzte sich England nach Beendigung seiner Bürgerkriege sofort mit unerhörtem Eifer auf die Industrie. In anderthalb Jahrhunderten wuchs es zur Hiesin empor, während niemand Zeit fand, an Volksbildung zu denken. Es war nicht nur der Freiheitsinn Englands, der von Errichtung der Staatschule abhielt; es war auch der Mangel an subjectivem Bedürfnis. Erst seit dem Anfang dieses Jahrhunderts ist es hierin anders geworden. Die mächtigsten Hebel zur Errichtung von Schulen wurden in England einestheils die Begeisterung für die Wunder des Bell-Lancaster'schen Schulsystems (vgl. d. Art.), andererseits tiefgreifende, obwohl zum Theil irrthümliche staatswissenschaftliche Reflexionen. Bekanntlich war im Anfang dieses Jahrhunderts in England die Häufigkeit der Verbrechen eine ganz ungeheure. Man fand die Hauptursache jener Erscheinung in vernachlässigter Volksbildung. Dieser Schluß war keineswegs streng richtig, wie die neuere Moralstatistik zeigt; allein er hatte doch namentlich für England seine richtige Seite und er trug reiche Früchte. In allen Staaten und so auch in England hat man seitdem von staatlichen, kirchlichen und allgemein humanen Gründen ausgehend der Frage des Pauperismus seine Aufmerksamkeit zugewendet, und diese Frage hängt in dem letztern Lande mit der der Errichtung von Schulen eng zusammen. Die errichteten Schulen sind daher auch zum größten Theil Armenschulen, und zu einer Volksschule wie die unsrige, welche die Stände vereint, wird es vielleicht in England niemals kommen; wohl aber ist es keineswegs in Abrede zu stellen, daß nicht auch dort mit der Zeit Allgemeinheit der Elementarbildung erreicht wird, sei es mit, sei es ohne Nachhülfe des Staates, im wesentlichen durch das beständig fortschreitende private Interesse für die Sache. Ganz in den eben entworfenen Linien bewegt sich z. B. seit 1870 die Thätigkeit der „schoolboards“, Elternüberwachungsräthe. Ganz anders als England steht Belgien. Hier ist die Unterrichtsfreiheit weder so alt, noch so naturwüchsig, noch so unbeschränkt als in England und hat doch mehr von sich reden gemacht. Im ganzen ist das Princip das, den Unterricht als ein Gewerbe zu behandeln, das jeder, der sich dazu

berufen fühlt, betreiben kann; jedoch so, daß in jeder Gemeinde eine Elementarschule vorhanden sein muß, zu deren Errichtung in Ermangelung von Privatschulen die Gemeinde verpflichtet ist; während es den Eltern völlig freisteht, ob sie die Schule benutzen wollen oder nicht. Die gewerbeähnliche Stellung des Unterrichtes ist von berühmten Nationalökonomien wie Adam Smith gefordert worden, weil dotirte Schulen gewöhnlich innerlich verfallen, während da, wo das Interesse mit der Auszeichnung Hand in Hand gehe, die größte Energie des Schaffens entwickelt werde. Allein die Nationalökonomien übersehen dabei die Wichtigkeit einer gegen Erwerbstrieb und Ehrgeiz wie gegen eine Ueberschätzung der Bedürfnisse des Augenblicks gesicherten Stellung des Lehrers. Wenn gerade die belgische Lehrfreiheit eine Ironie auf sich selbst ist, indem sie durch eine verhängnisvolle Inconsequenz dazu führt, den Unterricht in den Händen des Klerus zu monopolisiren, so darf man diese Folge allerdings nicht dem Princip der Unterrichtsfreiheit zuschreiben; vielmehr dies lehrt Belgien eindringlich: daß ein abstractes Princip eine Null ist und bleibt, wenn es nicht hinter den positiven Werth bestehender Neigungen und Gesinnungen tritt.

Was das Verhältnis der Kirche zur Errichtung der Schulen betrifft, so stellt es sich, wenn man die Interessen der Kirche äußerlich betrachtet, was übrigens dem Geiste des Protestantismus fremd ist, in der Regel als das Vortheilhafteste heraus, wenn die Kirche die Unternehmerin der Schule ist, ganz gleichgültig, ob sie dabei den religiösen Unterricht stark vorwalten läßt oder nicht. Die Entscheidung in letzterer Hinsicht hängt alsdann leibiglich von der Frage ab, in welcher Weise die Concurrnz weltlicher Schulen am besten zu bestehen sei. So verfahren die Jesuiten, die sich deshalb nicht nur mit allem Eifer auf die weltlichsten Wissenschaften legten, sondern auch durch den weltlichsten Pomp bei Schulkomödien u. s. w. zu fesseln suchten. Ebenso verfahren in einfacherer Weise heutzutage die Merikalen Schulen in Belgien. In der preußischen Volksschule dagegen ist trotz der engen Verbindung, in der sie mit der Kirche steht, diese keineswegs die Unternehmerin. Die amerikanische Einrichtung, Trennung des kirchlichen Unterrichts vom bürgerlichen, bietet nach allen Seiten die größten Garantien, die unsrige dagegen, so lange man zusammen gehen kann, den größten Vortheil.

Wir haben gesehen, wie die Errichtung lebensfähiger Schulen, namentlich wo es auf Schöpfung oder Neugestaltung ganzer Zweige des Schulwesens ankommt, fast immer von der freien Thätigkeit Einzelner ausgeht, wie dagegen die Verallgemeinerung des gegebenen Beispiels, die gesetzmäßige Durchführung des als gut erkannten und im Volke eingewurzelten Princips sich als eine segensreiche Aufgabe der Staatsgewalt darstellt. Wir sahen, wie die staatliche Unterhaltungspflichtigkeit sich mit der staatlichen Herrschaft und Leitung von selbst einstellt; wie ferner diese Unterhaltungspflichtigkeit sich in dem Maße zwischen Staat, Localbehörden und Privaten zu theilen strebt, in welchem die Interessen dieser concurrirenden Elemente sich mischen. Ferner zeigte sich, daß der Staat seinen Verpflichtungen vielfach indirect zu genügen strebt, indem er die Leistungen der übrigen Theile durch seine Beamten regelt und durch Zuschüsse im Nothfalle ergänzt. — Die specielle Vergleichung der bestehenden rechtlichen und thatsächlichen Verhältnisse in den verschiedenen Ländern ist jenseits unserer Aufgabe gelegen, würde aber diese Resultate bestätigen und namentlich einen auffallenden Unterschied zwischen den Staaten zeigen, in welchen die Errichtung von Schulen nur von oben herab verfügt wird, und denen, in welchen sie dem Volke selbst am Herzen liegt; auf der andern Seite aber eine kolossale Verschwendung von Mitteln und verhältnismäßig geringe Resultate, wo die Regierung nicht ordnend und ausgleichend eintritt. Uebrigens würde jene Vergleichung keineswegs ein Bild principieller Klarheit oder fester Durchführung gerechter Grundsätze vor Augen stellen. Man steht vielmehr vor einem Chaos von Bestimmungen und Bräuchen, die theils den Charakter zufälliger Traditionen, theils willkürlicher Experimente an sich tragen. So lange nicht ausgedehnte statistische Aufschlüsse über den Einfluß der Schulbildung auf die äußere Prosperität der Individuen einerseits und auf die Erreichung von Staatszwecken andererseits vorliegen, werden manche Probleme auf diesem Gebiet ungelöst bleiben müssen, damit nicht durch Voreiligkeit die wahre Lösung verfehlt und verdorben werde.

Quellen: Rönne, Das Unterrichtswesen des preussischen Staates. Berlin 1854 u. 1855. 2 Bde. Kirsch, Das deutsche Volksschulrecht. Leipzig 1854 u. 1855. 2 Bde. Vgl. die Artikel „Anstellung,“ „Besoldung“ u. a.

Erwerbschulen, s. Industrieschulen.

Erzieher. So wichtig für das ganze Gebiet der Erziehung und des Unterrichts die Frage nach der Methode ist und so sehr sie daher in einem pädagogischen Werke den Anspruch auf die Rangstufe einer Cardinalfrage zu erheben das Recht hat, so tritt ihr doch als völlig ebenbürtig eine andere zur Seite, die — den Römern und Griechen wie dem ganzen das Recht der Persönlichkeit verkennenden Heidenthum fast unbekannt — erst auf dem Boden des Christenthums in ihrer Bedeutung erkannt und insbesondere in den letzten Decennien nach ihrer ganzen intensiven Wichtigkeit gewürdigt worden ist: es ist die Frage nach der Persönlichkeit des Erziehers. Je mehr Bascom, die Philanthropisten und selbst Pestalozzi in dem Glauben an die absolute Allmacht ihrer Methode diesen wichtigen Factor des Erziehungswerks ignorirten oder unterschätzten, desto mehr muß es Männern wie Schleiermacher, Rothe, Thiersch, Palmer, G. Baur, Wiese u. s. w. zum Verdienst angerechnet werden, daß sie denselben in das Licht seines vollen Werthes gestellt haben.

Wir gruppiren den umfassenden Stoff nach zwei Fragen: 1) wer soll der Erzieher sein? d. h. wem fällt nach der natürlichen Gliederung der Gesellschaft das Erziehungsgeschäft ordnungsmäßig zu, und 2) welche Anforderungen hat der Erzieher zu erfüllen, um seiner Pflicht vollkommen zu genügen?

1) Auf die erste Frage: wer soll der Erzieher sein? ergäbe sich aus dem allgemeinsten Begriff von Erziehung als einer Einwirkung Mündiger auf Unmündige, wodurch diese ebenfalls zu Mündigen werden sollen, zunächst die Antwort, daß eben die Mündigen die Erzieher seien. In der That wäre der normale Stand „der der Idee der Sittlichkeit gemäße Umgang der älteren Generation mit der jüngeren“ (Schleiermacher, Erziehungslehre). Allein da in Wirklichkeit viele Mündige weder erzieherisch thätig sein können noch wollen, so fällt die Erziehungspflicht ganz besonders einzelnen zu.

a) Die ersten Mündigen, welchen das Kind begegnet, sind die Eltern: ihnen liegt vor allen wie seine leibliche Ernährung und Pflege, so auch seine Erziehung ob, und dies Gebot der Natur wird durch das göttliche Wort ausdrücklich bestätigt. „Ihr Väter,“ sagt Paulus, „erziehet eure Kinder in der Zucht und Ermahnung zum Herrn“ — ihr Väter, nicht ihr Lehrer, ihr Lehrerinnen; auch nicht: ihr Prediger und Priester. Sind die Kinder den Eltern von Gott geschenkt, so sind sie auch ihnen und sonst niemand von Gott anvertraut und es ist für sie das Erzieheramt ein Amt, welches sie gewisser von Gott haben als irgend ein anderes Amt. Zunächst liegt dieses Amt der Mutter ob. Das Leben des Neugeborenen, eben erst noch geradezu ein Theil ihres eigenen Lebens, steht durch die erste Ernährung mit ihrem leiblichen Leben immer noch in einem natürlichen Zusammenhang; kein anderes sittliches Verhältnis beruht in solcher Weise auf einer natürlichen Basis. Je mehr aber das Seelenleben des Kindes erwacht, desto mehr entwickelt sich aus jenem natürlichen Zusammenhang auch eine geistige Gemeinschaft: niemand versteht das Kind besser als die Mutter, niemand wird von ihm besser verstanden als sie, und so bildet sich jenes innigste Verhältnis verklärter natürlicher Liebe, jener geheimnisvolle Wechselverkehr geistigen Gebens und Empfangens, in welchem, ihr selbst unbewußt, die Mutter vor allen andern pädagogisch wirken kann. Mit der wachsenden Reife des kindlichen Geistes tritt dann der Liebe der Mutter mehr und mehr die Auctorität des Vaters zur Seite, welcher bei seiner erziehenden Einwirkung mehr auf bestimmte Ziele hinarbeitet und bestimmter Grundsätze sich bewußt ist. Doch muß daneben der mütterliche Einfluß immer ergänzend mitwirken; denn wo ein Kind in den ersten Jahren der weiblichen und insbesondere der mütterlichen Einwirkung entbehrt, da ist meist Mangel an Gemüthsbildung und ein steifes oder rücksichtslos zufahrendes Wesen die Folge, während umgekehrt ohne Unterstützung durch die Festigkeit des Vaters die wahre Mutterliebe leicht zu weichlich und verweichlichend wird.

b) In den Jahren der eigentlichen Kindheit haben die Eltern die Hülfe weiterer Erzieher bei ihren Kindern durchaus nicht nöthig. Sobald es sich

aber um Mittheilung bestimmter und zusammenhängender Kenntnisse handelt, nimmt das Erziehungsgeschäft mehr Zeit in Anspruch, als bei weitem die meisten Eltern bei ihrem anderweiten Beruf erübrigen können, und erfordert in Bezug auf das Material der Kenntnisse, wie in Bezug auf die Methode der Mittheilung ein Wissen, welches in der Regel nur solchen zu Gebote stehen wird, die seine Aneignung zu ihrem besonderen Berufe gemacht haben. Jetzt also ist es in der Ordnung, daß die Eltern nach der Hülfe eines Erziehers vom Fach sich umthun, und für den Staat, dessen Wohlfahrt durch die Erziehung seiner Angehörigen so wesentlich bedingt ist, wird es sowohl Selbstpflicht als Pflicht gegen seine Angehörigen, durch Bestellung solcher Erzieher dem Bedürfnisse der Eltern entgegenzukommen. Hervorgehoben sei hier nur, daß wie das innige Zusammenwirken von Vater und Mutter Grundbedingung ist für das Gedeihen der häuslichen Erziehung, so wiederum für das Gedeihen der Erziehung überhaupt das Zusammenwirken der Eltern mit den sonstigen Mithelfern bei der Erziehung ihrer Kinder.

2) Bei Beantwortung der Frage nach den Anforderungen an den Erzieher denken wir zunächst an den Erzieher vom Fach, und indem wir bezüglich der Frage, ob er den Anforderungen an die natürlichen Vorbedingungen pädagogischer Tüchtigkeit, insbesondere an die persönliche pädagogische Anlage hinlänglich genügt, auf den Art. Erziehungstalent, Takt verweisen, machen wir vom Begriff der Erziehung (als der Einwirkung Mündiger auf Unmündige) aus folgende Punkte geltend:

a) Wer ein Erzieher sein will im umfassenden Sinne des Wortes, der muß zunächst ein Mündiger sein im natürlichen und gewöhnlichen Sinne; er muß zu physischer und geistiger Reife gelangt sein und in einer selbständigen Stellung innerhalb der Gesellschaft das wirkliche Leben kennen gelernt haben. Vor dem 25. Jahre werden diese Bedingungen schwerlich erfüllt sein. Jüngere können mit Erfolg in einzelnen Zweigen unterrichten, auch in eigentlich pädagogischer Beziehung heilsame Anregung geben; um aber die Aufgabe der Erziehung in ihrem ganzen Umfang zu lösen, wird ihnen sowohl die volle Umsicht und Besonnenheit in der Feststellung des pädagogischen Zieles, als die gehörige Sicherheit im Erkennen und Handhaben der Mittel zu seiner Erreichung und die ruhige Consequenz in seiner Verfolgung fehlen. Zu einer segensreichen pädagogischen Wirksamkeit gehört aber ferner, daß der Erzieher als wahrer Mündiger zur ethischen Mündigkeit (Nothe nennt sie „tugendhafte Mündigkeit“) gelangt sei, indem er seinen niederen selbstüchtigen Willen einem höheren göttlichen Gesetze dienstbar gemacht hat. Da aber eine solche Mündigkeit in concreto nur als eine christliche existirt, so muß der Erzieher ebendamit ein Christ sein, durch wahre persönliche Gemeinschaft mit dem Erlöser in Glauben und Liebe verbunden. Auf dem Glauben beruht diese Gemeinschaft, auf dem lebendigen Glauben, welcher, begleitet von der Ueberzeugung, daß der Mensch nimmermehr zum wahren Leben gelangen könne aus eigener Kraft, das in dem Erlöser sich ihm darbietende göttliche Leben ergreift und seine erlösende Kraft sich aneignet. Und da dieser Glaube wesentlich das Aufgeben des selbstüchtigen Ich und die Hingabe an Gott und seinen heiligen Willen einschließt, so ist er nothwendig und unmittelbar mit der Liebe verbunden, deren Wesen ja negativ von Paulus dahin bestimmt wird, daß sie nicht das Ihre suche, und von Johannes positiv dahin, daß wer in der Liebe bleibe, auch in Gott bleibe und Gott in ihm. Und zwar ist diese Liebe sowohl Liebe zu Gott, als Liebe zu seinen Geschöpfen, den Menschen.

b) Insbesondere nun wird durch die gläubige Liebe jedem einzelnen klar, wozu er selbst im Zusammenhange des Ganzen berufen ist, und mit dieser Erkenntnis verbindet sich der Wille und die Kraft, diesem Berufe gemäß zu leben. Davin aber besteht das eigentliche Wesen der Bildung, im Unterschiede von einem bloßen Unterrichtetsein oder gesellschaftlich Abgerichtetsein, und so wird mit der wahren christlichen Mündigkeit jederzeit auch wahre Bildung verbunden, der Erzieher, der Mann und Christ ist, wird auch ein gebildeter Mann sein. Diese wahre Bildung ist in der That nicht bloß in Real- und polytechnischen Schulen, Gymnasien und akademischen Hörsälen, noch in den Gesellschaften der haute volée zu finden, sondern sie ist die treue Begleiterin lebendiger Frömmigkeit, denn diese letztere schließt Auge und Herz der

mannigfaltigen Herrlichkeit der Schöpfung auf. Ihr dünkt nichts so gering, daß es nicht als Theil des Ganzen seinen Werth hätte, nichts so verderbt, daß es nicht ein Gegenstand werden könnte für die in Christo in die Welt getretene heiligende Kraft Gottes. Mag der Fromme in einen beschränkten Berufs- und Gesichtskreis gestellt sein, so fehlen ihm doch nicht die Grundgedanken der richtigen Weltanschauung, und sie bilden gleichsam ein Netz, dem er seine, wenn auch nicht umfassenden Beobachtungen und Erfahrungen doch stets an richtiger Stelle einfügt. Und wo dann mit der christlichen Gesinnung ein umfassender und ins einzelne gehender Ueberblick über das Gesamtgebiet des menschlichen Werdens und Wirkens sich paart, da ist der rechte Humanismus vorhanden, dem nichts menschliches der Beachtung unwerth erscheint, und gerade der Umfang und die Gebiegenheit solcher Bildung führen den also Gebildeten darauf hin, daß auch für die wissenschaftlichen Räthsel der letzte Schlüssel nur im Evangelium zu finden sei.

c) Vor allem aber erwächst aus der Pflicht der Liebe des Menschen zum Menschen für den Erzieher die Forderung der Liebe zu seinen Zöglingen, der eigentlichen Cardinaltugend des Erziehers. Nicht sowohl, was diese gegenwärtig thatsächlich sind, soll er lieben, als vielmehr den göttlichen Keim, der in jeden einzelnen gelegt ist und zur Entwicklung kommen soll; er soll, wie unser Dichter es ausbrückt, in den Kindern nicht bloß lieben, was sie sind, sondern was sie ankündigen. Das muß der Erzieher beständig sich vorhalten, damit er nicht die Schwachen verachte, nicht die, deren Anlage und Richtung auf ein ihm minder zusagendes Gebiet hinweist, vernachlässige, nicht die minder Leutsamen aufgebe oder durch Härte erbittere, damit überhaupt „keines von diesen Kleinen“ durch ihn geärgert werde oder gar verloren gehe. Dies aber ist wiederum nur möglich, wenn er auch seinen Beruf liebt, der ja neben dem geistlichen Berufe wie kein anderer unmittelbar auf jenes Ziel gerichtet ist. Und zwar genügt zur wahren Liebe zum pädagogischen Berufe nicht etwa bloß die natürliche Neigung zum Schulhalten, sondern eine Liebe zur eigentlich erziehenden Thätigkeit soll es sein, als dem „Bestreben, den Idealmenschen, der in einem jeden Kinde verhüllt liegt, frei zu machen“ (Jean Paul). Dem Erzieher muß so nothwendig das Bild eines Zustandes vorschweben, in welchem in den Einzelnen und im Ganzen seine Erziehungsideen wirklich zur Herrschaft gelangt sind. Dieses Bild ist sein Bildungsideal, und ein solches muß jeder Erzieher haben; nicht ein Ideal im Sinne eines eiteln Hirngespinnstes, sondern das Bild eines von Gott gewollten vollkommensten Zustandes, zu welchem in jedem Menschen eine Anlage und zu dessen Verwirklichung die Keime im gegenwärtigen Leben vorhanden sind. Nach der Verschiedenheit der Zeiten und Verhältnisse haben verschiedene Bildungsideale sich geltend gemacht (s. d. Art.); aber wie viel auch über Erziehung theoretisirt und nach dem Erziehungsideale gesucht worden ist: für den Christen ist es gefunden; es kann nichts anderes sein, als, wenn auf den Einzelnen gesehen wird, der wahrhaft mündige Christ, „der vollkommene Mann, der da sei in dem Maße des vollkommenen Alters Christi“ (Eph. 4, 13), wenn auf das Ganze, das Reich Gottes. Nur mit einem solchen Ziel vor Augen ist der Erzieher im Stande, über der reichen Mannigfaltigkeit von Beobachtungen und Aufgaben, welche in seinem Berufe auf ihn eindringen, das Wesentliche nicht zu übersehen und zu vergessen und bei allen inneren und äußeren Hemmnissen seinen Beruf lieb zu behalten; denn diese Liebe ist dann mit der Hoffnung verbunden, daß Gott das von ihm gewollte und mit ihm begonnene Werk werde vollenden helfen, und diese Hoffnung lehrt den Erzieher zugleich die Geduld, welche ohne Niedergeschlagenheit und Verstimmung ruhig fortarbeitet, wenn einmal ein Erfolg nicht so rasch sich zeigen will, als erwartet wurde, und sie ist mit der Demuth verschwistert, welche die eigene Kraft an der Unendlichkeit der Aufgabe mißt und nie vergißt, daß, mit wie treuer Sorgfalt auch das Feld bestellt und der Same gestreut worden ist, der wahre Segen am Ende doch immer von Gott kommt.

