

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

zu Präventivmaßregeln sich aufgefordert fühlen, um die physische und moralische Deteriorirung eines Theiles ihrer Bevölkerung zu verhindern. *) Am meisten Sorgfalt hat die preussische Gesetzgebung den Fabrikkindern bewiesen, zuerst in dem Regulativ vom 9. März und 6. April 1839, sodann in dem noch weiter gehenden Gesetz vom 16. Mai 1853, dessen wesentliche Bestimmungen in die Reichsgewerbeordnung vom 21. Juni 1869, Art. 128—133, übergegangen sind. Nach denselben darf niemand in einer Fabrik vor zurückgelegtem 12. Lebensjahre zu einer regelmäßigen Beschäftigung angenommen werden, überdies unter 16 Jahren nur dann, wenn der Vater oder Vormund dem Arbeitgeber ein für die Controle der Ortspolizeibehörde und Schulbehörde bestimmtes Arbeitsbuch einhändig; es sollen ferner jugendliche Arbeiter bis zum vollendeten 14. Lebensjahre täglich nur 6 Stunden bei dergleichen Arbeiten beschäftigt werden und mindestens 3stündigen Schulunterricht erhalten. Auch andere Regierungen haben sich der immer zahlreicher werdenden jugendlichen Fabrikbevölkerung angenommen. So hat, vom Auslande abzusehen, die württembergische Oberschulbehörde die örtlichen Kirchenconvente ernstlich aufgefordert (24. Januar 1859), dafür zu sorgen, daß die Schulzeit nicht verkürzt werde, und Mißstände zu beseitigen oder zur Anzeige zu bringen. Mit diesen von Staatswegen da und dort erlassenen Gesetzen und Verordnungen zum Schutz der Fabrikkinder giengen und gehen die Bestrebungen der Wohlthätigkeitsvereine Hand in Hand.

Die Erfolge dieser verschiedenen öffentlichen und privaten Bestrebungen sind nicht überall gleich. Während es Fabrikanten giebt, welche die noch schwachen Kräfte der Kinder ohne alle Rücksicht auf deren Zukunft auf die inhumanste Weise ausbeuten und ihnen die Wohlthat des Elementarunterrichts ganz oder größtentheils entziehen, finden sich überall rühmliche Ausnahmen sowohl von Seiten einzelner Communen, als einzelner Fabrikbesitzer. Beides zusammen wird schon lange gerühmt von Mühlhausen, wo ein kleinerer Theil der Kinder die Fabrikshulen, der größte die Ortsschule besucht. Dort sind sogenannte relais, gegenseitige Ablösungen, eingeführt, so daß die Kinder, die zur Schule gehen, von anderen Kindern in ihrer Arbeit abgelöst werden. Da die in der Schule verbrachte Zeit bezahlt wird, wie wenn sie in der Fabrik gearbeitet hätten, so gehen sie gerne in die Schulen. Singen und Zählen wird während der Arbeit getrieben. Erwähnenswerth möchte noch sein die Fabrikshule des Staub'schen Etablissements zu Ruchen (Württemberg), die einen Theil der musterhaften Einrichtungen zur Arbeiterfürsorge bildet, durch welche Herr Staub auch in größeren Kreisen Anerkennung erlangt hat. In Berlin bestehen seit 1841 Nachhülfschulen zum Unterricht derjenigen Armenkinder, welche am Tage in Fabriken beschäftigt sind, in Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen, seit 1848 auf 4 Stunden des Sonntags Vormittags beschränkt, da die Kinder nach den Arbeiten des Tages zu ermüdet waren. Dagegen haben die von der Communalbehörde Berlins 1855 errichteten vier besondern Fabrikshulen für die in den Fabriken beschäftigten jugendlichen Arbeiter schon nach einjährigem Bestehen wieder aufgehört.

Nicht mit Unrecht hat ein kompetenter Richter ausgesprochen: die Schule soll erst erfunden werden, welche die Schwierigkeiten, die der Einrichtung und Leitung solcher Schulen bisher hindernd im Wege standen, zu lösen habe. Wir haben sie als einen Nothbehelf anzusehen, durch welchen wenigstens die schlimmsten Folgen, die das Fabrikleben für Kinder hat, einigermaßen neutralisirt werden können. Vorausgesetzt jedoch, daß die Arbeitszeit eine den Kräften des Kindes entsprechende ist, kann die Arbeit in der Fabrik mit ihrem Mechanismus nicht geradezu als hinderlich und ganz unvereinbar mit dem Schulunterricht angesehen werden, wenn gleich zugegeben werden wird, daß die landwirthschaftliche Arbeit in ungleich förderlicherem Zusammenhang mit dem Schulunterricht steht. Folgende (von A. Hauber aufgestellten) allgemeinen Grundsätze mögen als erprobt gelten:

1) Arme Kinder, die daheim keine Arbeit haben können, sind auch im Lernen besser daran, wenn sie in Fabriken arbeiten, vorausgesetzt, daß sie nicht über Kraft

*) Als einer der ersten und wirksamsten Beförderer der Emancipation der Kinder von dem Uebermaß der Fabrikarbeit ist nach W. A. Huber (Reisebriefe aus England im Sommer 1854) der bekannte Socialist Robert Owen anzusehen.

angestrengt werden; denn die Thätigkeit des Arbeitens wirkt concentrirend, während das Herumlummeln, abgesehen vom Bettel, erschläfft.