d) Jenes Bildungsideal, welches ihm bei seiner pädagogischen Wirksamkeit vorschwebt, muß aber der Erzieher vor allen sich selbst als Spiegel vorhalten; er muß, während er andere erzieht, stets auch sich selbst erziehen, damit sein lehrendes und mahnendes Wort immer vollständiger von der treibenden Kraft des eigenen

Beispiels begleitet und unterstützt sei und auf ihn der Ötthe'sche Spruch Anwendung finde: „Mit einem Herren steht es gut, der, was er befohlen, selber thut.“ (Vgl. die vortreffliche Rede: über die Pflicht ein gutes Beispiel zu geben, von C. L. Roth Kl. Schriften I. S. 35 ff.) Ein Erzieher, der nicht auch durch sein Beispiel lehrt, entbehrt bei seiner Thätigkeit der wirksamsten Hülfe. Seinem Wirken fehlt dann die Aufrichtigkeit und Wahrhaftigkeit und darum den Zöglingen nothwendig auch das rechte Zutrauen. Das scharfe Auge der Kinder entdeckt leicht die Differenz zwischen den Werken des Erziehers und seinen Worten, und welchen Eindruck wird eine Lehre, eine Mahnung noch machen können, wenn der Lehrer und Mahner nicht einmal selbst darnach sich richtet? Muß nicht vielmehr ein solcher Erzieher den Zöglingen ein Gegenstand der Verachtung werden mit seinem leeren Geschwätz? Dagegen feuert nichts so sehr an, als das Vorbild eines Erziehers, welcher in frischem Streben, gemeinschaftlich mit den Zöglingen und ihnen voran, dem vorgesteckten Ziele nachjagt; und wenn ihnen auch gerade durch sein Ringen nach höherer Vollkommenheit klar werden sollte, daß er von menschlicher Unvollkommenheit selbst nicht völlig frei sei: so rechtfertigt auch vor Kindern nicht das fertige äußere Werk, sondern der lebendige Glaube, das aufrichtige, ernste Hingegebensein an das höhere Leben und an die Ziele, welche es vorhält, und die diesem lebendigen Glauben entwachsende thätige Liebe deckt auch vor dem kindlichen Auge die Schwächen des geliebten und geachteten Erziehers zu. (Vgl. den Art. Beispiel.)

e) Ein Erzieher, welcher so von heiliger Liebe zu seinen Zöglingen erfüllt und von Begeisterung für seinen Beruf, in treuem und ernstem Eifer mit ihnen gemeinschaftlich dem Ziele vollendeter Bildung entgegenringt, muß durch seine gesammte Persönlichkeit einen Eindruck machen, welchem die Zöglinge sich nicht zu entziehen vermögen. Wenn er die Meisterwerke der Dichtkunst, oder die Geschichten und Lehren der heiligen Schrift nur vorliest mit der in Ton und Stimme nachbebenden innersten Bewegung des tiefsten eigenen Ergriffenseins, so wirkt das mehr als eine weitläufige Erklärung; sein Blick dringt den Schülern ins Herz und mahnt und straft nachdrücklicher, als das Wort, sein ernstes Wort schlägt mehr als der Stoß eines andern und das, was er ist, wirkt mehr als das, was er sagt. Daß dieser Eindruck der Persönlichkeit des Erziehers die wesentlichste Bürgschaft ist für den Erfolg der pädagogischen Wirksamkeit, darf jetzt als allgemein anerkannt angenommen werden, und nach dem bisher bereits darüber Bemerkten führen wir nur noch das schöne Wort von J. J. Wagner an: „Nichts erzieht besser als die Gegenwart eines trefflichen Menschen, er braucht nicht zu dociren und zu predigen; sein stilles Dasein ist eine Sonne, die wärmt und leuchtet.“ Es kann nicht fehlen, daß bei einem solchen persönlichen Verhalten der Erzieher auch Auctorität hat und zwar pädagogische Auctorität, nicht bloß polizeiliche oder militärische (vgl. den Art. Auctorität). Letztere giebt sich zufrieden, wenn sie durch consequente Strenge in der Anwendung äußerer Zwangsmittel einen äußeren Gehorsam zu Wege gebracht; erstere dagegen, die pädagogische Auctorität, läßt als solche ihre geistige Macht den inwendigen Menschen fühlen, als ein Uebergewicht, das dieser von selbst empfindet, und dem er sich, wenn überhaupt noch als einem Zwange, doch als einem vollkommen berechtigten Zwange unterwirft. In dem Erzieher, wie wir ihn bisher gezeichnet haben, wird diese Auctorität verpersönlicht sich darstellen. Sein Ernst nöthigt unmittelbar der Jugend Achtung ab und hält die Regungen ihres Leichtsinns, Muthwillens und selbstischen Gellüstens in Schranken; seine ruhige Sicherheit und Consequenz im Gebrauche der einfachsten, aber richtig gewählten Mittel läßt es keinem Schüler einfallen, den Erzieher in seinem Gange stören oder hemmen zu wollen; auch wo Strenge nöthig wird — und er selbst wird sie keineswegs scheuen*) —,

*) Ueber die Nothwendigkeit der Strenge in der Erziehung vgl. die Ausführung des Satzes: „die Blüte der Familien und Schulen wie ganzer Staaten hat eine strenge Jugendzucht zur Voraussetzung“ bei Stoy, Ueber Haus- und Schulpolizei S. 11. Die Inconsequenz im Regiment persistirt Jean Paul in der Levana S. 21 durch Vergleichung mit jenem Harlekin, welcher, mit einem Actenbündel unter jedem Arme aufs Hoftheater tretend, auf die Frage, was er unter dem rechten trage, antwortete: Befehle — und auf die, was unter dem linken: Gegenbefehle. Vgl. d. Art. Befehlen und Verboten.

hat er nicht nöthig zu fürchten, daß sie als Härte empfunden werde, denn seine Forderungen sind ja nicht Forderungen seines Eigensinns, sondern sie gehen aus höheren Gesetzen hervor, welchen er selbst sich unterworfen hat, und unter welche er darum Unterwerfung billig fordern darf; die Strafe, die er verhängen muß, wird weder von leidenschaftlicher Gereiztheit begleitet sein und so als Rache für persönliche Beleidigung erscheinen, noch wird sie mit kalter Gleichgültigkeit verhängt werden, da der Erzieher selbst sie schmerzlich empfindet als ein Zeichen, daß er mit seinen Zöglingen noch fern ist von dem erstrebten Ziele; und selbst wo er mit verschiedenem Maße zu messen scheint, wird dies bei der bewährten selbstverleugnenden Fürsorge für das Wohl seiner Zöglinge deren Glauben an seine Gerechtigkeit und Unparteilichkeit nicht erschüttern, sie vielmehr ahnen lassen, daß die wahre Unparteilichkeit auf noch andere Momente Rücksicht zu nehmen hat, als auf den äußern Thatbestand.

f) Während nun die bisherigen Forderungen im wesentlichen schon aus dem Begriffe der wahren Mündigkeit im Geiste des Christenthums hervorgingen, beziehen sich dagegen die weiter aufzustellenden Forderungen auf besondere Begabung und heben Eigenschaften hervor, wie sie derjenige in sich finden muß, welcher die Erziehungsthätigkeit zu seinem besonderen Berufe machen will. Der Wille, zu den Kindern liebevoll sich herabzulassen, wird freilich die heilige Liebe begleiten, welche zum Begriff christlicher Mündigkeit gehört; die Fähigkeit aber, es wirklich und in der rechten Weise zu thun, hängt zugleich von einem eigenthümlichen Talent ab. Schon die Neigung, überhaupt aus sich herauszugehen und bestimmd auf andere einzuwirken, wie es die pädagogische Wirksamkeit voraussetzt, ist nicht jedermanns Sache, noch weniger, gerade mit Unmündigen vorzugsweise sich zu beschäftigen. Wessen Richtung hauptsächlich darauf geht, immer neue Kenntnisse für sich zu sammeln, dem muß die pädagogische Berufsarbeit eine Last werden, die er so bald wie möglich abschüttelt, um zur stillen Selbstbeschäftigung oder zum Verkehr mit ebenbürtigen Geistern zurückzukehren; wie z. B. Kant mit großer Offenheit gestand, daß es in der Welt vielleicht nie einen schlechteren Hofmeister gegeben habe, als ihn. Wer mit allzuweicher, nicht von der gehörigen Gegenwirkung begleiteter Empfänglichkeit der frischen, ja wilden Lebendigkeit der Jugend gegenübertritt, der kann wohl auf einzelne talentvolle und gutgeartete Zöglinge anregend und fördernd wirken, wird aber im ganzen von den Schülern bestimmt werden, statt sie zu bestimmen. Auf der andern Seite aber ist wiederum die Empfänglichkeit für die Art und das Bedürfnis der Jugend unentbehrlich. Der Erzieher muß die Jugend verstehen und mit ihr zu reden und umzugehen wissen, damit nicht der jugendliche Geist durch bloß äußerliches Aufnehmen von unverständenen Dingen in seiner Entwicklung gehemmt, oder nur abgerichtet, wenn nicht gar zu trotzigem Widerstand gereizt werde. Ferner muß der Erzieher befähigt sein, die individuellen Eigenthümlichkeiten, Anlagen und Kräfte zu beobachten und zu erkennen; vgl. den Art. Beobachtung und den Art. Anlagen. Aber auch die einzelnen Fälle und Verhältnisse, welche der pädagogischen Einwirkung sich darbieten, haben ihre Individualität und wollen nicht nach dem starren Maßstabe äußerlicher Gesetzmäßigkeit abgeurtheilt sein; der einzelne Zögling ist ein anderer zu verschiedenen Zeiten, namentlich hat die Arbeitslust und Arbeitskraft ihre Flut und ihre Ebbe, bald fordert ein hastiger Eifer Beschränkung, bald wieder will das schwach glimmende Docht angefacht werden mit dem Odem der Liebe: den Inbegriff aller diesen Anforderungen entsprechenden Eigenschaften bezeichnen wir als Erziehungstalent und pädagogischen Takt, worüber der betreffende Art. zu vergleichen ist.

3) Weiter kommen auch noch einige physische Bedingungen in Betracht, die zur freien Selbstbestimmung des sonst zur Erziehung Berufenen insofern in Beziehung stehen, als er durch sie veranlaßt werden kann, theils seiner erziehenden Thätigkeit gewisse Grenzen zu stecken, theils die in jener Bedingung liegenden natürlichen Hemmungen durch freie sittliche Thätigkeit, so viel als thunlich, auszugleichen: wir meinen Geschlecht, Alter und Gesundheitszustand des Erziehers.

a) Die, im Unterschiede von der vorwiegenden Empfänglichkeit des Weibes, das männliche Geschlecht charakterisirende vorherrschende Selbstthätigkeit begründet es, daß

die oberste Leitung, wie schon im Hause dem Vater, so ganz besonders bei der umfassenden Aufgabe der Erziehung in der Schule dem Manne zukommen muß. Erzieherinnen können als Aufsichtsrinnen über kleinere Kinder und als Lehrerinnen an Elementarschulen, besonders Mädchenschulen, vortrefflich wirken, wie z. B. in Württemberg an vielen Elementarclassen der Volksschulen Lehrerinnen mit bestem Erfolge thätig sind; aber die Sorgen der Organisation und der Obergewalt müssen ihnen von einem Erzieher abgenommen werden, wenn sie nicht Gefahr laufen sollen, zum Nachtheil zugleich der Zöglinge den Reiz schöner Weiblichkeit einzubüßen (s. d. Art. Lehrerin).

b) Daß die Erfüllung der beiden an den Erzieher nothwendig zu stellenden Forderungen, einerseits als ein wahrhaft Mündiger den Zöglingen Halt und Vorbild zu bieten und andererseits zu ihnen sich herabzulassen, durch das Alter des Erziehers mitbedingt ist, leuchtet von selbst ein. Es giebt eine Altersgrenze, vor deren Erreichung niemand zur Mündigkeit gelangt; zur vollen Mündigkeit gehört mit der geistigen Reife auch die selbständige Lebensstellung. Auf der andern Seite vermindert sich mit der Abgeschlossenheit, welche die natürliche Begleiterin der vollendeten Reife des spätern Mannesalters ist, auch die Fähigkeit, sich zur Jugend herabzulassen und die Beweglichkeit, welche auf ihre mannigfaltigen Bedürfnisse eingeht und immer bereit ist, sie allseitig anzuregen, und man hat daher wohl die Lebensperiode vom 25. bis 45. Jahr als diejenige bezeichnet, welche in der Regel die tüchtigsten Erzieher liefern werde. Natürlich ist diese Regel keineswegs so gemeint, als ob sie Aelteren die Fähigkeit absprechen wolle, noch mit dem besten Erfolge pädagogisch zu wirken; wohl aber will sie solche Aeltere mahnen, daß sie es sich doppelt angelegen sein lassen, den Sinn für das Wesen und Streben der Jugend sich offen zu halten, und ihr nicht als grämliche Lobredner der alten Zeiten lästig statt förderlich zu werden. Am leichtesten ist jungen und älteren Erziehern die Erfüllung ihrer beiderseitigen besonderen Verpflichtungen an einer Erziehungsanstalt gemacht, wo jungen Lehrern das maßvolle Wirken und die ein würdiges Alter begleitende natürliche Auctorität älterer Berufsgenossen zur Seite steht, und wiederum diese durch die anregende Lebhaftigkeit und Mührigkeit jüngerer unterstützt werden.

c) Endlich wird die Hingebung des Erziehers an seinen Beruf, die meist nicht unbedeutende körperliche Anstrengung, welche damit verbunden ist, die frische, selbstvertrauende Energie, welche sich durch einzelne Hemmungen in ihrem sicheren Gange nicht stören läßt, und die Heiterkeit des Erziehers, welche für seine Berufsarbeit die gedeihliche Lebenslust bildet, durch seinen Gesundheitszustand unleugbar bedeutend bedingt. In Erwägung dieses Umstandes hat schon Salzmann die Forderung ausgesprochen: „Sei gesund!“ Die Form des Gebotes soll daran erinnern, daß der Geist des Mannes von einer körperlichen Verstimmung nicht vollständig abhängig sein darf, daß vielmehr der feste Vorsatz, nicht krank sein zu wollen, solcher Verstimnungen Herr werden kann, worin z. B. Schleiermacher ein musterhaftes Vorbild genannt werden muß. Vergesse also der Erzieher nicht, daß auch dieses Gebiet der Kraft des Willens sich nicht völlig entzieht und daß die wohl zu Rath gehaltene geringere physische Kraft die sich allzuviel zutrauende größere nicht bloß an Wirksamkeit übertreffen kann, sondern selbst an Dauer.

Ein Mann also, dessen gebildeter Geist und Wille auch körperlicher Verstimmung und den drohenden Einseitigkeiten des Alters Widerstand zu leisten weiß, der als wahrhaft Mündiger mit seinem ganzen Wesen wurzelt in dem Grunde des christlichen Heiles und von hier aus mit freiem Blick hinausieht auf Welt und Leben, den eine innere Nöthigung treibt, was er gelernt und erfahren, andern und insbesondere dem heranwachsenden Geschlechte mitzutheilen, um auch sie zur Mündigkeit zu erheben, dessen persönliches Uebergewicht von diesen zwar unmittelbar empfunden wird, aber nicht als eine niederdrückende Last, sondern als eine läuternde, züchtigende, aufrichtende und erweckende Kraft, und der mit heiliger Liebe zur Jugend zugleich die besondere Fähigkeit verbindet, zu ihr sich herabzulassen und jeden auf dem ihm gemäßen Wege seinem von Gott ihm vorgesteckten Ziele zuzuführen — das wäre der rechte Erzieher. Nicht leicht werden in der Wirklichkeit in einem Manne alle diese Züge sich vereinigen. Aber doch können wir auf eine tüchtige Anzahl von Männern hinweisen, welche dem

Urbild eines vollendeten Erziehers nahe gekommen sind: unter den Repräsentanten der frischen Jugendzeit evangelischer Bildung auf unsere Trozendorf und Sturm, im Gebiete der Volkserziehung im engeren Sinne auf unsere N. H. Francke und Flattich, im Gebiete der Gymnasialbildung auf C. L. Roth u. a. Und so bleibt es dabei: nicht Gesetze und Methoden allein heben die Schule, sondern vor allem die Persönlichkeit des Erziehers, ohne sie fehlt auch den besten Methoden und Einrichtungen der wirksame Nachdruck und die sichere Garantie.

Erziehung. — Da unser ganzes Handbuch mit allen Artikeln von A—Z im Grunde nur die Exposition des Begriffs der Erziehung und die Darstellung der Geschichte seiner wissenschaftlichen Fassung und seiner praktischen Verwirklichung ist, so kann ein besonderer Artikel über Erziehung nur den Zweck haben, ungefähr dasjenige zu geben, was man anderwärts als „Einleitung in die allgemeine Pädagogik“ bezeichnet hat.

Beginnen wir mit der Etymologie, so heißt „ziehen“: etwas von seiner Stelle weg an eine andre bringen, und zwar so, daß es, wofern es überhaupt beweglich ist, folgen muß, aber folgen auf stetige Weise, also im Gegensatz zum Geworfen-, Gestoßen-, Getragenwerden; was gezogen wird, muß immer noch gewissermaßen selber gehen, auch wenn es sich dagegen sträubt. Dieses Stammwort ist bereits durch metaphorischen Gebrauch auf unserem Gebiete einheimisch geworden, z. B. der Gärtner zieht sich Blumen aus Zwiebeln, der Lehrer zieht sich einen Gehülfen u. s. w. „Aufziehen“ hat ebenfalls bereits seine feste pädagogische Bedeutung erhalten; es ist die Fortsetzung dessen, was man beim zartesten Alter, im Hinblick auf die dem Leben drohenden Gefahren, das „Davonbringen“ nennt, also die leibliche Pflege bis dahin, wo das Kind in dieser Beziehung sich selber versorgen kann; hier wiegt das Animalische vor. „Erziehen“ dagegen — gemäß der Bedeutung der Vorsilbe „er“ in vielen Wörtern, in erringen, erwerben, erarbeiten, erzwingen u. s. w. — drückt das Vollendete, bis ans Ziel Verfolgte aus, und ebenso das alle Seiten Umfassende, das Bällige nach seiner Qualität. Erziehen ist also = ziehen und aufziehen, aber so, daß dieses Geschäft bis an sein Ziel fortgeführt werde und alle Seiten des zu ziehenden Objectes umfasse. Damit ist jedoch der wirkliche Inhalt des Begriffes noch nicht näher bestimmt. Wir wissen ihn nicht bündiger zu definiren, als so: die Erziehung ist die absichtliche und zusammenhängende Einwirkung Mündiger auf die Unmündigen, wodurch diese jenen persönlichen Werth erlangen sollen, dessen sie ihrer Natur nach fähig sind und in dessen Erreichung der göttliche Zweck sich erfüllt, zu dem jeder einzelne für sich und als Glied der gesammten Menschheit, so wie diese selbst, von Gott geschaffen ist.

1) Das Subject der Erziehung ist nur der Mensch; nur ein freies Wesen kann freie Wesen wie zeugen so erziehen. Man ist zwar vollkommen berechtigt, den Begriff auch auf Höheres und Allgemeineres auszudehnen, wie denn z. B. die heilige Schrift von einer Erziehung der Menschen durch Gott, theils durch die Lenkung der menschlichen Schicksale überhaupt, theils durch Verhängung von Leiden redet (vgl. nur z. B. 5 Mos. 8, 5. Hebr. 12, 5—11) und wie der Kirche als solcher das Amt der Erziehung ihrer Angehörigen zugeschrieben werden kann — vgl. auch Lessings Schrift (1780) „über die Erziehung des Menschengeschlechts.“ Allein dieser Begriff einer göttlichen Erziehung berührt doch die pädagogische Wissenschaft und Praxis nur insoweit, als es allerdings zum idealen Hintergrunde im Bewußtsein des Erziehers nothwendig ist, sich als Organ eines höheren, unsichtbaren, allweisen Erziehers zu wissen, der den menschlichen Erzieher selbst noch in seiner Zucht hält. (Weiteres darüber s. in dem Art. „Erzieher.“)

2) Ebenso wie das Subject, ist auch das Object der Erziehung der Mensch. („Erzogen werden kann allein der Mensch, gezogen und dressirt wird das Thier. Man spricht von Viehzucht, nicht aber von Vieherziehung.“ Daub.) Es erhebt sich hier die Frage, ob die Erziehung das einzelne Individuum zu bearbeiten oder auf die Massen zu wirken habe. Zu letzterem haben die reformatorischen Geister unter den Pädagogen stets Lust gehabt, sie wollten ja durch neue Organisation der Er-

ziehung ein neues Menschengeschlecht, ein goldenes Zeitalter herbeiführen. Großartiger hat sich kaum jemand dies geträumt als J. G. Fichte. Aber so wenig man die Menschenkinder in großen Brutöfen en masse ins Leben befördert, sondern jedes einzelne wird von seiner Mutter mit Schmerzen geboren und bedarf der individuellsten Pflege, so wenig kann die Erziehung eine massenhafte sein. Der Gesetzgeber kann immerhin bei öffentlichen auf die Erziehung bezüglichen Einrichtungen von Ideen allgemeiner Art sich leiten lassen, das ist das Politische im Pädagogischen; aber die weitesten Institutionen sind fruchtlos, wenn nicht das einzelne Kind als Person den Gegenstand der Erziehung bildet. Dem widerspricht selbst die Schulerziehung nicht; denn der Lehrer, der sich des Einzelnen nicht annimmt, wird an der Masse keine Wunder thun; und überdies muß der Schulerziehung die Familienerziehung voran und zur Seite gehen, und zwar als diejenige, von welcher für die Gesamtbildung des Zögling viel mehr abhängt, als von jener. — Wenn aber nur der einzelne Mensch Object der Erziehung ist, so ist er es dafür auch ganz, wenigstens bis zur völligen Selbstständigkeit. Dem widerspricht keineswegs, daß dem älteren Sohne mehr Freiheit gestattet wird, als dem Knaben, dem Kinde, denn auch das Gestatten der Freiheit ist noch ein Moment der Erziehung — als Mann hat mir niemand solche zu gestatten, ich nehme sie mir selbst. Die rein leibliche Pflege andererseits, therapeutische und diätetische Fragen, die das Kindesalter betreffen, fallen allerdings nicht in den Bereich der Pädagogik, aber da die mens sana durch das corpus sanum wesentlich mitbedingt ist und die Pflege und resp. Herstellung des letzteren immer zugleich den Willen des Zögling mit in Anspruch nimmt, so ist nur das den Hebammen, Kindswärterinnen und Aerzten anheimfallende Detail dieser Dinge von dem Begriff der Erziehung auszuschließen, immerhin aber ihr auch in dieser Beziehung der ganze Mensch als Object zuzuweisen.

3) Ist der Mensch, und zwar das Individuum, nicht die Masse, das Object der Erziehung, so fragt es sich weiter, was sie aus diesem Objecte machen soll? wie das Kunstwerk heißt, zu dem dieser Stoff unter ihren Händen sich gestaltet? Es ist der Mensch, der seinem Begriff adäquate, seiner Anlage und Bestimmung entsprechende Mensch, den die Erziehung zu Stande bringen soll, nachdem ihn die Zeugung als ein zwar alle Anlagen in sich tragendes, aber völlig unentwickeltes, ja (s. d. Art. Erbsünde) auch widersprechende, negative Elemente in sich hegendes Wesen in die Welt gesetzt hat. Dem Erzieher muß der Mensch als Person Selbstzweck sein; nicht etwa damit andere etwas an ihm haben, wie man ein Pferd für einen großen Herrn einschult, sondern damit er an sich selbst etwas habe, wird er erzogen. Er soll einen absoluten Werth bekommen, nicht bloß einen Werth für jemand außer ihm, als wäre er für diesen nur eine Sache, sondern einen für sich selbst; dieser absolute Werth ist (s. d. Art. Ethik) kein anderer, als der sittliche, zu dem sich alle andern, z. B. der Werth der Intelligenz, des Talentes u. s. w. immer nur verhalten, wie das Relative zum Absoluten, so daß sie dem Sittlichen sich unter- und einordnen. Aber diese Sätze werden das Bedenken erwecken: ob denn nicht der Mensch einen Werth haben soll für andere, für das größere oder kleinere Ganze, dem er angehört — christlich gesprochen: für Gott und Gottes Reich? Wird dies zugestanden, dann haben wir auch den Zweck der Erziehung nicht allein im Zögling selber zu suchen, wir haben ihn auch für die menschlichen Gemeinschaften, für Staat und Kirche, wir haben ihn fürs Himmelreich zu erziehen. Aber diese beiden Tendenzen sind keineswegs in dem Verhältnisse zu einander, daß jede beschränkt werden müßte, um der andern Raum zu lassen. Vielmehr hat jeder nur in dem Maße Werth für sich selbst, für sein eigenes Bewußtsein, als er auch Werth hat fürs Ganze, und umgekehrt, jeder hat nur Werth fürs Ganze, wenn er für sich selbst etwas werth ist. Wer sich egoistisch abschließt und sein eigenes Ich zum Mittelpuncte macht, um den sich alles drehen soll, der ist nicht nur nichts werth fürs Ganze, er bettet auch sich selbst am schlimmsten; an seinem Egoismus geht er mit Seele und Seligkeit zu Grunde. Umgekehrt: wem daran gelegen ist, zu sittlicher Vollendung zu gelangen, der kann dies gar nicht, ohne durch die Macht der Liebe, die gerade den Kernpunct dieser sittlichen Vollendung bildet, wie Gott die Liebe ist, auch das Ganze mit zu umfassen. Gerade indem er sich hingiebt, gewinnt er sich erst wahrhaft (wer sein Leben verliert, sagt Christus,

der wir's finden. Matth. 10, 39. Joh. 12, 25). Es ist somit an sich durchaus keine Aufhebung oder Beschränkung des absoluten Werthes, den die Person als Selbstzweck hat, wenn gesagt wird: jeder ist auch um der andern, um Gottes willen da, er soll etwas für jene, für diesen sein; und es ist noch keine Spur von Unrecht oder Unlauterkeit darin, wenn etwa ein Vater seinen Sohn für den Dienst der Kirche, für die Medicin, für den Kriegsdienst erzieht, und dabei nicht bloß das künftige Wohl des Sohnes im Sinne hat, sondern auch der Kirche, dem Staat u. s. w. eine tüchtige Kraft heranzubilden will. Aber der Erzieher thut dennoch wohl, den ersten, rein persönlichen Gesichtspunct vorzugsweise im Auge zu behalten. Denn sobald er dem zweiten sich ebenso zuwendet, geräth er in die Gefahr, von dieser — man möchte sagen glänzenderen, großartigeren Anschauungsweise einseitig beherrscht zu werden; indem er aber alsdann den Zögling mehr als Mittel denn als Selbstzweck behandelt, also z. B. dem eigenen Genius des Knaben Gewalt anthut oder andererseits ihm solches, was nach gemeiner Moral einfach unrecht ist, darum hingehen läßt, weil es jenem vermeintlich höheren Zwecke nicht widerspricht, so verlegt er nicht nur das persönliche Recht des Zöglings, sondern er erreicht auch seinen Hauptzweck nicht, dem er dasselbe geopfert, eben weil jeder Mangel an persönlicher ethischer Tüchtigkeit auch ein Fehler wird fürs Ganze. Der religiösen Auffassung des Erzieherberufs ist es allerdings eigen und angemessen, den Zögling fürs Reich Gottes, nicht bloß zu seiner eigenen Selbstbefriedigung, zur Harmonie mit sich selber bilden zu wollen (vgl. Eph. 1, 12), aber wie anderswo, z. B. Kol. 1, 28, derselbe Zweck in den Menschen selbst verlegt wird, so ist es gerade die constante christliche Anschauung, daß, wie Gott am Menschen und im Menschen seine Ehre haben will, so auch der Mensch, indem er nur für Gott sein will, darin seine eigene höchste Ehre und Seligkeit findet. Das ist die Macht und das Wunder der Liebe, das wir an jeder sich für die Ihrigen aufopfernden Mutter, an jedem für seinen Beruf sich selbst vergessenden Manne vor Augen sehen. Aber auch für den religiösen Erzieher ist es rathsam, sich dessen stets bewußt zu bleiben, daß der Zögling Selbstzweck ist, weil er dadurch um so eher bewahrt bleibt vor denjenigen Abwegen, auf die auch eine exclusiv religiöse Erziehung leicht geräth, wenigstens dem Zeugnis der Geschichte zufolge oft gerathen ist. Die jesuitische Erziehung will auch eine wesentlich religiöse sein, aber weil ihr das Reich Gottes identisch ist mit der römischen Kirche, so erzieht sie auch nur für diese; der Zögling hat nur Werth als Werkzeug für den Ordenszweck. In anderer Weise kann auch die pietistische Erziehung durch zu ausschließliches Festhalten am religiösen Lebenszweck sich an der Selbstständigkeit des Zöglings verfehlen; sie kann ihn für den Himmel brauchbar machen wollen, aber verläßt darüber die irdischen, menschlichen Lebenszwecke.

Die Behauptung, daß der Zweck der Erziehung im Zögling selber liege, wird nun freilich, sobald sie auf die angegebene Weise erläutert und modificirt wird (daß nämlich dieser Zweck den allgemeineren nicht aus-, sondern einschließe, daß der Einzelne zugleich fürs Ganze da sei und demselben als lebendiges Glied sich einfügen soll), auch von denjenigen nicht bestritten, die etwa nach antiker Weise das Individuum lediglich für den Staat, oder nach philanthropistischer Weise fürs Weltbürgerthum erziehen wollen; sie glauben damit ja zugleich die höchste Tugend und das höchste Glück des Individuums selber zu begründen. Aber eben hier kommt alles darauf an, daß der ethische Begriff von der Bestimmung des Menschen richtig gefaßt wird, d. h. daß alle jene Potenzen, für die der Mensch etwas werden soll, wie Familie, Staat, Welt in ihrer untergeordneten Stellung zum Höchsten, Ueberirdischen, Ewigen, zu Gott erkannt werden, in welchem die christliche Ethik allein das höchste Gut erkennt. Gott im Menschen, der Mensch in Gott — das ist das Ziel, das der Erzieher für den Zögling gerade so im Auge haben muß, wie der Christ, der sich selbst erzieht, es für sich im Auge hat, wie Gott selbst es in seinem Heilsrathschluß und dessen Ausführung im Auge behält. Und da dies Ziel nur erreichbar ist auf Grund der geschehenen, historischen Vereinigung Gottes mit den Menschen in der Person des Erlösers — „Menschen Gottes“ (2 Tim. 3, 17) werden wir nur durch den „Gottmenschen“ —: so ist klar, daß wir, wenn wir den obersten Zweck aller Erziehung als das Princip aller Pädagogik bezeichnen sollen, sagen müssen: dieses Princip ist Christus (wie Christus auch das Princip der christlichen Ethik ist); zu ihm soll

der Jüngling geführt werden (Marc. 10, 14), damit Christus in ihm Gestalt gewinne (Gal. 4, 19), daß er in Christi Bild sich verkläre (2 Kor. 3, 18) und er in Christo vollkommen werde (Kol. 1, 28). Darin kommt auch das Menschliche, statt vom Göttlichen aufgezehrt und vernichtet oder geknechtet zu werden, vielmehr allein recht zu sich selber, zu seiner Freiheit, Kraft und Wahrheit; „es ist der Begriff der menschlichen Natur, nicht eine selbständige Natur, sondern Organ, Tempel für die göttliche zu sein; in demselben Maße, als die menschliche Natur erfüllt ist von der göttlichen, erreicht sie ihren Begriff, und es gilt von jedem menschlichen Individuum, daß es ein wahrer Mensch wird nur sofern ein göttlich Wort in ihm Fleisch wird.“ (Martensen, Dogmatik.) Daher, wenn der Dichter von Rousseau gesagt hat, er werbe aus Christen Menschen, so sagen wir vom Erzieher: aus Menschen wirbt er Christen.

Damit ist zugleich auch die Würdigung derjenigen Ansicht gegeben, nach welcher der Erziehungszweck so sehr im Individuum liegen soll, daß der Erzieher sogar sonst nichts zu thun hat, als die individuelle Anlage in ethischer wie in intellectueller Beziehung zur Reife zu bringen, also kurzgesagt aus jedem Jüngling ein Original zu machen. Allein so hoch wird niemand die Individualität stellen wollen, daß der Erziehungszweck erreicht wäre, wenn nur der Jüngling als ein Mensch dastünde, der keinem andern gleiche. Die ethische Bestimmung des Menschen ist für alle nur Eine, wie nur Ein Gott ist für alle; was deren individuelle Ausprägung sein darf und soll, das drücken wir mit dem Worte „Charakter“ aus (s. d. Art.), mit welchem der Erziehungszweck ganz wohl bezeichnet werden kann, das aber jenen Einen und für alle geltenden sittlichen Maßstab nicht aus-, sondern einschließt. (S. weiter den Art. Erziehungsprincipien.)

Ein Moment, das zur Definition des Erziehungszweckes wesentlich mitgehört, muß noch speciell herausgehoben werden; es liegt in der Frage, ob man an irgend einem Punkte sagen könne: das Ziel ist erreicht, es ist nichts mehr zu thun, wie man dies von einem vollendeten Bauwerk, einem Gemälde, einer Statue sagen kann. Allerdings ist der Mensch sein Lebenlang nie mit sich vollständig fertig, so daß er nichts mehr abzulegen, nichts mehr zu lernen hätte; gerade die gebiegensten Menschen erkennen dies am meisten, denn je höher ihre sittliche Durchbildung steigt, um so höhere Forderungen stellen sie an sich selber. Aber das ist dann Selbsterziehung, so daß hier in der That die Erziehung im Sinne der Pädagogik ihr Ziel, ihr Ende hat, und der inzwischen unter Vormundschaft gewesene Wille des Jünglings legitimirt wird, selber den Thron zu besteigen. Dieser Punkt aber, wo das eine ins andre übergeht, ist schwer zu bestimmen, weil niemand über Nacht ein Mann wird. Mancher könnte schon zeitig sich selbst überlassen werden, weil sein gesetzter, ernstester Sinn, seine innere Klarheit und Besonnenheit ihm schon als Jüngling den Charakter des Mannes geben; manchem andern aber käme es gut, wenn er noch einen Erzieher über sich hätte. Indes muß doch ein Punkt fixirt werden können, wo die Erziehung in unserm Sinn aufhört, und dies ist die Volljährigkeit, die in gewissen Beziehungen gesetzlich auf ein bestimmtes Lebensalter fixirt ist und sofort jedem, nachdem er factisch aus der Erziehung entlassen ist, die Aufgabe zutheilt, von nun an sich selbst zu erziehen.

4) Die Nothwendigkeit der Erziehung liegt darin, daß der Mensch nicht Naturwesen, sondern sittliches Wesen ist, welchem die Idee seiner Bestimmung zwar innewohnt, aber nicht so, daß sie mit Naturnothwendigkeit sich realisirte. Sie ist in ihm nicht von Anfang schon ein Sein und Werden, sondern erst ein Sollen. Dieses Sollen aber ins Sein zu verwandeln, reicht die natürliche Entwicklung nicht aus, wenn ihr nicht jene Idee in lebendiger Wirklichkeit gegenübertritt und mit einer gewissen Macht jene Entwicklung beherrscht. Kommt doch selbst ein pures Naturproduct, wie die Pflanze, keineswegs immer zu seiner Vollendung; die äußeren Einwirkungen des Bodens, der Wärme, des Regens u. s. w. können so ungünstig sein, daß die Pflanze verdorrt, ihr Wuchs ein verkrüppelter bleibt. Wenn nun deshalb schon das Naturproduct, sobald es in den Augen des Menschen einen Werth hat, nicht dem Zufall Preis gegeben, sondern in Pflege genommen wird, so darf um so weniger irgend ein menschliches Individuum, dessen Werth als Person ein unend-

licher ist, jenem Zufall überlassen bleiben, zumal da hier die Gewißheit einer bestimmungsmäßigen Entwicklung noch viel weniger verbürgt — nach christlicher Lehre aber durch die Erbsünde in die Gewißheit des Gegentheils umgewandelt ist. Hat man andererseits schon darauf hingewiesen, daß die größten Männer das, was sie geworden, nicht durch ihre Erziehung, sondern meist trotz ihrer Erziehung geworden seien, so ist solche Behauptung ebenso wahr, als wenn einst Amsdorf lehrte, gute Werke seien zur Seligkeit nicht nur nicht nothwendig, sondern sogar schädlich. Nicht einmal in Bezug auf die Bildung des Talenten in specie ist dies wahr (wie viel hatte z. B. Mozart seinem Vater zu verdanken, den er doch an Talent unendlich überragte!); noch viel weniger aber von der Gesamtbildung und insbesondere dem sittlichen Kerne derselben.

5) Die dem Erziehungszwecke dienenden Mittel werden wir auf zweierlei Wegen entdecken, je nachdem wir entweder von dem ausgehen, was im Zögling selber vorhanden ist, sei es als Kraft und Anlage, oder als Trieb und Bedürfnis, oder auch nur als vorauszusetzende, weil im allgemeinen Menschenwesen begründete Möglichkeit; oder aber die Kräfte beachten, welche dem Erzieher als Menschen und vermöge seiner persönlichen Bildung inwohnen.

In der ersten Linie gelangen wir auf Folgendes:

a) Da die Erziehung (s. oben) ihren Zweck im Zögling selber findet, mithin ihm nichts aufbringen will, was seiner wahren, ursprünglichen Natur fremd wäre, sondern nur das, was er an sich ist, aus der Potentialität zur Actualität erheben, so hat sie dem im Kinde selbst sich regenden und entwickelnden Leben nur zuzusehen, nur werden zu lassen, was werden will. Das ist aber bereits nicht ein passives Assistiren; denn jenem Leben stellen sich Hemmnisse und Gefahren in den Weg, die, damit werden kann, was werden will, erst hinweggeräumt oder ferne gehalten werden müssen. Um nun sowohl jene Regungen des Lebens in seinen Stadien und Uebergängen, als auch diese Gefahren und Hindernisse gewahr zu werden, bedarf es des Achthabens, der Wachsamkeit; um diese wegzuräumen und zu verhüten, der Sorgfalt. Schon diese zwei Erziehungsmittel greifen weit; sie finden ihre Anwendung von der Wochenstube an, wo durchs grüne Wiegentuch des Säuglings zartes Auge vor grellem Tageslichte geschützt wird, bis zu der Sorgfalt des Vaters, der schlimmen Umgang, schlimme Lectüre u. von seinem Sohne fern hält — ferne durch eine vorsorgende Thätigkeit, die der Sohn gar nicht gewahr wird. Wir können diese erste Erziehungsmaßregel mit Einem Worte als ein Hüten bezeichnen; auch negative Pflege könnte sie genannt werden.

b) Ihr schließt sich aber die positive an. Die Naturkraft, je gesunder und lebensvoller sie auftritt, um so mehr bedarf sie eines Nahrungszuflusses von außen; die hellste Flamme, wenn ihr das Del ausgeht, muß erlöschen. Der Einbildungskraft z. B. muß ich dasjenige zur Nahrung geben, was für sie da ist; d. h. Bilder, seien es gemalte oder seien es Erzählungen; dem Verstande muß ich Dinge zur Verfügung stellen, mit welchen sich das Denken zu thun macht. Minder lebhaft, schüchterne, langsame Naturen, die sich nicht selbst helfen können, gehen ohne solche Nachhilfe des Erziehers zu Grunde; erfordert es später die Nothwendigkeit, ihnen Bildungselemente anzueignen, so ist keine entsprechende Fähigkeit mehr da, die Organe sind gleichsam eingetrostet.

c) Die Thätigkeit jedoch, die ich durch solche Nahrung pflegen und großziehen soll, stellt sich nicht bei jedem Kinde an allen Punkten von selber ein; bei manchen will manches gar nicht, bei andern nur sehr langsam und spät zum Vorschein kommen. Der Erzieher darf daher nicht warten, bis sie sich von selber regt, sondern ergreift seinerseits die Initiative; er regt an, er läßt Reize auf die noch schlummernde Kraft wirken, oder auch er wendet Zucht und Zwang an.

d) Aber selbst wenn die Lebensthätigkeit in Gang gebracht ist, so bedarf es in Anbetracht sowohl der Flüchtigkeit der kindlichen Natur, als der wachsenden Größe und Schwierigkeit der Aufgaben fernerhin der Uebung, und zwar wiederum entweder durch Reizung mittelst immer neuer Darbietung von Objecten der Thätigkeit, oder durch Zwang.

e) Endlich ist zu beachten der selbstische Eigenwille der Kinder. Dieser ist nicht

bloß ein häufiges Hindernis der vom Erzieher beabsichtigten Thätigkeit des Zöglings, sondern er geht darauf aus, Dinge zu bewerkstelligen, die dem Erziehungszweck direct entgegen sind. Diesen bösen Willen in einen guten umzuwandeln (also seine Bekehrung, seine Wiedergeburt), ist zwar die mit dem Erziehungszweck selber wesentlich identische Aufgabe des ganzen Erziehungsgeschäfts. Aber sie würde nie gelöst, wenn man die einzelnen bösen Willensbewegungen und die daraus hervorgehenden Handlungen einstweilen hingehen ließe, bis das Herz des Kindes ein neues, — bis die Liebe zum Guten an die Stelle der Lust zum Bösen getreten, oder etwa auch bis die eigene Erkenntnis des Guten, die verständige Einsicht an die Stelle des thörichten Begehrens getreten wäre. Vielmehr, da jede böse Lust durch Befriedigung nur wächst, so ist die Versagung dieser Befriedigung, die Verhinderung der Ausführung des Gewollten das unentbehrlichste Mittel, um das unrechte Wollen selbst allmählich zu vernichten. So gesellt sich zu dem oben besprochenen positiven Zwang, der das Kind nöthigt, etwas zu thun, was es nicht thun wollte, der negative, der es zwingt, etwas zu unterlassen, was es thun wollte; beide Seiten dieses nöthigenden Verfahrens zusammen nennen wir in einem engeren Sinne die Zucht.

In der zweiten Linie ergibt sich uns Folgendes:

a) Das erste, unmittelbarste Mittel der Einwirkung auf den Zögling liegt in der persönlichen Gegenwart des Erziehers, die eben deshalb auch eine *conditio sine qua non* für die Erziehung ist. Belehren, ermuntern, vorwärts bringen kann ich einen Menschen auch durch Briefe, durch Schriftstellerei; erziehen aber kann ich ihn nur, wenn ich ihn persönlich um mich habe. Es ist die Selbstdarstellung des Erziehers, die wir als Erziehungsmittel darum so hoch stellen müssen, weil auf den Menschen, und zu allermeist auf das noch nicht zu eigener Persönlichkeit ausgeprägte Kind, nichts einen so entschiedenen, mächtigen Eindruck macht, als eben ein tüchtiger Mensch, ein „vollkommener Mann“ (vgl. Jak. 3, 2). Unwillkürlich ahmt das Kind nach, was es an ihm sieht, nicht bloß vermöge des Nachahmungstriebes, sondern weil es fühlt, um etwas zu sein, müsse es ein Mann werden, weil ihm das Rechte, Gebiegene, Edle hier in einem lebendigen Bilde vor Augen steht. Hierüber verweisen wir auf den Art. „Erzieher“ und fügen nur bei, daß jene Selbstdarstellung um so besser pädagogisch wirken wird, je weniger sie dem Kinde gegenüber eine speciell beabsichtigte und berechnete ist. Bewußt muß sich der Erzieher dessen wohl immer sein, daß des Kindes Auge und Ohr ein Spiegel ist, in dem sein Bild, sein Thun und Neben sich nicht nur reflectirt, sondern sogar haften bleibt und fortwirkt, daher die große Bedeutung des Aergernisses (s. d. Art.) in der Erziehung. Aber das heißt nun nicht, er soll es beständig darauf anlegen, dem Zögling ein Muster zu geben; das würde ihn geradezu unwahr machen, er würde zum Schauspieler werden. (Auch Christus hat sein Neben und Handeln nicht in solch tendentiöser Weise zum Vorbild machen wollen.) Je mehr er sich durchaus giebt, wie er ist, um so sicherer wird jene Einwirkung sein; um sich aber so geben zu können, muß er selbst ein sittlich durchgebildeter Mensch, ein Charakter sein; also was er um des Zöglings willen zu sein nöthig hat, ist wesentlich dasselbe, was er um seines eigenen Werthes und Heiles willen sein muß. — An Obiges schließt sich aber auch die ganze Umgebung, die Lebensweise an, die der Mann sich schafft, also dasjenige, was wir in einer Familie die Hausordnung nennen (s. d. Art.). In sie wächst das Kind hinein, es weiß nicht wie, und gewinnt so schon eine Bestimmtheit seines Lebens, seines Denkens und Wollens, die fürs ganze Leben entscheidend sein und alle späteren Einwirkungen überdauern kann (vgl. „Gewöhnung“).

b) Das zweite Mittel besitzt der Erzieher im Worte: theils dem allgemeinen Lehrwort, theils dem speciellen Auctoritätswort, welches bald Gebot und Verbot, bald Strafwort und Zurechtweisung ist. Da diese Momente alle in einzelnen Artikeln zu behandeln sind, so genügt es hier sie an ihrer Stelle genannt zu haben.

c) Das dritte ist die That; theils als absichtliches Vorthun, damit der Zögling dasselbe nachthue (wie bei allen Fertigkeiten, bei Leibesübungen, dann auch in rein sittlichen Dingen bei solchen Handlungen, die lediglich den Zweck des Beispiels haben); theils als ein Handeln für den Zögling, worunter sich alle Fürsorge und Veranstaltung, alle Hingebung, alles Opferbringen, somit auch namentlich Gebet und Fürbitte

befasst, in welcher der Zögling die Liebe und Weisheit des Erziehers zu fühlen bekommt; also ein Handeln, das unmittelbar mehr nur Raum schafft für Erziehungszwecke, aber mittelbar auch selbst wieder erziehend wirkt; theils als ein Handeln mit dem Zögling, d. h. ein Theilnehmen an seinen Spielen, Arbeiten, Reisen u. s. f.; theils als ein Handeln, dessen unmittelbares Object der Zögling selber ist; eine Kategorie, unter die vornehmlich die Strafe fällt.

d) Als letztes Mittel, das zugleich den Pendant zum ersten bildet, bezeichnen wir die Versetzung des Zöglings in eine Umgebung, eine Gemeinschaft, einen Verkehr, wo erziehende Kräfte auf ihn wirken, wo Persönlichkeiten in Umgang mit ihm treten, die momentan an der Stelle des Erziehers, aber gewollt von ihm, einen seinen Zwecken entsprechenden Einfluß auf den Zögling ausüben. Die unter a) b) c) genannten Mittel setzen voraus, daß Zögling und Erzieher einander allein haben; hier nun erweitert sich der Kreis; es sind Gespielen, in deren Umgang sich erst mancherlei Tugenden (wie Verträglichkeit, Gefälligkeit u. s. w.) entwickeln und üben können. Der Erzieher nimmt hiemit andere, die aus irgend einer Ursache, also z. B. altershalber, dem Kinde näher stehen, als er, zu Hülfe, um auch nach dieser Seite hin das, was in ihm ist, zur Entfaltung zu bringen, nöthigenfalls aber auch zu reinigen und zu bessern.

6) Diese Mittel nun ihrem Zwecke gemäß richtig handhaben zu können, das nennen wir die Erziehungskunst. Als Kunst hat sie zwar nicht ihren Platz in der Reihe der schönen Künste; aber gleichwohl gebührt ihr der edle Name einer Kunst sowohl wegen dessen, was sie leistet, als wegen der zu dieser Leistung erforderlichen Qualification. Was sie zu Stande bringen soll, ist der vollendete Mensch, und gewiß ist das edelste Kunstwerk, das der Mensch schaffen kann, ein wirklicher, tüchtig ausgebildeter Mensch, der nicht bloß als schöne Bildsäule, nicht bloß als großer Charakter in einer Dichtung, sondern als wirkliche, lebendige Person aus seinen Händen hervorgeht. So ist andererseits auch das pädagogische Talent (s. weiter d. Art. Erziehungstalent) ein specifisch künstlerisches; die geistige Kraft, um die Idee innerlich anzuschauen und festzuhalten, das feine Urtheil über die Ungemessenheit des Productes zur Idee, die geschickte Hand, jenes zum Ausdruck dieser zu gestalten, das scharfe Auge des Bildhauers und des Malers, das feine Gehör des Musikers — all das, nur in anderer Form und Richtung, wiederholt sich im pädagogischen Künstler. Wohl ist es Thatsache, daß viele Eltern, namentlich Mütter, vortreflich erziehen, ohne sich von einer Kunst träumen zu lassen, die sie üben, oder gar eine solche erlernt zu haben, während den Pädagogen von Profession ihre Arbeit oft so schwer wird, ja oft geradezu mißlingt. Aber, ganz abgesehen von der Unsicherheit jedes pädagogischen Erfolgs (s. unten), ist wohl zu beachten, daß es auch hier ein natürliches Talent giebt, das, zusammenwirkend mit gesundem Verstande und edler Gesinnung, künstlerisch wirkt, ohne daß sein Inhaber sich desselben als einer besonderen Kunst bewußt wird; die einfachen Lehren des Christenthums, die Erfahrungen, die er an eigenen und fremden Kindern macht, reichen ihm als theoretischer Hintergrund vollständig aus. Indes das Thun selber bleibt nach wie vor ein künstlerisches, und die Gesetze, nach denen ein solcher unbewußt handelt, sind ihrem Inhalte nach keine andern, als die die Kunstlehre auch in sich aufnehmen müßte, wenn sie sie etwa noch nicht erkannt und gewürdigt hätte.

An Einem Punkte aber verläßt uns die Parallele mit den übrigen Künsten allerdings gänzlich. Der Künstler, der sein Material ebenso beherrscht, wie er seine Idee klar in sich trägt, kann Garantie leisten, daß sein Werk gelingt; der Pädagog kann das nicht. Denn der Wille des Zöglings ist ein anderes Material, als Marmor und Leinwand; und mit einer Schule, mit einer Schaar Geschwister ein bestimmtes pädagogisches Ziel zu erreichen, ist eine andere Aufgabe, als mit einem Orchester eine neue Symphonie einzustudiren oder mit etlichen hundert Arbeitern eine Basilika zu bauen. Das hat die Pädagogen *κατ' ἐξοχήν* allezeit geärgert, daß ihre Kunst nicht soll für unfehlbar geachtet sein, daß die Verheißungen Basedow's nicht wie ein Evangelium gelten, daß Pestalozzi's absolute Methode nicht mit der Sicherheit einer Maschine, wie er meinte und wollte, das Fabricat eines rechtschaffenen und intelligenten Menschen sollte liefern können. Doch — der menschliche Erzieher kennt, wofern

er ein Christ ist, einen höhern unsichtbaren Erzieher, der trotz der Allmacht seines Arms den freien Willen des Menschen gleichwohl auch nicht zwingen, als Maschine behandeln oder wandeln will, aber der dennoch Antriebe geben, Gedanken und Bewegungen wecken, Stimmungen hervorrufen, und dem allem entsprechend auch die äußeren Umstände so lenken und ordnen kann, daß der Wille sich in Demuth und Liebe ihm ergiebt. Wo daher für den menschlichen Erzieher alle Möglichkeit, direct auf den Zögling zu wirken, aufhört, da bleibt ihm das Eine übrig, sich betend an jenen unsichtbaren Pädagogen zu wenden und ihm des Kindes Seele anzubefehlen, daß er, wo wir nur pflanzen und begießen können, das Gedeihen gebe. Aber nicht erst als letztes verzweifelttes Mittel, wenn alles andere fehlschlägt, soll es darum angesehen werden, sondern es geht von Anfang schon neben allem her, was für das Kind und an ihm gethan wird; es weiht sein Leben, noch ehe es ans Licht geboren ist, es begleitet Sohn und Tochter auch auf den Wegen, die sie aus dem Elternhause wegführen, und bildet so ein geistiges Band zwischen Eltern und Kindern, das darum unzerreißlich ist, weil Gottes Hand es ist, die dasselbe hält. (Das Nähere s. im Art. Gebet.)

Alle weiteren Fragen, betreffend z. B. die körperliche Erziehung, die religiöse, confessionelle, kirchliche Erziehung, die nationale und politische Erziehung, die Erziehung in der Familie, dann die Erziehung der weiblichen Jugend im Unterschiede von der männlichen u. s. f., werden ihres Orts in eigenen Artikeln beantwortet werden.

Erziehung, verkehrte Richtungen in derselben: Moderner Paganismus, Pelagianismus, Radicalismus, Formalismus, Materialismus, Utilitarismus, Subjectivismus, Intellectualismus u. s. w. — Wenn es das Schicksal der Wahrheit ist, daß sich überall der Irrthum und selbst die Lüge an ihre Fersen hängt, so darf es uns nicht wundern, wenn solches auch den pädagogischen Wahrheiten widerfährt; ja wir werden dieses Gebiet noch viel fruchtbarer an Verkehrtheiten als andere finden, wenn wir bedenken, daß nicht nur jegliche Zeitrichtung und Zeitweisheit das Privilegium der Jugendbildung an sich zu reißen strebt, sondern am Ende auch jeder Halb- oder Falschgebildete, wie in der Politik, so in der Pädagogik glaubt drein reden zu dürfen und zu sollen. Unter diesen Umständen wird es gerechtfertigt erscheinen, wenn vorliegendes Thema einer größeren Ausführlichkeit gewürdigt wird, als an sich einem bloß negativen Pendant zum vorhergehenden Artikel zustände.

Um Ordnung und Uebersichtlichkeit in die Menge jener verkehrten Richtungen zu bringen, welche die mit klarem Bewußtsein ihres Zieles und Weges auf sicherer Bahn ruhig fortschreitende Erziehung umschwärmen, ist nöthig, den Begriff der Erziehung nach seinen einzelnen Momenten zuerst sich bestimmt zu vergegenwärtigen. Wir definiren demnach die Erziehung als die bewußte und absichtliche Einwirkung Mündiger auf Unmündige, wodurch dieselben angeregt, gelehrt und gewöhnt werden sollen, als lebendige, d. h. von dem göttlichen Gesetze selbst durchdrungene Glieder im Organismus der Gesellschaft zu stets vollständigerer Verwirklichung jenes Gesetzes selbständig thätig zu sein. Wenn nun diese verschiedenen Momente den Begriff der richtigen Erziehung constituiren, so sind verkehrte pädagogische Richtungen durch Vernachlässigung eines oder des andern dieser Momente möglich: 1) es wird eine bestimmter Grundsätze sich bewußte absichtliche Einwirkung auf die Jugend überhaupt für überflüssig erklärt; 2) es wird übersehen, daß die Erziehung es mit Unmündigen zu thun hat, die dem Stande der Unmündigkeit enthoben werden sollen und ihm nur allmählich enthoben werden können; 3) es wird die Natur der pädagogischen Anregung und der positiven Belehrung und Gewöhnung, sowie das gegenseitige Verhältnis dieser Einwirkungen falsch aufgefaßt; 4) es wird vergessen, daß der Zögling zwar in seiner eigenthümlichen Individualität geachtet, zugleich aber als Glied der Gesellschaft aufgefaßt werden muß, und zwar der Gesellschaft, wie sie durch die in ihr wirkenden Kräfte und mit den ihren Organismus bestimmenden Ordnungen geschichtlich geworden ist; endlich 5) es wird der Zweck der Erziehung, statt in die Verwirklichung des göttlichen Gesetzes, in die Erreichung irgend eines endlichen Vortheiles gesetzt. Nach diesen verschiedenen Gesichtspunkten die mannigfaltigen falschen Richtungen in der Erziehung zu classificiren ist

hier der eigentliche Zweck. Auf das Einzelne ausführlicher sich einzulassen ist Sache der besonderen historischen und dogmatischen Artikel.

Bevor wir jedoch die einzelnen Verirrungen, welche von den angegebenen Punkten aus möglich sind, näher betrachten, ist von einer in der Gegenwart vielgenannten Verkehrtheit zu reden, welche nicht wohl nur als eine falsche Richtung in der Erziehung bezeichnet werden kann, da sie vielmehr, folgerichtig durchgeführt, jede Erziehung ebenso gewiß aufheben würde, als sie in ihrer Consequenz zusammenhängendes Denken und geordnetes menschliches Leben überhaupt unmöglich macht. Es ist dies der Materialismus. Im strengen Sinne nämlich bezeichnet dieses Wort die Ansicht, „daß alles, was existirt, nur eine zufällige Zusammenwürfelung und Mischung von einer zahllosen Menge materieller Substanzen sei.“ Dieser Materialismus verzichtet also auf die Entdeckung eines inneren Zusammenhangs in den Dingen, damit zugleich auf ein eigentlich wissenschaftliches Denken, auf ein nach Grundsätzen geführtes und eingerichtetes Leben — es müßte denn der Grundsatz sein, keine Grundsätze haben zu wollen — und mithin auch auf eine nach Grundsätzen erfolgende Erziehung des heranwachsenden Geschlechtes. Für den consequenten Materialisten müßte die Erziehung als Unterstützung in kräftige Ernährung, die Erziehung als Gegenwirkung, also die Zucht im engern Sinne, in beschränkende Diät sich verwandeln und bei dem auf solche Weise wohlgeregelten „Stoffwechsel“ müßte die richtige Seelenthätigkeit, die sich ja zu dem Gehirn und den Nerven nicht anders verhält, als etwa der Urin zu den Nieren, oder die Galle zur Leber, von selbst sich geben; Uebung der Sinne durch einfaches Darbieten sie anregender Gegenstände aus der Sinnenwelt wäre das Aeußerste, was etwa noch als erforderlich erscheinen könnte. So lange aber der Materialist mindestens einen zusammenhängenden Unterricht in der Naturkunde, etwa auch in der Mathematik, noch für erprießlich hält; so lange er sich noch die Freiheit nimmt, diesen oder jenen Menschen nicht bloß einen schlechtgefütterten, sondern ganz einfach einen schlechten Menschen zu nennen; so lange er bei seinen eigenen Kindern über Spuren solcher Schlechtigkeit durch Hinblick auf ihre Wohlgenährtheit und physische Kraft sich nicht zu trösten vermag: so lange ist es ihm noch nicht gelungen, die letzten Reste des der menschlichen Natur einmal inhärierenden Idealismus völlig hinauszufolgen. Beachtenswerth ist namentlich die Inconsequenz, daß selbst die entschlossensten Materialisten es doch meist ganz wünschenswerth finden, fromme Kinder zu haben; und mancher aristokratische Bon vivant, der vom weisen Salomo nichts gelernt hat, als daß alles eitel ist, mancher auf zu üppigem Boden selber ins Kraut gewachsene Gutsbesitzer oder Pächter, mancher aufgeklärte Fabrikant oder Kaufmann, der nur die eine Großmacht des Geldes kennt und anerkennt — mancher von solcher Sorte, wenn er seinem bescheidenen Hofmeister oder Hauslehrer imponiren will durch seine freigeistlichen Ansichten, könnte gewiß durch die einfache Frage zur Besinnung gebracht werden, ob er wünsche, daß man mit diesen Ansichten seine Kinder bekannt mache und in solchem Sinne sie erziehe. Die Herrn ahnen eben doch, daß eine consequente Durchführung ihrer Ansichten die menschliche Gesellschaft zerstören müßte, und daß sie selbst nur von ihrer eigenen Inconsequenz leben. Ein vollkommen consequenter Materialismus existirt ebenso wenig, als ein vollkommen consequenter Spiritualist, d. h. ein Mensch, der die Ansicht hätte, „daß die ganze Außenwelt, sein Körper inbegriffen, den er sieht und betastet, bloß eine subjective Vorpiegelung seiner Denkkraft sei.“ Was wir mit jenem Namen bezeichnen, das ist die allerdings in der Gegenwart auf erschreckende Weise über alle Stände verbreitete Richtung, welche den Geist an den Dienst des Fleisches hingiebt und so die höhere und wahre Bestimmung des Menschen verleugnet. Diese Richtung hat auch in der Erziehung in verschiedener Weise ihren zerstörenden Einfluß geltend gemacht, und wir werden bei Besprechung des Naturalismus, Paganismus, Radicalismus und Utilitarismus ihren warnenden Spuren begegnen.

1) Wenn der consequente Materialismus principiell gegen eine Erziehung nach dem oben aufgestellten Begriffe sich erklären müßte, so wird von anderer Seite eine planmäßige Erziehung um deswillen für überflüssig gehalten oder doch sehr beschränkt, weil einerseits das angeborene Naturell weder geändert noch ihm zum Troß etwas anezogen werden könne, andererseits die pädagogischen Einwirkungen den

übermächtigen Eindrücken der Außenwelt auf das Kind nicht die Wage halten könnten. Man kann diese Richtung als Larheit und Libertinismus in der Erziehung bezeichnen. Die ihr entgegengesetzte Einseitigkeit ist der Pedantismus, welcher für das Leben der Jugend alles unter bestimmte und zwar kleinliche Regeln gebracht wissen will, und starr festgehalten die sichere Folge hat, daß die kräftige Frische der Jugend erbleicht und der Zögling sein Leben lang unselbständig bleibt; im Gegenseite gegen diese Verkehrtheit hat jener Libertinismus seine relative Berechtigung. Aber eine richtige Erziehung will auch nicht entfernt dem Zögling etwas wider seine Natur aufbrängen, sondern beabsichtigt nur, ihn durch umsichtige Leitung vor Einseitigkeit oder Erschlaffung zu bewahren. Ganz besonders leuchtet die Nothwendigkeit solcher Leitung ein, wenn man auf das Gebiet der eigentlichen Fertigkeit hinblickt; denn hier wäre selbst der begabte Zögling auf dem besten Wege, in Pfluserei zu gerathen, wenn nicht die Erziehung zügelnd eintritt, die zwar das fehlende Talent nicht ersetzen, ohne welche aber auch das glücklichste Talent es nicht zu vollendeten Leistungen bringen kann. Aber auch in Bezug auf die Gesinnung und ihre Bedingtheit durch die Eindrücke der Außenwelt ist es mit dem libertinistischen Gewährenlassen nicht gethan; denn die Erziehung kann zwar die Einwirkungen der Außenwelt nicht völlig paralytisiren, aber sie kann sie doch zum Theil abhalten und sie muß es um so mehr, je geringer noch die Selbstständigkeit des Zöglings ist. In der That gelingt der Auctorität der Eltern und Lehrer jene Gegenwirkung der ganzen übrigen Welt zum Trotz, bis allmählich der Zögling selbst unterscheiden lernt, was ihm dienlich ist und was nicht, und sich in ihm der feste Kern einer Gesinnung gebildet hat, welcher den Versuchungen selbständig Widerstand leistet (vgl. den Artikel Erziehung, 4) u. 5) c. d.).

2) Andere Verkehrtheiten entstehen, wenn der Erzieher vergißt, daß die Zöglinge Unmündige sind, die allmählich zur Mündigkeit herangebildet werden sollen. Durch das Vergessen dieser Aufgabe wird zunächst die spielende Pädagogik erzeugt, welche verfährt, als ob die kindische Unfertigkeit an sich das Berechtigte wäre, und statt den Zögling aus ihr allmählich emporzuheben, sich nur zu ihr herabläßt. Wohl ist die Kindheit die Zeit des Spiels, und das Kind bewegt sich etwa in den sieben ersten Lebensjahren (s. d. Art. Altersstufen) im wesentlichen in der Indifferenz zwischen Spiel und Ernst. Aber auch in dem eigentlichen Kindesalter schon findet der Ernst seine Stelle und zwar von dem Augenblick an, wo das Kind im Stande ist, von seiner natürlichen Neigung das höhere Gesetz zu unterscheiden, welches durch die zu seiner Erziehung berufenen Erwachsenen, vor allen die Eltern, repräsentirt wird und als Gebot oder Verbot seinem kindischen Eigenwillen entgegentritt. Darum liegt es auch in der Natur der Sache, daß mit dem Eintritt in die Schule jene unbesangene Indifferenz zwischen Spiel und Ernst aufhört. Neben der natürlichen Neigung muß jetzt als Triebfeder immer bedeutsamer wirken der Wettstreit der Kinder in der Lösung ihrer Aufgaben, die Freude an der Arbeit als solcher und an der Anerkennung des Erziehers, und in der Sehnsucht, groß zu werden, richtet sich der Blick auf ein ferneres Ziel, um dessen willen auch die an sich weniger erfreulichen Arbeiten der zweimal sieben Dienstjahre der Schulzeit willig übernommen werden. So reißt der Zögling allmählich zu der bewußten, ernstlichen, pflichtmäßigen Thätigkeit des Mannes heran, während die spielende Pädagogik in kindischer Unfertigkeit, Willkürlichkeit und Zerfahrenheit seine Kraft erschaffen läßt. — Nahe verwandt mit der spielenden ist die weichliche Pädagogik. Während jene dem Zögling die Pflichten erläßt, deren Erfüllung auch von dem kindlichen Alter bereits gefordert werden muß, räumt ihm diese vorzeitig Rechte ein, welche ihm noch nicht zustehen. Schwache, überzärtliche Eltern können es nicht abwarten, bis das Kind groß ist, berauben es so des kräftigen Strebens, das Ziel zu gewinnen, lähmen die Kraft, welche im Ringen danach sich üben sollte, und Altklugheit und Naseweisheit im Denken und Reden ist das selbstverschuldete Ergebnis. Die spielende sowohl als die weichliche Erziehung aber stören überdies das Auctoritäts- und Pietätsverhältnis zwischen Erzieher und Zögling und entziehen damit aller pädagogischen Einwirkung den festen, gedeihlichen Boden, jene, indem sie in ungehöriger Weise den Erzieher dem Zögling gleichstellt, diese, indem sie ebenso verkehrt den Zögling vorzeitig zum Erzieher erhebt. — Was nun die beiden genannten Verkehrtheiten in dieser

Beziehung zu wenig thun, das thut die falsche Richtung, welche wir als Rigorismus in der Erziehung bezeichnen können, zu viel. Der Rigorismus vergißt, daß die Unmündigen denn doch allmählich Mündige werden sollen, er läßt der Neigung und freien Selbstthätigkeit des Zöglings gar keinen Spielraum, sondern sucht etwas darin, ihnen zum Trost nur seine Befehle durchzusetzen; schwächere Naturen brüdt er auf immer zu einer ängstlichen und kleinlichen maschinenmäßigen Thätigkeit herab, stärkere reizt er zum Troste, in welchem sie, endlich sich selbst überlassen, nur zu leicht jede Schranke überspringen, um häufig die rechte Verbindung von Freiheit und Ordnung im Leben nie wieder zu finden. Doch ist nicht zu verkennen, daß unter dem Rigorismus gleichwohl noch ungleich mehr gute Früchte gedeihen können, als bei zu weicher Erziehung. Die Geschichte und Erfahrung liefern zahlreiche Belege dazu (s. d. Art. Auctorität).

3) Eine dritte Reihe von pädagogischen Verkehrtheiten geht aus der falschen Beantwortung der Frage hervor, wie die pädagogische Einwirkung gegenüber der Natur des Zöglings sich zu verhalten habe. Eine auf dem Grunde genauer, erfahrungsmäßiger Bekanntschaft mit der kindlichen Natur in ihrer concreten Wirklichkeit ihrer vollen Aufgabe sich bewußt gewordene Erziehung begnügt sich nicht mit der bloß negativen Thätigkeit, die nur wegräumen will, was die Natur des Zöglings in ihrer Entwicklung hemmt, auch nicht mit einer bloßen positiven Anregung, sondern sie weiß, daß sie manche Regungen der kindlichen Natur durch die Zucht beseitigen oder zurückdrängen, manches, was sie in ihr einst finden will, mit Mühe und ausdauernder Treue erst pflanzen muß. Dadurch, daß von dieser umfassenden Aufgabe nur ein oder das andere Moment einseitig berücksichtigt wird, entstehen verschiedene Verirrungen. Diejenige falsche Richtung in der Erziehung, welche sich damit begnügen zu dürfen glaubt, nur der eigenen Entwicklung der Natur des Zöglings Raum zu verschaffen, ist der Naturalismus. Im Unterschied von dem libertinistischen Gewährenlassen legt dieser auf die Erziehung einen großen Werth, aber in der Aufgabe, nur die Hindernisse der dann von selbst erfolgenden normalen Entwicklung der kindlichen Natur zu entfernen, concentrirt sich ihm eben auch der gesammte Zweck der Erziehung. Auch der Naturalismus ist großentheils durch eine entgegengesetzte Einseitigkeit hervorgerufen worden, welche man als Positivismus bezeichnen kann, insofern sie um das, was in der Natur des Zöglings etwa gegeben oder angelegt oder von ihr gefordert ist, sich gar nicht kümmerte, sondern nur die Zöglinge zu den conventionellen Formen des äußeren Lebens zuzurichten und ihren Köpfen das übliche Unterrichtsmaterial einzuarbeiten bemüht war. Ihm gegenüber fand der extreme Naturalismus durch J. J. Rousseau seinen prägnantesten Ausdruck. Das charakteristische Symbolum dieses pädagogischen Naturalismus steht in aller Bündigkeit gleich zu Anfange des „Emil“: „Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt, alles artet aus unter den Händen des Menschen,“ und daraus folgt denn bald die nicht minder charakteristische Vorschrift für das Verhalten der Erzieher: „Um diesen seltenen Menschen (den Naturmenschen) zu bilden, was haben wir zu thun? Allerdings viel: nämlich zu verhindern, daß irgend etwas gethan werde.“ Damit nun sein Zögling von all den nachtheiligen Einwirkungen der Menschen fern gehalten werde, muß ihn Rousseau nach dem Muster seines pädagogischen Ideals, des Robinson Crusoe, von allen Berührungen mit der Gesellschaft isoliren. Es ist sonach klar, daß der pädagogische Naturalismus unter der Natur des Zöglings, welcher gemäß er diesen erziehen will, nur die Natur des isolirten Individuums verstehen kann, und dieser Natur ist eben nur das thierische Bedürfnis nach sinnlichem Wohlbefinden eigen, denn der Sinn für höhere Zwecke geht dem Menschen erst in der Gesellschaft auf. Daß nun aber eine Erziehung, welche keine Tendenz hätte, als der Natur in jenem Sinne freien Spielraum zu verschaffen, nicht Menschen erziehen würde, sondern Bestien, das kann ebenso wenig einem Zweifel unterliegen. Der Naturalismus vergißt eben, daß die eigentliche Natur des Menschen nicht in der leiblichen, sondern in der geistigen Seite seines Wesens liegt, daß er dieser geistigen Seite nach zur Ebenbildlichkeit Gottes, zur Verwirklichung des göttlichen Gesetzes berufen ist, und zwar im Verkehre mit andern Geistern, ohne welchen sein höheres Leben nicht erwachen kann und geistiges Leben überhaupt nicht denkbar ist. (Weiteres

in den Artikeln Rousseau, Erbsünde, Unterricht.) Der Naturalismus ist als solcher, nur von einer andern Seite betrachtet, zugleich Pelagianismus, sofern er das Erlösungsbedürfnis des Menschen leugnet, da er aus natürlicher Kraft seine Bestimmung erreichen könne, wie Diestlerweg sagt: „wir wollen von keinem glücklich, wir wollen von keinem fromm und selig gemacht werden: wir verlangen nur, daß man uns dem tiefsten Bedürfnis unserer Natur gemäß an der freien Entwicklung nicht hindere. Der wird der Messias dieser Zeit sein, der sie uns bringt.“ Für diesen Standpunct ist das belehrende Beispiel von Männern wie Paulus, Augustinus, Luther verloren, welche eben, weil sie das kräftigste sittliche Streben durchdrang, für ihre Seele nicht anders Ruhe fanden, als in Jesus Christus, der in den Schwachen mächtig ist. Und auch die heilige Schrift zeigt umsonst, wie die ganze Menschheit, Juden so gut wie Heiden, auf die immer ängstlicher werdende Frage: „Ich elender Mensch, wer wird mich erlösen von dem Leibe dieses Todes?“ keine befriedigende Antwort fand, als die: „Ich danke Gott durch Jesum Christum, unsern Herrn!“

Indem so der Pelagianismus mit seiner bloßen Natur- und Vernunftreligion sich in positive Opposition gegen das Centrum des Christenthums und der christlichen Erziehung, gegen die Lehre von der Erlösungsbedürftigkeit und vom Erlöser, setzt, ist ihm der Pietismus entgegengetreten, der jene Cardinallehren desto energischer festhält. Aber derselbe fällt leicht in eine andere Einseitigkeit, sofern er theils in dem Zögling alle nicht unmittelbar mit der Heilsfrage zusammenhängenden Lebensregungen mißtrauisch zu unterdrücken sucht, und so entweder Heuchelei oder desto rohere Ausbrüche der Sinnlichkeit nicht selten zum Resultat hat, theils sofern er in verkehrtem Positivismus das Christenthum als ein neues Gesetz auffaßt und den Zögling in das Joch einzelner kleinlicher Gebote spannt. — Mit dem pädagogischen Pelagianismus steht endlich der Intellectualismus in innigem Zusammenhang als die verkehrte Richtung in der Erziehung, welche ihre Hauptaufgabe in der Aufklärung des Verstandes erkennt, überzeugt, daß dann alles andere sich von selbst machen werde, nicht bloß das Können, sondern ganz besonders auch die rechte Bestimmtheit des Wollens (vgl. d. Art. Erbsünde). Der Intellectualismus war gegeben mit Rousseau's Entdeckung von der ursprünglichen Vortrefflichkeit der kindlichen Natur, welche in ihrer Entwicklung durch die Erziehung nur nicht gestört werden dürfe; denn jetzt konnten ja etwaige Vergehungen des Kindes nur als Folge von Unwissenheit und mangelnder Erfahrung erscheinen, welchen auf dem Wege der Belehrung ebenso einfach als sicher zu begegnen war. Rousseau selbst zwar hatte noch mit der ihm eigenen löblichen Inconsequenz nachdrücklich die Albernheit gerügt, welche glaubt, mit Kindern auf dem Wege des Raisonnements etwas erreichen zu können. Basedow aber, der des Franzosen geniale und hinreißende Declamationen in hausbackene deutsche Prosa übersezte, machte mit dem Intellectualismus gründlichen Ernst und klügelte statt der üblichen Strafen allerlei absurde Maßregeln aus, die zwar nicht wie Strafen aussehen sollten, es aber doch in der That wären (s. d. Art. Basedow und Bahrdt). Sehr natürlich! denn die Erziehung kann sich der Nothwendigkeit nicht entziehen, durch ernste Mahnung auch auf Gefühl und Willen zu wirken und durch die Strafe dem Zögling das Bewußtsein zu erwecken, daß das Gesetz, dessen Befolgung gefordert wird, nicht ein Product der Willkür ist, sondern eine heilige reale Macht, welche an dem, der sich gegen sie auflehnt, empfindlich sich rächt. Allerdings aber muß eine Zeit kommen, wo das Gesetz aufhört, dem Zögling nur äußerlich gegenüberzustehen, wo er vielmehr mit klarer Einsicht in dessen Grund und Bedeutung es in sich selbst aufgenommen hat; und darum muß man sich vorsehen, daß nicht die Opposition gegen den einseitigen Intellectualismus in die entgegengesetzte Verkehrtheit sich verrennt, welche man als Mechanismus bezeichnen könnte, weil sie gar nichts dafür thut, daß der Zögling von den an ihn ergehenden Forderungen ein eigenes Verständnis und damit die Möglichkeit einer selbstthätigen Pflächterfüllung gewinne.

4) Aus der Verkennung der Beziehung des Individuums überhaupt und des Zöglings insbesondere zur Gesellschaft erwächst wieder eine Reihe falscher Richtungen in der Erziehung. Diese Verkehrtheit, welche als ihr Object nur den von der Gesellschaft isolirten Zögling erkennt, kann man als Subjectivismus oder besser als Individualismus bezeichnen. Dieser Individualismus

kennt nur Rechte des Zöglings und mannigfaltiges Unrecht, welches von der Gesellschaft der unschuldigen, reinen Kindernatur angethan worden ist; von den Pflichten des Zöglings gegen das Ganze, dem er angehört, gegen die Gesellschaft, gegen sein Volk und Vaterland weiß diese rücksichtsvolle und überzarte Pädagogik nichts. Und zugleich vergift sie für sich selber, daß der Zögling für die realen Verhältnisse, welche den Organismus der Gesellschaft constituiren, erzogen werden soll, für Familie, Staat und Kirche, und wie sehr er durch diese Verhältnisse erzogen wird: der Individualismus geht in einen abstracten Formalismus über, welcher kein inhaltvolleres Ziel der Erziehung kennt, als, nach Salzmann's Formulirung, „Uebung und Entwicklung der jugendlichen Kräfte.“ Und in der Einbildung, durch das völlige Absehen von dem Einfluß und von den Forderungen der geschichtlich gewordenen realen Grundlagen des wirklichen Lebens das rein Menschliche, den nirgends existirenden „Menschen an sich“ hervorbilden zu können, stellt sich diese Verirrung zugleich als verkehrter Humanismus dar. Es thut dringend noth, und diese Nothwendigkeit wird — Gott sei Dank! — auch immer allgemeiner und lebhafter anerkannt, daß in die moderne, für das Recht der Individualität nur allzu rücksichtsvolle Erziehung etwas von dem gediegenen Metall jener Gesinnung komme, welche einst auf das Grabmal bei den Thermopylen schrieb:

„Wanderer, kommst du nach Sparta, verkünde den Bürgern, du habest
Uns hier liegen gesehn, ihren Gesetzen getreu.“

In England lebt noch ein gutes Stück von diesem gesunden, männlichen Dorismus, wie Wiese in seinen Briefen auf eine für uns Deutsche, die wir von Haus aus zum Individualismus stark incliniren, sehr beherzigenswerthe Weise dargestellt hat. Wo die Pflichten gegen die Familie, die Schule, die Nation und die religiöse Gemeinschaft dem Zögling vorgehalten werden, da tritt er aus seiner eitlen und egoistischen Isolirtheit heraus, er lernt sich als dienendes Glied dieser Gemeinschaften fühlen, und erst durch lebendige Beziehung zu diesen realen Grundlagen der Gesellschaft erhält die Erziehung einen realen Inhalt und für ihr Streben die wirksamste Mithilfe. Und auch zum Begriffe des wahrhaft Menschlichen gehört es, daß der Einzelne in Beziehung zur Gesamtheit trete und ein reger Wechselverkehr verschiedener Individualitäten sich bilde, denn der volle Reichthum des allgemein Menschlichen tritt in einer Fülle individueller Bildungen hervor, zu welchen die nationale, religiöse, wissenschaftliche, künstlerische und häusliche Besonderheit ebensowohl gehören, wie die Individualität des Einzelnen selbst. Trotz all dem wollen wir keineswegs das Verdienst verkennen, welches der Individualismus durch seine entschiedene Betonung des Rechtes des Zöglings sich erworben hat; denn wo dieses Recht nicht anerkannt, wo der Zögling nur als ein dienendes und nicht zugleich auch als freies Glied der Gemeinschaft angesehen wird, da bildet sich eine andere verkehrte Richtung, die wir als pädagogischen Socialismus bezeichnen können. Die Geltendmachung der Forderung, welche die Gesellschaft in ihrem factischen Zustande an den Zögling stellt, als eines ewigen, unumstößlichen Rechtes, ohne darnach zu fragen, ob jene Forderung mit der Natur und Bestimmung des Menschen im Einklange stehe, setzt an die Stelle des leeren Formalismus und abstracten Humanismus einen plumpen Realismus, der nicht minder bedenklich ist. Der Individualismus in der Erziehung geht aber seiner Natur nach nothwendig in Radicalismus über, da er nach seinem vorgefaßten, abstracten Begriffe von dem Wesen und Rechte des Menschen das Bestehende von der Wurzel aus umzugestalten trachten muß: der pädagogische Radicalismus hängt mit Rousseau's Emil ebenso zusammen, wie der politische Radicalismus und seine Erklärung der Menschenrechte mit dem contrat social. Und wie die radicale Opposition gegen die staatlichen Ordnungen nichts anderes als Revolution ist, so zeigt sie sich in ihrer Feindschaft gegen die christlich-religiösen Ordnungen als Paganismus, insofern sie die positiven Heilslehren und Heilsthatsachen verachtet und dagegen das natürliche Leben vergöttert und in der Befriedigung der Ansprüche desselben die eigentliche Bestimmung des Menschen erkennt. Solcher Radicalismus ist hauptsächlich auf dem Gebiet der Volksschule aufgetreten und wenn er auch keineswegs von den Leitern und Lehrern der Schule ursprünglich ausgieng, so haben doch manche von den

letzteren daran theilgenommen, theils von dem allgemeinen Aufklärungsschwindel der „Neuzeit“ hineingezogen, theils weil ihre bedrängte äußere Lage eine Aenderung wirklich sehr wünschenswerth machte und sie dann in der Wahl der Mittel sich vergriffen. Bekanntlich haben diese radicalistischen Reformbestrebungen sich namentlich in den lauten und vielstimmigen Ruf nach Emancipation der Schule zusammengebrängt, der gewiß vollständig berechtigt war, sobald er verlangte, daß der Policismus und Clericalismus, wie wir ihn nennen könnten, d. h. die Unterdrückung jeder freieren Bildung durch Staat und Kirche und der Bann unter die vielleicht oft mangelhaften factischen Zustände, wo solche falsche Richtung etwa vorhanden sein mochte, ein Ende nehme; vollkommen unberechtigt aber, sobald er eine Verwerfung jeden Zusammenhangs zwischen Kirche und Schule bedeutete, wie er namentlich in dem wechselseitigen Verhältnisse des Ortsgeistlichen und des Volksschullehrers repräsentirt ist, sobald er in paganistischem Sinne die Forderung aussprach: „die Volksschule muß weltlich gesinnt sein.“ Ein Organismus ist nur dann gesund, wenn seine verschiedenen Grundsysteme, hier also Schule und Kirche, sich nicht von einander abschließen, um etwas für sich zu sein, sondern wenn sie in lebendigem Wechselverkehr sich gegenseitig stützen. (Weiteres s. unter „Schule, Verhältnis zu Staat und Kirche“). — Dieselbe Verkennung des nothwendigen Zusammenhanges zwischen dem Gesamtorganismus der Gesellschaft und zwischen dem Einzelnen als ihrem Gliede, welche bezüglich des Objectes der Erziehung den Individualismus zur Folge hat, kann auch auf das Subject der Erziehung, auf den Erzieher, die Wirkung haben, daß dieser den Zusammenhang mit der Gesamtheit und deren seitheriger Entwicklung zerreißt. Der Schlenbrian des Traditionalismus, welcher gewohnheitsmäßig in Erziehung und Unterricht forttreibt, was man seit Jahrzehnten getrieben hat, wie andererseits der auf neu erfundene methodische Theorien blind vertrauende abstracte Methodismus oder subjective Doctrinarismus sind die einander entgegengesetzten Verirrungen, von denen die letztere aus der genannten Wurzel entspringt. Diese letztere Verirrung trat zuerst in Baschow's marktchreierischen Einladungen zu seinen philanthropischen Experimenten hervor, in ernsterer und soliderer Gestalt kehrte sie dann in Pestalozzi's Didaktik wieder, bis in neuerer Zeit die Ueberspannung, zu welcher sie Jacotot steigerte, zugleich ihre Blößen offen legte und der Pädagogik den Dienst that, alle Besonnenen zu überzeugen, daß auf diesem Wege das Heil nicht liege. In der That gehört es zum werthvollsten Gewinn der neueren Pädagogik, daß sie aus jenen Bestrebungen hat lernen können, ihres Zieles und ihrer Mittel durch eine eingehende wissenschaftliche Untersuchung der pädagogischen Fragen immer klarer und bestimmter sich bewußt zu werden.

5) Endlich gehen falsche Richtungen aus der unrichtigen Auffassung des Zweckes der Erziehung hervor. Das letzte und höchste Ziel der Erziehung kann kein anderes sein, als für den einzelnen Menschen die Gottähnlichkeit, für die gesammte Menschheit das Reich Gottes. Beides läßt sich zusammenfassen in den Begriff vollständigster Verwirklichung des göttlichen Geistes. Wo nun an die Stelle dieses Einen göttlichen und ewigen Zweckes einzelne endliche, menschliche Zwecke treten und die Richtung der erziehenden Thätigkeit bestimmen, da artet diese in Utilitarismus aus: an die Stelle des absolut Guten tritt das relativ Nützliche, an die Stelle pädagogischer Weisheit eine zweckmäßig abrichtende Klugheit, und das treibende Motiv wird ein eitle, eifersüchtiges, ehrgeiziges Trachten nach bestimmten äußeren Erfolgen: „Wo keine Götter sind, walten Gespenster.“ Der Utilitarismus, welcher sowohl mit dem Materialismus als auch mit der individualistischen Isolirung des Zöglings zusammenhängt, fand seine Hauptvertretung in der Baschow'schen Schule. Trotz allem Gerede von dem „nützlichen Weltbürger“, zu welchem sie jeden ihrer Zöglinge zu machen versprach, wußte und lehrte sie doch nicht entfernt etwas von Aufopferung des Einzelnen für die Gesamtheit und um Gottes willen; der Schwerpunkt ihrer pädagogischen Tendenz lag immer in dem Streben des natürlichen Menschen nach sinnlichem Wohlbehagen. Zwar die künftige Brauchbarkeit des Zöglings wird kein Erzieher völlig außer Betracht lassen, er müßte denn höchstens einem ebenso verkehrten einseitigen Idealismus verfallen sein; aber gerade die utilitaristische Tendenz nach praktischer Brauchbarkeit vermag es nicht einmal zur wahren und gründlichen Brauchbarkeit zu bringen, weil sie es unterläßt, dem Zögling die allgemeine Willens-

richtung und den allseitig brauchbaren Fonds mitzugeben, womit er unter allen Verhältnissen das wahrhaft Nützliche finden und fördern kann. Wer dagegen in der Erweckung eines kräftigen Strebens nach Verwirklichung des göttlichen Gesetzes die höchste Aufgabe der Erziehung erkennt und alles andere diesem Zwecke dienstbar macht, der weiß, wie auch das ein göttliches Gesetz ist, daß der Einzelne nicht sich selbst lebe, sondern auf das Ganze sich beziehe und als lebendiges Glied in dessen Dienst eintrete, und so wird sich auch in dieser Beziehung das Wort des Herrn bewähren, daß wer am ersten nach dem Reiche Gottes trachte, dem alles andere zufallen werde: der Erziehung, welche von dem Trachten nach dem Reiche Gottes als nach ihrem letzten und höchsten Zwecke durchdrungen ist, wird die wahre, vielseitigste und ausgiebigste praktische Brauchbarkeit ihrer Zöglinge von selbst zufallen.

Dies mag genügen zur Charakteristik und Classification der mannigfaltigen Pädagogismen. Träten ihre Merkmale immer mit der Bestimmtheit und Vollständigkeit hervor, in welcher wir sie darzustellen versucht haben, so hätte es mit ihnen keine große Gefahr, man würde sich vor ihnen zu hüten wissen; so aber schleichen sie sich in ihren minder deutlichen Regungen unvermerkt bei uns ein, und es gilt daher, durch eine umfassende Kenntnis des Terrains, auf welchem man zu arbeiten, des Objectes, auf welches man einzuwirken, des Zieles, welches man zu verfolgen, des Weges, auf welchem man zu gehen, und der Mittel, welche man zu gebrauchen hat, den genannten Irrthümern in ihren verschiedenen Gestalten nach Kräften Thür und Thor zu verschließen.

Erziehungskunst, s. Erziehung unter Nr. 6.

Erziehungsperioden, s. Altersstufen.

Erziehungsprincipien. Wir widmen diesem Gegenstand einen besonderen Artikel, um 1) zu bestimmen, in welchem Sinne von Principien auch auf diesem Gebiete die Rede ist, und 2) das Bedeutendere, was unter diesem Namen in der pädagogischen Literatur aufgetreten ist, historisch zusammenzustellen.

1) Das Wort Princip deutet etymologisch (princeps) auf ein Erstes, nicht bloß der Zeit nach (in welchem Falle das Erste auch das noch Unvollkommenste sein kann), sondern nach der Dignität, auf eine Realität, eine Macht und zusammenfassende Einheit, sei es nun eine Person oder ein bloßer Begriff, doch vorzugsweise letzteres. Haben wir es mit irgend einem Gebiete theoretischen Wissens zu thun, so ist das Princip ein Satz, aus dem sich alle andern entweder direct ableiten lassen, oder dem sich doch, was auch aus andern Wissensgebieten entlehnt oder aus der Erfahrung unmittelbar gewonnen wird, unterordnen muß. Haben wir irgend ein praktisches Wissen zu ordnen, so ist das Princip ein Satz, der die Grundregel, den absoluten Maßstab für alle übrigen enthält, ein oberstes Gesetz, das in allen Gesetzen entweder nur seine concrete Anwendung oder Ausprägung findet, oder an dem, was irgend Ausnahme ins System erlangen soll, sich muß prüfen lassen. Principlos kann eine Wissenschaft ebenso wenig sein, als ein Mann, d. h. ein Charakter grundsatzlos; es liegt im Wesen der Wissenschaft, daß in der Masse des Stoffes Ordnung und Einheit sei. Diese Forderung wie die Möglichkeit ihrer Erfüllung beruht objectiv auf dem innern Nexus der Dinge selber, d. h. darauf, daß sie von Einem Schöpfergeiste einheitlich geordnet sind (die Welt ist ein Kosmos, nicht ein Chaos); subjectiv aber beruht sie auf der Constitution des denkenden Geistes selber, der, je mehr er zu sich selber kommt, um so mehr für die Vielheit der Erscheinungen eine Einheit sucht und nur in dieser sich vollkommen befriedigt. Woher aber gewinnt er dieselbe? Ein Princip wird nie erst durch Abstraction und Deduction gewonnen, es ist nie erst das Resultat von anderweitigen Prämissen (dann wäre vielmehr die Prämisse das Princip), sondern es ist immer eine Realität, die sich mir zu geistiger Intuition darbietet, die aber für meine Wissenschaft oder für mein Handeln erst dadurch zum Princip wird, daß ich sie mit meinem Willen ergreife, ihr gleichsam huldice. Daher kommt es, daß einerseits wohl *de principiis non est disputandum*, denn worauf einmal mein Wille einen entscheidenden Werth legt, davon bringen mich Argumente des Verstandes nicht ab, — andererseits aber dennoch auch von Principien gesagt und nachgewiesen werden kann, daß sie falsch oder wahr, schlecht oder gut seien: denn was jemand als Realität ansieht, kann möglicherweise ein bloßer Schein, oder was jemand als höchstes Gut begehrt, kann

etwas untergeordnetes, kann seinem Kerne nach ein Uebel sein. — Tragen wir dies nun auf unser Gebiet über, so fragt es sich erstens, ob die Erziehung und Erziehungswissenschaft überhaupt ein Princip nöthig hat? und zweitens, woher wir dasselbe bekommen oder welches das richtige ist? Was das Erste betrifft, so würde die Erziehung nach dem Obigen gar nicht Gegenstand einer Wissenschaft werden können, wenn sich kein Princip aufstellen ließe; aber auch die Praxis der Erziehung kann eines Princip nicht entbehren. Ist sie völlig principlos — wie etwa auch eine Politik principlos sein kann, — so vernichtet sie sich selbst, hebt heute die Wirkung dessen wieder auf, was sie gestern gethan; der Zögling wird keine feste Anschauung von dem, was er thun und sein soll, gewinnen; die Willkürlichkeit, Unbeständigkeit, Launenhaftigkeit der Umgebung wird sich entweder auf ihn vererben, oder wird er sich solch einer Nicht-Erziehung gegenüber bald auf seine eigenen Füße stellen; wird etwas aus ihm, so haben seine Erzieher kein Verdienst, wohl aber sind sie dafür verantwortlich, wenn nichts aus ihm wird. Möglicherweise kann aber die Erziehung eine gewisse Einheit haben, z. B. die Gewohnheit des Herkommens, dem man folgt, wo es sich nur darum handelt, daß der Knabe einmal sein Brot, das Mädchen eine Versorgung findet; nur kann man hier nicht von einem Princip reden, weil dieses immer etwas vom Geiste klar aufgefaßtes sein muß. Schon näher sind einem solchen diejenigen gekommen, die sich für die Erziehung Maximen gebildet haben. Eine Maxime ist ein auf partiellen Umfang beschränkter Grundsatz, also wohl eine Art von Princip, aber nur für irgend eine einzelne Seite des Lebens oder Erziehens, so daß sehr oft diejenigen, die sich auf ihre Erziehungsmaximen große Stücke einbilden, zwar im einzelnen streng und consequent sind, daneben aber für anderes gar kein Gemerk und Verständnis haben. Maximen sind daher nur relativ wahr und brauchbar, d. h. unter localen, individuellen Voraussetzungen sind sie ganz geeignet, wo aber jene fehlen, sind sie falsch; dies um so mehr, da sie nur ein subjectives Gepräge an sich tragen, während ein Princip auf objective, universelle Wahrheit und auf allgemeine Anerkennung Anspruch macht, ähnlich einem Axiom in der Mathematik. Wie nun gelangt die Pädagogik zu einem Princip? Einmal steht die Pädagogik im engsten Zusammenhang mit der Ethik: was diese als oberstes Moralgesetz aufstellt, muß der Natur der Sache nach zugleich oberstes Princip der Pädagogik sein. Sodann hat die letztere ihren Ausgangspunct in der Psychologie; sie muß ja das Object kennen, das erzogen werden soll. Das scheint zwar einfach Sache der Erfahrung und Beobachtung zu sein; aber auch um auf empirischem Wege das Richtige zu erfahren, um, was factisch vorliegt, würdigen zu können, muß man schon einen Maßstab, also dem Empirischen gegenüber ein Ideales haben. So bedarf auch der psychologische Theil der Pädagogik eines Princip, und je nachdem dieses ist, wird auch das Resultat der Beobachtung nicht bei jedem das gleiche sein. Endlich, wenn es sich darum handelt, die Mittel selbst, die die Erziehung zur Erreichung ihrer Zwecke anwenden kann und soll, richtig zu wählen und zweckmäßig zu gebrauchen, bedarf es gewisser Grundanschauungen, die selbst wieder so principiell sind, daß hievon die ganze Ausführung in Wissenschaft und Praxis abhängt; es ist der Geist in der Methode, es ist der Glaube an die Methode, was sich darin ausspricht und fixirt. So müssen wir für unsere Wissenschaft drei Principien haben: eines, das den obersten Zweck aller Erziehung ausdrückt; ein zweites, das die Grundanschauung vom Objecte derselben enthält; und ein drittes, das gleichsam den spiritus rector für alle die Mittel darstellt, die dazu angewendet werden sollen, um an und mit dem so beschaffenen, so aufgefaßten Objecte jenen Zweck zu erreichen. Da nun aber das Interesse der wissenschaftlichen Einheit der Pädagogik die Zurückführung dieser drei Principien auf ein einziges fordert, so reduciren wir sie auf den Fundamentalsatz: das Princip ist Christus. Wenn wir jene ebengenannten drei Momente im Auge behalten, so gewinnt dieser Satz folgende concretere Gestalt: 1) das Ideal eines Menschen ist uns gegeben in Christus, und zwar in solch reeller, substantieller Weise, daß der Zögling nicht bloß Christo ähnlich, sondern daß er mit Christo persönlich eins werden, daß Christus in ihm Gestalt gewinnen soll (Gal. 4, 19), d. h. eben: Christus soll das Realprincip sein. 2) Auch für die richtige Erkenntnis des menschlichen Wesens

ist Christus das Princip; d. h. a) er, als sündloser Mensch, ist der Maßstab, an dem wir erst erkennen, daß unsere Natur eine gefallene, verderbte ist; aber b) er, als sündloser, die Fülle der Gottheit in sich tragender Mensch, ist auch der factische Beweis, daß diese Menschennatur einer Erlösung, einer Erhebung zur Götlichkeit fähig ist. Endlich 3) bietet für die Methode der Erziehung schon das zeitliche Leben des Herrn reichliche Anhaltspuncte dar, wie er als Pädagog an seinen Jüngern, an seinem Volk arbeitete. Aber er ist auch jetzt noch und für alle Zukunft fortdauernd wirksam in der Kirche und in den einzelnen Menschenherzen, d. h. sein Geist, Christus im h. Geiste, ist der wahre Erzieher; und diesem Geiste im Jüngling Raum zu schaffen, allmählich ihm gänzlich Platz zu machen, damit er allein das Regiment führe: — das ist in allen Erziehungsmethoden das einzig wahrhaft Methodische. — Als Princip genügt nur eine Lebensmacht, die wir zwar nicht in eine Formel bannen und als Devise auf unsere Fahne schreiben können, die aber desto sicherer alles umfaßt, im Geiste sich lebendig erweist und im einzelnen Falle das Richtige unmittelbar an die Hand giebt; eine Potenz, die den Erzieher inspirirt.

2) Sehen wir uns noch nach Sätzen und Begriffen um, die uns in der Geschichte und Literatur der Pädagogik als Principien vorgeführt werden, so zeigt sich die größte Mannigfaltigkeit derselben in der ersten der drei Beziehungen, dem Zweck der Erziehung, während wir bei den beiden andern Grundfragen, der anthropologischen und der methodischen, uns kurz fassen können. Wir versuchen in Folgendem eine Zusammenstellung dessen, was geschichtlicher Registrierung werth scheint.

A. Grundsätze über das Ziel und den Zweck der Erziehung.

a) Solche, die nicht einen festen Punct, sondern bloß die Richtung angeben, in welcher die Erziehung vorzugehen hat.

1) „Erziehung ist absichtliche Einwirkung von Seiten der Erwachsenen auf die Jugend, um diese zu der höhern Stufe der Ausbildung zu erheben, auf welcher die Einwirkenden stehen“ oder „welche die Einwirkenden besitzen und überblicken.“ In dieser Definition (Bencke) ist ein absolutes Ziel, ein Ideal nicht bezeichnet; mit dem allgemeinen Begriff „Ausbildung“ ist so gut wie nichts gesagt. Ebenso unklar und farblos ist das (von Krause) irgendwo aufgestellte oberste Gesetz: „Erziehe dein Kind so, daß es besser wird, als sein Erzieher.“

2) Bestimmter und in dieser Beziehung geeigneter wäre der Satz: Erziehe dein Kind zu seinem eigenen Erzieher (Braubaeh). Aber das Ziel selber, zu dem auch die Selbsterziehung, wie das Erzogenwerden nur Mittel und Weg ist, ist durch jenes Princip nicht fixirt, sondern nur weiter hinausgerückt.

3) Von der philanthropistischen Schule her stammt die vielgehörte Behauptung, die Erziehung habe lediglich die Kräfte und Anlagen, die im Kinde schlummern, diese aber alle zu wecken und zu entwickeln. Greift dies einerseits zu weit hinaus, da manche Kraft im Menschen liegt, die nicht sein Vater oder sein Hofmeister, sondern erst das Leben, die Kämpfe reifer Jahre in ihm wecken, so ist es andererseits auch darin verfehlt, daß — ganz abgesehen von positiv schlimmen Anlagen eines Individuums — selbst die zum Guten dienlichen Kräfte in sehr verschiedener Richtung entwickelt werden können, der Pädagog also, wenn ihm bloß Entwicklung derselben aufgegeben ist, damit noch schlechterdings nicht weiß, nach welcher Seite er sie in Bewegung setzen soll. Diesem Fehler haben andere vergeblich durch irgend einen Beisatz abzuwehren gesucht; z. B. „Erziehung ist absichtliche Beförderung der Entwicklung und Vervollkommnung aller Kräfte,“ oder: „Erziehung ist die Summe aller menschlichen Veranstaltungen, wodurch die mannigfaltigen Kräfte eines jungen Menschenwesens zu rechter Zeit und in naturgemähem Verhältnis entwickelt, geübt und zu der wahren Bestimmung des Menschen hingeleitet werden.“ Alles dies ist vorerst nur ein formeller Ausdruck, der seines Inhalts noch gewärtig ist.

b) Principien, die ein bestimmtes Ziel vorstellen, eine festumgrenzte Idee, die durch die Erziehung realisirt werden soll, sei es, daß dieselbe auch ihrem Inhalte nach idealer und spiritueller Art ist, oder daß sie der greifbaren Wirklichkeit angehört, also mehr materieller Natur ist. Dabei macht es aber einen wesentlichen Unterschied, ob das, wozu und wofür der Jüngling erzogen werden soll, in ihm selbst liegt oder ob es eine außer ihm bestehende universellere Potenz ist, zu welcher er sich nur als

Mittel verhalten, der er nur dienlich sein soll. Je nachdem das Hauptgewicht auf die eine oder die andere Seite gelegt wird, rubriciren sich uns die betreffenden Principien folgendermaßen.

1) Subjective Seite.

a) Principien von idealem Charakter.

Dahin gehört Grazer's „Divinität“, Niemeyer's „Humanität“ = Harmonie der Freiheit mit der Vernunft. Aehnlich Rosenkranz: Menschlichkeit als Verwirklichung der dem Geist nothwendigen Freiheit, oder J. G. Fichte: Erziehung ist Aufforderung (?) zur freien Selbstthätigkeit. Diesen Ideen allen lassen wir ihre volle Berechtigung, aber um an die Spitze der Pädagogik gestellt zu werden, müßte ihnen schon ein bestimmter Inhalt gegeben sein, da sie sich allesammt in sehr verschiedenen Sinn und Geist auffassen lassen. Noch subjectiver fordert Schwarz: „suche das göttliche Urbild in jedem Individuum zu erschauen; dieses Urbild des Individuums muß zur Wirklichkeit werden;“ ebenso Jean Paul: „Jeder von uns hat seinen idealen Preismenschen in sich, den er heimlich von Jugend auf frei oder ruhig zu machen strebt,“ u. s. w. Es ist die Idee der Persönlichkeit, die in diesem Princip auftritt; wie viel wahres darin liegt, darüber siehe den Art. „Charakter,“ aber in einem pädagogischen Princip muß ebenso sehr das für alle gleichmäßig Gültige zu seinem Recht kommen; als Princip also wäre obiges zu einseitig. Es ist daher ganz richtig, wenn Gustav Baur beides zu combiniren sucht: „Jeder ist bestimmt, zur Förderung des göttlichen Lebens in der Menschheit eine ganz eigenthümliche Stellung im Organismus derselben einzunehmen.“ Aehnlich Schleiermacher: „das Ende der Erziehung ist die Darstellung einer persönlichen Eigenthümlichkeit des Einzelnen; die Erziehung soll den Einzelnen ausbilden in der Aehnlichkeit mit dem größern moralischen Ganzen, dem er angehört.“

β) Der realen Welt entnommen sind diejenigen Principien, die uns entweder die Glückseligkeit (wie die Philanthropisten), oder die Gesundheit (Loche), oder die Kräftigkeit (Pestalozzi), oder die Schönheit (Schreber) als Erziehungsziel vorhalten; der Industrialismus weiß uns auch die Arbeit als solches zu empfehlen, wornach eigentlich der ouvrier das Ideal eines Menschen ist (Friedrich). Hieher gehört aber auch das Rousseau'sche Princip der Naturgemäßheit; denn die Erziehung Rousseau's ist ja nicht Erhebung der Natur zur Cultur, sondern Zurückführung aus der Cultur zur Natur.

2) Objective Seite.

a) Auch hier begegnen uns bei den einen solche Grundanschauungen, deren Object eine ideale Macht ist, für welche der Zögling gebildet werden soll. Obenan ist in dieser Linie die specifisch religiöse Erziehung zu stellen, nämlich in dem Sinne pietistischer Einseitigkeit und Exklusivität. Hier wird die Religion zu einem starren, traditionell noch mehr erstarrten Geseze, dem gegenüber das rein Menschliche völlig ignoriert oder vernichtet werden soll, statt daß man es versuchte, das Menschliche mit dem Göttlichen ins rechte Verhältnis zu setzen, jenes durch dieses zu verklären. — In dieselbe Reihe setzen wir Grundsätze, wie den Diesterweg'schen: Erziehe dein Kind zur Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Guten und Schönen. Der Ausdruck ist gut gewählt, wir könnten ihn acceptiren, sobald wir nur erst wüßten, was denn dieses Wahre, Gute und Schöne ist? Ein alter Grieche, ein Humanist aus der Zeit Neuchlin's, ein Kantianer, ein moderner Humanitarier oder Lichtfreund — jeder wird dasselbe anders, und keiner wird es so definiren, wie wir auf Grund christlicher Weltanschauung es thun. Weniger noch dürfte die von Curtman aufgestellte Formel ausreichen: Erziehe dein Kind für die christliche Civilisation, obgleich der Begriff durch den Beisatz „christlich“ einen bestimmteren Inhalt gewonnen hat, denn der Satz sagt zu sehr idem per idem: bilde dein Kind für christliche Bildung.

β) Realistischer ist der Erziehungszweck gefaßt von denen, die entweder das Weltbürgerthum dazu erheben, oder die die Nation, die Nationalität, das Nationalbewußtsein obenanstellen (dies ist factisch das französische Erziehungsprincip; „die große Nation,“ „die große Armee,“ das sind Dogmen, die die Erziehung in Haus und Schule beherrschen), — oder den Staat, oder die Kirche (welch letzteres nur auf katholischem Boden möglich, dort aber nur von den Jesuiten in rücksichtsloser Consequenz

durchgeführt worden ist; wir Protestanten werden zwar kirchlich, d. h. im Geist unserer Kirche erziehen, aber nicht das Sein in der Kirche als höchsten Lebenszweck fassen: die Kirche ist ebensosehr um des Einzelnen willen da, als der Einzelne für sie da ist).

B. Was die anthropologischen Principien betrifft, so stehen sich hier zwei Extreme gegenüber, zwischen denen die wahre Anschauung der Sache in der Mitte liegen muß. Es ist der Pelagianismus, der im Zögling nur Gutes und alles Gute als schon vorhanden voraussetzt, und daher in der Erziehung nur entwickeln will; das andere Extrem wäre der Manichäismus, der im gefallenem Menschen nichts gutes mehr übrig läßt; ein pädagogisches Princip ist aber von dieser Seite nie aufgestellt worden, da jene Voraussetzung jede Erziehung zum voraus unmöglich macht. Statt dessen können wir diejenige Ansicht als den pädagogischen Gegensatz des Pelagianismus bezeichnen, welche im Zögling gar nichts, weder Böses noch Gutes als angeborene Neigung und Anlage voraussetzt, sondern ihn erst durch Erziehung das werden läßt, was er wird. Repräsentanten dieser Richtung sind Herbart und Beneke, ebenso, nur nach seiner eigenen Art, d. h. nach der eines französischen Charlatans, ausgeführt ist dieser Grundgedanke bei Jacotot, der wenigstens in Bezug auf die intellectuelle Bildung von dem Satze ausgeht, daß alle Menschen gleiche Geistesanlagen haben, daher man aus jedem machen könne, was man wolle; was genau betrachtet ganz dasselbe ist, wie wenn wir sagten: positiv angelegt ist in keinem etwas, sondern nur die Möglichkeit für alles; was also aus ihm wird, ist rein das Werk seines Erziehers.

C. Was wir endlich das Princip der Methode nennen, dafür bietet die Geschichte noch sehr wenig allgemeines und bedeutendes dar. Wir finden wohl eine Menge Unterrichtsgrundsätze, aber sie haben nur die Dignität von Maximen. Für die Erziehung ist das, was wir hier im Auge haben, meist in der Form ausgesprochen, daß gesagt wird, welche Eigenschaften der Erzieher persönlich haben und wie er seinen Beruf, wie er seine Arbeit und deren Erfolg ansehen müsse? Nur bei Pestalozzi ist die Frage selbst mit aller Schärfe herausgetreten, aber in einer Weise von ihm beantwortet, in der wir einen Irrthum im Princip erkennen. Bekanntlich hatte er den Aberglauben, seine Methode wirke unfehlbar, mit der Sicherheit, wie eine Maschine auf das ihr hingeebene Material wirke; von der persönlichen Qualität des Erziehers hänge der Erfolg nicht im mindesten ab, wofür er nur den Mechanismus der Methode, d. h. das Lehrbuch und die Reihen von Uebungen, die es vorschreibt, zu handhaben wüßte. Wir stellen dem bloß gegenüber, daß principuell 1) keine Methode als eine in obigem Sinn unfehlbare anzuerkennen, daß 2) jeder Erfolg als eine Gabe Gottes dankbar hinzunehmen ist nach 1 Kor. 3, 6; und daß 3) was der menschliche Erzieher dazu thun muß, um seinerseits keine Verantwortung zu haben, jene Einheit von treuer Liebe und Einsicht ist, die wir Weisheit nennen; diese macht den Erzieher zu dem, was er sein soll, zu einem Werkzeuge, durch welches der Herr selbst wirkt. — Das ganze Erziehungswerk damit zu beginnen, daß man bekennet, wir können keine Bürgschaft leisten (mit unsrer Macht ist nichts gethan!), aber auch, daß man alle Kraft des Geistes und Willens anbietet, um an der edlen Pflanze nichts zu verschäumen, daß sie seiner Zeit reiche Früchte bringe, um vielmehr im Namen und in der Kraft Christi zu wirken, so lange es Tag ist, — das ist auch ein Princip, dessen dominirende Bedeutung im ganzen System wie in der Praxis auch bei solchen zu erkennen ist, die nicht daran denken, auch in diesem Punkte ein Princip ausdrücklich aufzustellen.

Erziehungstalent, Takt. Vor allem anderen darf hier, als durch den Sprachgebrauch festgestellt, angenommen werden, daß, sobald beide einem Menschen zugeschrieben werden, Talent jederzeit eine natürliche Anlage, Takt dagegen eine, zwar auf natürlicher Anlage beruhende, aber zugleich durch Uebung erworbene Fertigkeit bezeichnet.

Talent nämlich, das geistige Pfund, womit der Mensch wuchern soll,*) bezeichnet die besonders kräftige geistige Anlage für ein oder auch für mehrere Gebiete menschlicher

*) Matth. 25, 14—30. Unser Begriff von Talent, als der geistigen Anlage, geht offenbar von diesem biblischen Gebrauche aus.

Thätigkeit: durch die Nebenbegriffe des Geistigen, besonders Kräftigen und der specifischen Begabung für bestimmte Gebiete unterscheidet sich der Begriff des Talents von dem allgemeineren der Anlage (vgl. d. Art.). Nach den Hauptgebieten geistiger Thätigkeit kann man unterscheiden: Talente der Erkenntnis, welche zur Erforschung des Wahren, ästhetische Talente, welche zur Darstellung des Schönen in der Kunst, und praktische Talente, welche zur Verwirklichung des Guten im Leben berufen sind. Offenbar liegt das Erziehungstalent im Bereich der praktischen Talente; die bloß wissenschaftliche oder künstlerische Begabung reichen dazu nicht aus. Das Leben aber stellt der Einwirkung des Menschen verschiedene Aufgaben, die im wesentlichen in zwei Classen zerfallen. Entweder handelt es sich um Gestaltung der Gegenstände und Verhältnisse des äußeren Lebens nach den sie bedingenden Gesetzen und Regeln, wie bei der Mechanik, der Land- und Forstwirtschaft, dem Finanzfache, der Heilkunde, und dazu sind die technisch-praktischen Talente berufen. Oder es handelt sich um Einwirkung auf das Gebiet der sittlichen Freiheit nach Maßgabe der ewigen Gesetze und zur Verwirklichung der höchsten Aufgabe des geistigen Lebens, und dies ist, wie bei dem Berufe des Geistlichen, auch bei dem des Erziehers der Fall, während die Wirksamkeit des Staatsmannes und namentlich die des praktischen Juristen zwischen beiden Gebieten in der Mitte liegt: wir nennen die für diese Wirkungskreise angelegten Talente die ethisch-praktischen.

Damit das ethisch-praktische Talent bestimmter zum pädagogischen Talent werde, muß es sich mit der besonderen Anlage, auf die Jugend zu wirken, verbinden. Diese beruht auf einer natürlichen Zuneigung zur Jugend, sodann auf dem Verständnis für ihre besondere Art, ihre Anschauung, ihre Interessen und Neigungen, und zu diesem Verständnis gehört wieder namentlich die Fähigkeit der Auffassung und Darstellung des Concreten, Anschaulichen und Charakteristischen in der Natur, wie im menschlichen Leben, insbesondere in der Geschichte. Zugleich muß sich mit diesem Eingehen in die eigenthümliche Art und Weise, wie die Jugend eben ist, die Fähigkeit verbinden, von da aus immer die Beziehung auf das Ziel zu finden, zu welchem sie herangebildet werden soll, damit der Erzieher nicht bloß mit den Kindern Kind werde, sondern auch sie mit dem Manne Männer. Die Rücksicht endlich auf die verschiedene Individualität der Zöglinge macht nöthig, daß der Erzieher die Gabe habe, die Eigenthümlichkeit der Einzelnen zu erkennen und zugleich in ihre Individualität sich zu versetzen, um die Wege zu finden, auf welchen jeder nach seiner Weise am sichersten dem Ziele zugeführt wird. Hiermit dürften die Momente angegeben sein, welche in ihrer Vereinigung das Erziehungstalent constituiren. (Von einem pädagogischen Genie kann nicht geredet werden; es wäre das so begriffswidrig, als etwa der Ausdruck „genialer Seelsorger.“)

Die Gnadengaben, welche das Neue Testament als die unentbehrlichsten Grundlagen des Berufes zum Bischofsamte darstellt, gehen ganz den Eigenschaften parallel, welche wir als Hauptfactoren des Erziehungstalents bezeichnet haben, die Gaben der Lehre, der Regierung und des Unterscheidens der Geister (1 Cor. 12, 4—11. 28). Ja der Prophet des Alten Testaments schon zählt, wenn er als die Gaben des Geistes bezeichnet Weisheit und Verstand, Rath und Stärke, Erkenntnis und Furcht des Herrn (Jes. 11, 2), damit zugleich die Eigenschaften auf, welche das Erziehungstalent begründen — ein Beweis, wie das seelsorgerliche und das pädagogische Amt innig verwandt sind.

Der Ausdruck Takt, insofern damit die Feinheit und Sicherheit des Benehmens im Umgang bezeichnet wird, geht nicht von dem Begriffe des musikalischen Taktes aus, der streng gemessenen Ordnung, sondern er bezeichnet die auf natürlicher Feinheit des Gefühls beruhende und durch Erfahrung und Uebung ausgebildete Fertigkeit, im freien Verkehr mit andern in jedem gegebenen Fall, und insbesondere in zweifelhaften Fällen das Angemessene unmittelbar mit Sicherheit zu erkennen und zu thun. Der Takt beruht demgemäß auf einer Naturanlage und ist so verwandt mit dem Talent, aber zugleich ist er eine durch Erfahrung und Uebung ausgebildete Fertigkeit. Das feine Gefühl, welches durch jede Unangemessenheit verletzt wird und das Angemessene

überall sicher herausfühlt, wird erst dann zum Tact, wenn mit der Feinheit des Gefühls auch die Sicherheit des Benehmens sich verbindet. Weiter schließt der Begriff des Tactes die Beziehung auf den Verkehr mit andern und die ihnen schulbige Rücksicht ein: der Historiker, welcher in seinem Werke lediglich den objectiven Thatbestand darzustellen bemüht ist, hat keine Gelegenheit, sich taktvoll zu zeigen, schreibt er dagegen für ein bestimmtes Publicum, etwa für die Jugend, so ergeht die Forderung an ihn, daß er in Bezug auf die Wahl von Stoff und Form taktvoll verfare. Endlich kann natürlich nur die Sicherheit des Benehmens in zweifelhaften Fällen auf den Ruhm eines besonderen Tactes Anspruch geben: erst wenn die Anwendung der allgemeinen Regel auf den besonderen Fall zweifelhaft ist, kann der Tact sich offenbaren. — Was nun zunächst das persönliche Verhältnis des Erziehers zu dem Zögling anlangt, so ist der Erzieher taktvoll zu nennen, welcher bei aller eigenen Achtung vor dem Rechte des kindlichen Alters und der Eigenthümlichkeit der einzelnen Individualität doch den Zöglingen eine wahre Auctorität zu werden und dadurch eine wirksame Achtung vor dem Gesetze zu begründen versteht. Hinsichtlich der erziehenden Einwirkung im engeren Sinne verräth sich der Tact des Erziehers in der Fertigkeit, mit der wachsenden Selbstständigkeit des Zöglings die positive Einwirkung zu ermäßigen. Der taktlose Lehrer stört das gegenseitige Verhältnis der Zöglinge, wenn er das Lob des einen mit dem Tadel eines andern so mischt, daß jener zu selbstzufriedener Eitelkeit verleitet wird, in diesem Niedergeschlagenheit entsteht oder gehässige Eifersucht gegen den bevorzugten: in dem Munde des taktvollen ist Lob, wie Tadel ein Sporn zur Pflichterfüllung. Beim Unterrichte weiß der Taktvolle den Stoff so mitzutheilen, daß der Geist geübt wird, und versteht es, das Bedürfnis der verschiedenen Altersstufen zu unterscheiden. Bei der Einwirkung auf das sittliche Verhalten wird er weder durch blindes Zutrauen zu Täuschungen herausfordern, noch durch inquisitorisches Mißtrauen verletzen. Bei der pädagogischen Einwirkung auf die einzelnen Seiten der Individualität wird er das rechte Maß zu finden wissen zwischen Ueberreizung und Vernachlässigung des Gefühls, zwischen der Hinlenkung des Denkens auf die genaue Erkenntnis des Einzelnen und auf die Erkenntnis des allgemeinen Gesetzes, zwischen der Sorge für Abhärtung des Körpers und Erhaltung der vorhandenen Gesundheit; und ganz besonders beruht beim Austheilen von Lob und Tadel, Lohn und Strafe die pädagogische Unparteilichkeit, welche nicht äußerlich nach dem Buchstaben eines bestimmten Gesetzes urtheilen darf, auf dem richtigen Tact des Erziehers. Dies mag genügen, um das Wesen und die wesentlichsten Aufgaben des pädagogischen Tactes festzustellen; für ihre Lösung bestimmte Regeln zu geben, ist eben darum nicht möglich, weil sie eine Sache des Tactes und der Tact dasjenige ist, was, wo die Regeln aufhören, supplirend eintreten muß, wodurch die Erziehung vorzugsweise zur Erziehungskunst wird (s. die Art. Erzieher und Erziehung).

Erziehungswissenschaft, s. Pädagogik.

Ethik (Moral; Sittenlehre). Dieser Artikel hat nicht die Behandlung der Ethik im Schulunterricht zum Gegenstand, sondern die Ethik selbst als grundlegende Hilfswissenschaft der Pädagogik, was sie für die gesammte Erziehungslehre ebenso sehr ist, wie die Psychologie es ist für die gesammte Unterrichtslehre. In der That hat die Ethik nicht bloß eine Anzahl Begriffe mit der Pädagogik gemein; sie hat auch nicht bloß einen Punct in ihrem System, wo die Pädagogik aus ihr herausträchst (dieser Punct ist das Familienleben): sondern an der Ethik ist alles zugleich auch Pädagogik, da ihr Gegenstand der menschliche Wille und das ihm gegebene Gesetz ist, folglich jeder auf diesem Gebiete gewonnene Satz entweder direct sich in eine praktische Regel übersetzen oder aus ihm sich eine solche ableiten läßt. Selbst wenn die Ethik nichts wäre, als Pflichtenlehre, so müßte sie doch zugleich irgendwie einen Weg zur Pflichterfüllung zeigen, also das ethisch Geforderte auch psychologisch vermitteln: was wäre dies anders, als schon Pädagogik, d. h. eine Doctrin der Selbsterziehung? Jene psychologische Vermittlung führt aber weiter auf die Erkenntnis, daß der Mensch durch bloße Naturentwicklung keineswegs seine ethische Bestimmung erreicht, daß vielmehr jenes Erreichen sehr wesentlich auch von der Einwirkung solcher Potenzen abhängt, die selber das sittlich Gute in sich darstellen. Was ist das anders als Er-

ziehung? Umgekehrt ist auch wieder die Pädagogik durchaus ethischer Natur. Sie kann nur ethische Zwecke als Zwecke der Erziehung (s. d. Art.) aufstellen; denn, wie Kant sagte: „Es ist überall nichts in der Welt, ja überhaupt auch außer derselben zu denken möglich, was ohne Einschränkung für gut könnte gehalten werden, als allein ein guter Wille.“ Daß den ethischen Zwecken auch nur ethische Mittel entsprechen können, folgt von selbst. Sind auch gewisse Zwecke und Mittel der Pädagogik nicht an sich selbst schon sittlicher Natur (z. B. Lateinlernen als Zweck oder als Mittel gefaßt), so zeigt sich doch gewiß, daß solche im Zusammenhange der Erziehung von ethischen Motiven begleitet und getragen sind, ja sein müssen, wenn sie nicht die letzte Weihe, den höchsten Werth verlieren sollen. Hieraus geht aber bereits auch hervor, daß die Verwandtschaft der Pädagogik mit der Ethik dennoch nicht bis zur Identität beider ausgebehnt werden kann. Die Ethik durch Erziehung ist darum neben der Ethik überhaupt eine besondere Aufgabe, weil sie als das zu ethisirende Subject nicht den Menschen oder die Menschheit überhaupt, sondern den unmündigen Menschen, das Kind vor sich hat, und zwar in ganz bestimmten Verhältnissen, denen gemäß die einzelnen Bildungszwecke und Mittel historisch sich gestaltet haben. Mit Einem Worte: die Pädagogik wird zur speciellen Technik in einer Weise, wie es die Ethik nie werden kann. So muß der Ethiker nicht nothwendig auch das Detail der Pädagogik kennen, wie ein Schulmann dieses kennt; aber desto gewisser darf der Pädagog vom Fache, will er anders auf vollständige, d. h. auch wissenschaftliche Fachbildung Anspruch haben, in der Ethik kein Fremdling sein. Dies macht es einem pädagogischen Handbuch zur Pflicht, unbeschadet seines speciellen Standpunctes die Ethik als Ganzes mit in Betracht zu ziehen.

Unter den drei üblichen Namen unserer Wissenschaft ist Ethik der älteste (seit Aristoteles) und wird vielfach vorgezogen, da das Wurzelwort die innere Seite des Charakters, wie dessen äußere Erscheinung in der Handlungsweise, und zugleich das Allgemeine und Objectiv — also nicht bloß was Sitte ist, sondern auch Sitte sein soll, in sich faßt, wogegen die lateinische Bezeichnung (seit Cicero) wie die deutsche (seit Mosheim) mehr nur auf das Äußere und Einzelne des Ethischen deutet. Sofern die Ethik als philosophische Disciplin behandelt wird, ist sie der wichtigste Theil der praktischen Philosophie; der theologische Sprachgebrauch stellt neben die praktische Theologie als die Wissenschaft vom kirchlichen Leben die Ethik als Wissenschaft vom sittlichen Leben. Letzterer wird sodann die Dogmatik gegenübergestellt, nicht ohne beständig wiederkehrende in gewisser Art wohlmotivirte Versuche einer Verschmelzung beider in Ein „System christlicher Lehre.“ Ehe wir aber den Inhalt unserer Wissenschaft näher beleuchten, ist noch die Frage im Wege, wem sie denn eigentlich angehöre, der Philosophie oder der Theologie? Factisch machen beide gleichen Anspruch auf sie; theoretisch kann es, wie nur Eine Wahrheit, so auch nur Eine Sittlichkeit geben. Factischen Bestehand und theoretischen Anspruch zu vereinigen, giebt es nur den Einen Ausweg gegenseitiger Anerkennung auf Grund reinlicher Auseinandersetzung. Steigern sich statt dessen — wie thatsächlich wohl gerne geschieht — die Ansprüche des einen Theils zur Ausschließlichkeit gegenüber dem andern, so schadet jeder Theil nur sich selbst. Denn die Theologie, die ältere Schwester, kann des philosophischen Apparates selbst nicht entbehren, außer mit Verzicht auf den Anspruch der Wissenschaftlichkeit. Und die Philosophie, die jüngere Schwester, sät sich entweder selbst den Ast ab, auf dem sie sitzt, wenn sie geflissentlich vom Christenthum, dem thatsächlich einzigen Befreier des angeblich autonomen sittlichen Bewußtseins in der Menschenbrust, absieht, oder ist sie in der naiven Selbsttäuschung befangen, nicht zu merken, wie viel von dem, was sie rein der Speculation zu verdanken glaubt, sie vielmehr vom Christenthum entlehnt hat. Die „reinliche Auseinandersetzung“ besteht in der Erkenntnis, daß zwischen Philosophie und Theologie nothwendig Ausgangspunct und Weg verschieden, nur das Ziel dasselbe, daß nothwendig die Form verschieden, nur der Inhalt der gleiche ist. Gleich wenigstens in der Idee; thatsächlich wird man, da das Leben kurz, die Kunst lang ist, das Verhältnis einer philosophischen und theologischen Ethik oft gleich dem zweier Geraden finden, die sich verlängert in unendlicher Entfernung, aber nicht mehr auf der gegebenen begrenzten Fläche schneiden, und bei der überaus wunderbaren, so oft verhängnisvollen Wechselwirkung zwischen Form und Inhalt wird

man sich nicht wundern, die Congruenz des Inhalts oft unvollkommen zu finden. Umfomehr verdient hervorgehoben zu werden, wie viele Anklänge an positiv christliche Lehren gerade in den tüchtigsten neueren Bearbeitungen der philosophischen Sittenlehre sich finden, und wie sehr damit alle jene Vorwürfe, die sich die christliche Moral einst vom Deismus und Rationalismus theils wegen ihrer Motive, theils wegen Vernachlässigung wichtiger Pflichten machen lassen mußte, von der Philosophie selbst als unsichthaltig erkannt und antiquirt sind. — So sind in Fichte's System der Ethik (Leipzig 1850 u. 1851) nicht bloß zahlreiche Stellen zu finden, in welchen das Resultat philosophischer Untersuchung in Begriffen und Sätzen zu Tage tritt, die mit den christlichen zusammentreffen; sondern es ist der ganze letzte Abschnitt eine philosophische Durcharbeitung des in der christlichen Kirche factisch vorliegenden ethischen Materials. — Ein Durchklingen der christlichen Anschauungen kennzeichnet auch das im übrigen die Bildung der Hegel'schen Schule an sich tragende, jedoch selbständig und gedankenreich ausgeführte „System der speculativen Ethik“ von J. U. Wirth (Heilbronn 1841. 1842); und wieder in ganz anderer Weise erkennen wir solches Zusammentreffen, trotz der spröden Haltung, die die Herbart'sche Philosophie dem Christenthum gegenüber eingenommen, in dem zu den lehrreichsten Moralwerken gehörenden Buche von Hartenstein: „Die Grundbegriffe der ethischen Wissenschaften“ (Leipzig 1844). Noch positiver aber und durchgreifender wird die Einheit philosophischer und christlicher Moral festgehalten von Chalybäus (in seinem „System der speculativen Ethik,“ Leipzig 1850) und von Martensen (Grundriß des Systems der Moralphilosophie, Kiel 1845). Dasselbe würde von dem schon durch seine Neuheit interessanten und als Versuch auf einem halb brach liegenden Gebiet doppelt anerkennenswerthen Werk Pfeleiderer's (Moral und Religion nach ihrem gegenseitigen Verhältnisse, Leipzig 1872) uneingeschränkt gelten, da namentlich die theistische Grundlage der Zeitströmung entgegen mit dankenswerther Energie festgehalten wird, wenn nicht eine Inconsequenz und Alterirung ethischer Axiome durch den im Grunde pantheistisch gefaßten Begriff des Bösen hervorträte. Bezeichnend für den Stand der Dinge ist ganz besonders, daß ihrerseits auch die neuere, gläubige Theologie ein classisches Werk aufzuweisen hat, das auf philosophische Basis gestellt und in philosophischem Geiste ausgeführt ist, wir meinen die „Theologische Ethik“ von Rothe (2. Auflage 1869—1871): in der neueren theologisch-ethischen Literatur das weitaus bedeutendste Werk, das selbst solchen Lesern, die sich durch die Dialektik des ersten Bandes schwer hindurcharbeiten, im letzten Bande eine Fülle christlicher Lebensweisheit bietet, die sich bis ins Einzelne erstreckt, ohne doch je kleinlich zu werden. Minder bedeutend als Rothe, aber tiefer in christliche Principien eingetaucht, ist Culmann's christliche Ethik (2 Theile, Stuttgart 1864—1866), ein frischer Trunk aus tiefer Brunnenstube; ihre realistische Einseitigkeit erquickt eben durch den Contrast gegen die Umgebung; einzelne Partien müssen als äußerst fruchtbar für die Pädagogik bezeichnet werden. Ältere philosophisch-theologische Ethiker, Daub, de Wette, Marheineke, müssen wir uns begnügen, bloß zu nennen; von Schleiermacher besitzen wir ebenso eine rein theologische Bearbeitung der Moral (Die christliche Sitte, herausgegeben von Jonas, Berlin 1843) als auch philosophische Werke auf diesem Gebiet (seine Grundlinien einer Kritik aller bisherigen Sittenlehre, zuerst 1803 erschienen; Entwurf eines Systems der Sittenlehre, herausgegeben von Schweizer 1835; Grundriß der philosophischen Ethik, herausgegeben von Twisten 1841 u.). — Unter den Theologen selbst wieder haben Harleß (Christl. Ethik 6. Aufl. 1864) und Sartorius (Die Lehre von der heiligen Liebe, 3 Abtheilungen, 1851—1856) die Ethik vom specifisch lutherischen Standpunct aus bearbeitet; jener gedrängt, mit reicher exegetischer Begründung, dieser häufig populär mit stetem Zurückgehen auf die Symbole und öfterem Verweilen bei dogmatischen Gegenständen. In der Mitte zwischen Culmann und Pfeleiderer, der Zeit wie der Tendenz nach, steht Palmer's Moral des Christenthums (Stuttg. 1864); ihr Vorzug mag für unsern Zweck eben in der bekannten Stellung des Verfassers zur Pädagogik gesucht werden. — Die Unterschiede der reformirten und der lutherischen Moral sind mit großer Feinheit von Schneckenburger (Vergleichende Darstellung des luth. und ref. Lehrbegriffs, Stuttgart 1855) auseinandergesetzt; den ethischen Gegensatz des Protestantismus und Katholicismus

behandelt das „System der christlichen Sittenlehre“ 2c. von Heinrich Mez. Tübingen 1841. — Feuerlein hat seinerzeit die Geschichte der philosophischen und der christlichen Sittenlehre (Tübingen 1855—59, 3 Theile) im Zusammenhange bearbeitet. — Martensen's christl. Ethik, aus dessen Nachlasse seit 1873 hervorgetreten, hat sich schon als ein bedeutendes Werk vielseitige Anerkennung erworben.

Zur weitem Orientirung über den Inhalt und die Behandlungsweise der Ethik diene Folgendes.

1) Sie ist die Wissenschaft vom sittlich Guten. Es fragt sich sonach zuerst, was denn der Begriff des sittlich Guten selbst sei; hiemit wird immer auch schon die Realität des sittlich Guten, d. h. des absoluten Gegensatzes von Gut und Böse festgestellt sein, die ohnehin im Ernste nur vom Materialismus geleugnet wird, der sich eben an diesem Punkte als dasjenige zeigt, was er ist, nämlich nicht ein wissenschaftliches System, sondern eine Gesinnung. Jene Definition nun haben die älteren Moralisten in der Form eines sogenannten Moralprinzips ausgesprochen, d. h. eines obersten Satzes, aus dem alle guten Gesinnungen und Handlungen abgeleitet werden können. Das berühmteste Beispiel eines solchen ist das kantische: „handle so, daß die Maxime deines Willens jederzeit zum Princip einer allgemeinen Gesetzgebung erhoben werden kann.“ Von solchen Sätzen allen gilt dasselbe, was von ähnlichen sogenannten Principien der Pädagogik: entweder sind sie rein formell, so daß sie ihren realen Inhalt erst anderswoher empfangen müssen; oder geben sie nur eine einzelne Seite des sittlich Guten an, so daß es unmöglich ist, aus ihnen alle ethischen Sätze abzuleiten. — Daher hat die Herbart'sche Schule von vornherein darauf verzichtet, einen einzigen Satz als Princip der Moral an die Spitze zu stellen; vielmehr, indem sie die Ethik definirt als die Wissenschaft von dem Wollen, das absoluten Werth hat, geht sie sofort lediglich von der Thatsache des Bewußtseins aus, daß es in Bezug auf das menschliche Wollen eine unwillkürliche, sich absolut geltend machende Billigung oder Misbilligung giebt, die den Werth desselben bestimmt. Den Maßstab dieses Werthes aber haben wir ebenso ursprünglich in den ethischen Ideen, d. h. in denjenigen Musterbildern, an denen sich, sobald und so oft sie in die Darstellung treten, jenes absolute Wohlgefallen äußert. Es ist der unbestreitbare Vorzug der Anschauung Herbart's vor der Hegel's (s. u.), daß er das Moment „des Sollens“ so nachdrücklich geltend macht; ebendaher rührt das bedeutende Gewicht, das Herbart allenthalben der Erziehung zuschreibt. (Vgl. d. Art. Herbart.) — Wenn es dagegen entschieden als Mangel zu bezeichnen ist, daß das Wesen des sittlich Guten als unmittelbar in den ethischen Ideen vorliegend mehr nur empirisch bestimmt wird, wobei immer noch denkbar wäre, daß es solcher Ideen noch mehrere zu entdecken gäbe: so hat dafür Schleiermacher jenen Grundbegriff in principieller Weise zu construiren gesucht. Ethik ist ihm speculatives Wissen um die Gesamtwirksamkeit der Vernunft auf die Natur. Hier also haben wir statt irgend eines Moralprinzips, gleichsam eines größten Gebots, eine Definition des sittlich Guten selbst: es ist das Wirken der Vernunft auf die Natur, aber dies wird nun nicht als ein Sollen dargestellt — auch hier zeigt sich Schleiermacher als Antinomist —; die Ethik ist so gut wie die Physik eine bloß beschreibende Wissenschaft; eine Physiologie, nicht bloß des Willens, dessen Betrachtung einen sehr untergeordneten Theil derselben ausmacht, sondern der gesammten Vernunftwirksamkeit im Menschen und durch ihn auf die gesammte Natur, deren Anfang in der Natur sich nirgends findet und deren Ziel gleichfalls nie erreicht wird. Ob damit das Wesen des Sittlichen richtig erkannt ist, läßt sich schon aus dem Grunde bezweifeln, weil der Wille, wie gesagt, nur einen sehr untergeordneten Spielraum hat. — Unter die wenigen Punkte, wo Schleiermacher und Hegel sich berühren, gehört die Auffassung der Ethik. Denn Hegel stellt so wenig ein Moralprincip im alten Sinne auf, daß ihm im Gegentheil ein absoluter Maßstab für Gut und Böse eigentlich gar nicht besteht; „mit dem Belehren, wie die Welt sein soll, kommt die Philosophie immer zu spät,“ sagt er. Das, was man gemeinhin Moralität nennt, ist nur eine noch niedrigere Stufe des Bewußtseins, es hat nur subjective Bedeutung; auf der Höhe des objectiven Geistes, wo sich der Begriff der Sittlichkeit im Staate und in der Weltgeschichte realisirt, verschwindet auch der Unterschied von Gut und Böse. Hartenstein sieht das Falsche an dieser

Behandlung der Ethik (die unstreitig die schwächste Partie der ganzen Hegel'schen Philosophie ist und namentlich neben dem sittlichen Ernste Kant's und Herbart's in ein sehr ungünstiges Licht tritt) mit Recht darin, daß Hegel, wie schon Schleiermacher, auch für das Gebiet des Ethischen nichts kennt, als den Willen, sein Dasein und seine Gewalt, aber kein Urtheil über den Willen. Der Wille, der nur sich selbst, d. h. die Freiheit will, ist der wahrhafte, der sittliche. Da aber hiemit noch sehr wenig von einem Inhalt erkennbar ist, so findet bei Hegel die sich selbst wollende Freiheit erst Ruhe und Existenz — im Staat, in dem „zur vorhandenen Welt gewordenen Begriff der Freiheit.“ Will man nun auf diesem Standpunct wissen, was also der Mensch thun müsse, welches die Pflichten sind, die er zu erfüllen hat, so ist die Antwort: Es wird nichts anderes verlangt, als „Rechtsschaffenheit, die einfache Angemessenheit des Individuums an die Verhältnisse, denen es angehört.“ Nun ja, diese Definition von Rechtsschaffenheit sieht demjenigen, was man sonst Legalität nennt und was bekanntlich keineswegs über, sondern unter der Moralität steht, so ähnlich, wie ein Ei dem andern. Und wenn der Staat eben selber nicht die „zur vorhandenen Welt gewordene Freiheit“ wäre? wenn nicht nur etwas am Staate, sondern der ganze Staat faul wäre? — Obgleich von Hegel ausgehend, und an Schleiermacher erinnernd, bestimmt Nothe dennoch in durchaus eigenthümlicher Weise das Wesen des sittlich Guten. Es ist „die Einheit der Persönlichkeit und der materiellen Natur als Zugeeignetsein dieser an jene;“ es giebt daher hier wieder ein bestimmtes Moralprincip. Dasselbe wird überdies auch noch formell bestimmt. Weil nämlich die Vergeistigung der Welt durch den Menschen Schöpfungsziel, also Gottes Wille ist, so kann man in dieser Beziehung sagen: sittlich ist dasjenige Handeln, in welchem der Mensch als Organ Gottes zur Realisirung jenes Weltzweckes frei thätig ist. Eben letztere Definition aber ist nicht bloß formell richtig — sie macht auch den zweifelhaften materiellen Vordergrund, Ueberwindung der Materie durch die Persönlichkeit entbehrlich, weil in ihr bereits dasjenige Princip enthalten ist, das auch das Christenthum in seiner Lehre aufgestellt und praktisch ins Leben eingeführt hat, nämlich die Liebe, in der ebensosehr das Formelle der Gesinnung als das Materielle dessen, was gethan werden soll, — ebenso sehr das göttlich Nothwendige oder Gebotene als das menschlich Freie vereinigt ist und beides rein in einander aufgeht. Dies ist auch der fundamentale Punct, an welchem die philosophische und die christliche Ethik sich in wesentlicher Einheit erkennen.

2) Für die weitere Entwicklung des Inhalts der Idee des sittlich Guten besitzt die Ethik die drei Begriffe der Pflicht, der Tugend und des höchsten Gutes. Alle drei entstammen einem vorchristlichen Boden, widerstreben jedoch nicht der Uebertragung in die christliche Wissenschaft. Der Pflicht entspricht das Gesetz, das auf den Gesetzgeber zurückweist, während der Pflichtbegriff vielmehr autonomisch als heteronomisch ist. Allein wenn gleich der Philosoph das Gute schon ursprünglich als eigenen, innersten Willen des Menschen (nicht bloß als Willen Gottes) faßt, so kennt er nichts desto weniger auch das Erfordernis, daß jener ursprüngliche Wille sich dem Einzelwillen erst einbilde und ihn umgestalte, wobei also jener „Grundwille“ dem Einzelwillen als Gesetz gegenübersteht. Nicht minder kennt der Theolog neben und vor dem äußerlich gebietenden Gesetz die sittliche Anlage des Menschen, das dem Menschen „anerschaffene“ Gute. Die christliche Ethik malt, mit satteren Farben als die Philosophie, das Eintreten des Bösen, den Kampf, das Dazwischenkommen des Gesetzes, dessen Unzureichendes, endlich jenes „Gesetz des Geistes, der da lebendig macht.“ Damit ist „das Gesetz aufgehoben,“ aber nicht der Pflichtbegriff; denn durch die Wiedergeburt ist das Gesetz zwar zum Willen des Individuums geworden, aber noch nicht zum Wesen desselben. Es bleibt der sogenannte „dritte Gebrauch des Gesetzes.“ Das Gesetz aber, das hiernach seine bleibende Berechtigung behält, wird zur Pflicht dadurch, daß ich es in seiner Verbindlichkeit für meine Person anerkenne. (Das Thier, die Pflanze, der Planet — sie alle gehorchen einem Gesetz, aber nicht einer Pflicht.) Hiernach ist es an sich ganz richtig, wenn die alten theologischen Moralisten alles Gute unter der Form des Gebotes, die Philosophen und die Theologen der Aufklärung es unter der Form der Pflicht darstellen; allein theils kam man über das ewige Sollen nie hinaus zu einer wirklichen Tugend, wie sie das

Christenthum in Christus in voller Realität kennt, theils blieb (wie namentlich in der Kant'schen Moral) aus Furcht vor allem Eudämonistischen die Lehre von den Gütern ganz vernachlässigt. — Die zweite Form des Guten ist also die Tugend; was vorher Sollen war, ist in ihr nicht nur zum Wollen, und zwar zum constanten Wollen, zur Gesinnung, sondern bereits zur Fertigkeit des Vollbringens geworden. (Unter dieser Form allein ist das Gute bei Harleß dargestellt; es hängt dies mit dem specifisch lutherischen Geiste seiner Ethik zusammen.) Der Inhalt des Tugendbegriffs muß an sich derselbe sein, wie der des Pflichtbegriffs; aber der Unterschied der Form afficirt doch auch wieder den Inhalt; denn das Gesetz bleibt unveränderlich sich selbst gleich; das Leben aber ist unerschöpflich an Neugestaltungen, die sich auf dem sittlichen Gebiete in den Charakteren (s. d. Art. Charakter) zu erkennen geben. In der Lehre von der Tugend und den Tugenden müßte also eben jene Bedeutung des Persönlichen, jenes Recht der individuellen Freiheit, wie sie nicht nur mit Gesetz und Pflicht sich verträgt, sondern sogar gerade das im Gesetz noch gleichsam verschlossene Gute zu seinem wahren Ausdruck bringt, erörtert werden. Die Geltendmachung dieses so wichtigen Momentes in der Ethik ist vornehmlich Schleiermacher's Verdienst; nur stellt er mit Verwechslung von Pflicht und pflichtmäßiger Handlung (wie nach ihm Noth) unrichtiger Weise die Tugendlehre der Pflichtenlehre voran, beachtet also gerade das Entscheidende im Pflichtbegriff, das Sollen hierbei gar nicht; ja in der „Christlichen Sitte“ übergeht er — antinomistisch — die Pflichtenlehre ganz. Am meisten unterscheidet sich seit Schleiermacher die neuere Ethik von der vorherigen dadurch, daß sie — auf Spinoza und Plato zurückgehend — den Begriff des höchsten Gutes obenanstellt und damit eine Güterlehre als Haupttheil gewinnt. Ist auch dieser Begriff ebenfalls auf nichtchristlichem Boden erzeugt, so weigert sich doch das Christenthum nicht, einen seiner Centralgedanken in ihn hineinzulegen. Was drückt der christliche Begriff von Seligkeit, vom Himmelreich anders aus, als was die alte Philosophie als höchstes Gut meinte und suchte? Allein wenn nun Schleiermacher das höchste Gut als die Totalität aller pflichtmäßigen Handlungen definiert, eine Totalität, die sich schließlich in den großen ethischen Gemeinschaften, Kirche, Staat, Familie als real zu erkennen giebt, so wird das bei ihm zu einem Grundfehler. Ein Gut ist immer nur etwas, das ich habe, nicht aber, was ich thue. Beides wird oft genug zusammentreffen; daß ich etwas thun darf, d. h. das Recht dazu, ebenso die Fähigkeit, ja die Thätigkeit selbst, weil sie mir Freude macht, ist ein Gut für mich; aber immer ist letzteres ein von der Thätigkeit selbst verschiedener, durchaus selbständiger Begriff; das Gut ist immer irgend etwas substantielles, das einem menschlichen Trieb oder Bedürfnis entspricht und das als eine Gabe Gottes empfangen wird. So hat nun allerdings die Sittenlehre eine Güterlehre in sich zu befragen; der stoisch-kantische Wahn (Chalybäus), „daß alles ethische durchaus entsagend, aufopfernd, nicht sich selbst belohnend, beglückend und beseligend sein dürfe, wenn es nicht allen sittlichen Werth verlieren solle,“ ist ein ebenso philosophisch falscher als der christlichen Lehre widersprechender Rigorismus. Aber wie von den Gütern viele gar nicht durch unsere eigene Thätigkeit zu Stande kommen (wie Leben und Gesundheit), wie ferner auch die Formen der Gemeinschaft nur dann ein Gut für mich sind, wenn ich eine Gabe Gottes in ihnen genieße: so vollends ist weder der Staat noch die Kirche noch die Totalität aller sittlichen Thätigkeit und aller ihrer Resultate das höchste Gut, sondern dies ist allein Gott. (Wie sich dies im christlichen Begriffe der Seligkeit entfaltet, dies ist sorgfältiger als sonstwo von Jäger „Grundbegriffe der christlichen Sittenlehre“ S. 103 ff. auseinandergesetzt.) Es ist auch hier klar, wie wichtig die genaue Bestimmung der ethischen Principien für die Pädagogik ist. Wo Gott in Christus nicht als höchstes Gut erkannt wird, da kann auch die Erziehung kein höheres Ziel sich stecken, als ein diesseitiges.

3) Dies führt uns noch auf einen letzten Punct. Es haben bei den neueren Ethikern der Staat, die Kirche, das Rechtsgebiet, die Geselligkeit als sittliche Potenzen eine bedeutende Stelle im System gefunden. Das sticht sehr ab gegenüber der alten Lehre von den christlichen Lebenspflichten, die immer nur den Einzelnen als das verpflichtete Subject ins Auge gefaßt hat. Die Ethik hat unzweifelhaft daran einen Gewinn gemacht. Allein man hat allzusehr vergessen, daß doch der Hauptgegenstand

der Ethik nur das Individuum ist; ganz genau wie die Pädagogik nicht ins große arbeitet, sondern den einzelnen Menschen als ihr Object betrachtet. Das Institut der Kirche mit Regiment und Gesetzen wird ebensogut ein Ende haben, wie das Institut des Staates, nur die Personen werden bleiben und die Gemeinschaft der Liebe (1 Kor. 13, 13), eine Gemeinschaft, zu deren himmlischer Vollendung die irdischen Organisationen, also namentlich die der Kirche, keineswegs in demselben nothwendigen Verhältnisse stehen, wie das sittliche Leben und Wachsthum der Einzelnen. Darum sind auch alle jene Gemeinschaftsformen für die Ethik so wenig der wahre Ausdruck des höchsten Gutes, daß sie vielmehr in ihr nur eine untergeordnete Bedeutung haben.

Wenn hiernach der Hauptaccent schließlich doch auch heute noch auf die Beantwortung der Frage fällt: was muß ich thun, um sittlich gut — also christlich gesprochen: um selig zu werden: — so hat die christliche Ethik, nachdem sie gezeigt: wie die Idee des Guten, d. h. des Göttlichen in der Form des menschlich freien Willens, erst in Christus rein und vollständig sich verwirklicht hat, nun darzuthun, wie diese Verwirklichung von ihm auf das ganze Geschlecht übergeht. Dieses Uebergehen ist nun aber eben nicht eine Reform und Organisation im großen, sondern eine Seele um die andere muß erst gewonnen werden und für alle ist der Proceß der Umwandlung und Vergöttlichung derselbe — Buße und Bekehrung. Bevor jedoch die Wissenschaft diesen Proceß schildert, kann sie darthun, wie der christliche Geist nicht nur die schon vorhandenen sittlichen Gemeinschaftsformen, Staat und Familie, also den objectiven Lebensboden für die Existenz des Einzelnen, erneuert hat und heiligt — sondern auch, daß er in der Kirche eine ihm eigene, neue Form der Gemeinschaft geschaffen, und welches die Stellung derselben zur Sittlichkeit der Einzelnen sei. Dann kommt jene Genesis des Guten im einzelnen Subject durch dessen unmittelbar von Christus ausgehende Neuschöpfung zur Darstellung; eine Neuschöpfung, der das christliche Wachsthum bis zu sittlicher Vollendung folgen muß, wo sofort auch der Ort ist für die Lehre von den Tugendmitteln, d. h. die Ascetik, die Kunst der Selbsterziehung, in welcher abermals die Parallelen zur Pädagogik sehr mannigfach sind. Und nun erst, nachdem das sittlich Gute als ein im christlichen Leben werdendes erkannt ist, wird es noch als ein seiendes, als ein System von Tugenden und Gütern oder von Pflichten und Rechten vorgeführt, — ein Unterschied, der lediglich die Form der Darstellung betrifft. Dieses System der Tugenden oder Pflichten ist bei den verschiedenen Ethikern verschieden gegliedert; denn die künstlerische Gestaltung des wissenschaftlichen Materials kann und wird an diesem Punkte immer eine mannigfache sein, die wesentlichen Momente aber, die in den verschiedenen Verhältnissen des innern und äußern Lebens liegen und die den Haupteintheilungsgrund abgeben, sind stets dieselben.

Excursionen, naturgeschichtliche, s. Naturgesch. Excursionen.

Externen heißen diejenigen Schüler, welche an dem Unterricht einer geschlossenen Erziehungsanstalt, nicht aber an der gemeinschaftlichen leiblichen Verpflegung Theil nehmen. Ueber Externat der Lehrer-Seminaristen s. d. Art. Volksschullehrerseminar.

F.

Fabel, s. Märchen.

Fabriksschulen. Kinder zur Arbeit in Fabriken zu benützen, wurde man veranlaßt theils durch die größere Wohlfeilheit ihrer Arbeit, theils weil für einzelne Fabrikgeschäfte die Arbeit von Kindern nothwendig ist. Diese Benützung von Kindern hat sich von einem Jahre zum andern vermehrt, namentlich wo in größeren Fabrikorten nicht nur Mann und Frau, sondern auch die Kinder vom möglichst frühen Alter an Verdienst machen müssen. In dem Falle, wenn die Kinder schon einen, wenn auch dürftigen Elementarunterricht vor ihrem Eintritt in die Fabrik genossen haben, tritt das Misliche und Gefährliche der Kinderarbeit in Fabriken nicht in dem grellsten Lichte hervor. Da jedoch dies nicht immer der Fall ist, so mußten die Regierungen