2) Daher können Fabrikinder auch in einer kürzeren Schulzeit so viel oder mehr lernen, als andere arme Kinder in der vollen.

3) Sobald in einem Orte eine größere Zahl von Kindern in Fabriken thätig ist, bedarf es einer eigenen Schule für sie, welche ihre Zeit mit der Fabrikarbeit in Correspondenz setzt, und wo die Gemeinde nicht im Stande ist, eine solche Schule aus eigenen Mitteln herzustellen, da muß den Fabrikherrn ihre Errichtung auferlegt werden, als Bedingung, unter welcher sie die Kinder benützen dürfen.

4) Medicinalpolizeiliche Norm und Aufsicht muß sich der Gesundheit der Kinder in Beziehung auf Stundenzahl und Nacharbeit annehmen.

5) Der Religions- (Confirmanden-) Unterricht und der Kirchenbesuch muß obrigkeitlich sicher gestellt werden.* — Vgl. hiezu S. 129, Abf. 3 der Reichsgewerbeordnung.

Fachlehrsystem, s. Classen- und Fachlehrsystem.

Fähigkeiten, s. Anlagen.

Falk, Johann Daniel, als Dichter und Satiriker eine der Größen zweiten Ranges im Weimar'schen Kreise, bedeutender als Stifter der ersten deutschen Rettungsanstalt und als Begründer der innern Mission auf pädagogischem Gebiete, wurde 1768 in Danzig in einer ehrsamten Handwerkerfamilie geboren und in der reformirten Kirche getauft. Sein Vater war Perrückenmacher; die Mutter stammte aus einer in Danzig einheimisch gewordenen Genfer Familie. Im Hause herrschte eine ernste Religiosität im positiv glaubigen Sinne; die Mutter gehörte der Brüdergemeinde an. Die Eindrücke, welche dem empfänglichen Knaben hiervon zu Theil wurden, waren tief und bleibend. Im übrigen war die Erziehung sehr streng, ja zumal für den angehenden Jüngling wohl etwas hart und allzusehr beschränkend. Talentvoll und geistig belebt wie er war, wurde er schon im 10. Jahre der Volksschule entzogen, um in der Werkstätte des Vaters seine Berufsbildung zu empfangen. Dem sehnlich nach höherer Geistesbildung Verlangenden wurden alle weltlichen Bücher verboten, wodurch jedoch nicht verhindert werden konnte, daß er im geheimen sich einer eifrigen, begreiflich ungeordneten Lectüre ergab. Er gedachte sogar im unbestimmten Drange der Freiheit und Thatenlust zur See in die weite Welt zu gehen und wäre fast Seelenverkäufers in die Hände gefallen, wenn nicht der Zufall und religiöse Eindrücke ihn zurückgehalten hätten. Ebenso wurde er auf dem Wege zu schlechter Gesellschaft durch den Eindruck der Kirchenmusik, die aus einem offenstehenden Gotteshause ihm ins Ohr drang, zurückgehalten und gerettet. Als er auch aus der fast unvermeidlichen Gefahr des Ertrinkens beim Schlittschuhlaufen auf der Weichsel durch die treue Hingebung seines jüngeren Bruders gerettet worden war, sprach sich in ihm die Ueberzeugung aus, daß er von Gott, „der sich so viele Mühe um ihn gebe,“ wohl noch zu etwas recht gutem bestimmt sein möge. — Unterdessen war Falk's Vater durch den Einfluß von Verwandten und Freunden dahin gebracht worden, den Bildungskreis seines Sohnes in etwas zu erweitern. Zuerst wurde Unterricht in der Musik gewährt, und Falk konnte bald bei den musikalischen Aufführungen in einer katholischen Kirche mitwirken. Den Antrag des Geistlichen, katholisch zu werden, wies er unter einem Thränenerguß mit den Worten: „Ehrwürdiger Vater, nein, ich bin auf Christum und Calvinum getauft und so gedenke ich auch in diesem Glauben zu sterben,“ ein für allemal zurück. Der Musik folgte das Englische (der französischen Sprache wurde er im Kreise der Verwandten mächtig), und endlich gestattete der Vater den Eintritt in das Gymnasium zur Vorbereitung für das Studium der Theologie. Der Rath von Danzig unterstützte den hoffnungsvollen jungen Mitbürger durch Stipendien. 1787

*) Von einer sehr interessanten und lehrreichen Erscheinung auf diesem Gebiet giebt Huber a. a. O. S. 48—102 ausführlichen Bericht. Wir empfehlen dringend das Buch zum Nachlesen des Einzelnen, die Sache zur Nachahmung.

Ueber die Entwicklung und den gegenwärtigen Stand der bezüglichen Gesetzgebung in England, Deutschland und der Schweiz enthalten die württ. „Blätter für das Armenwesen“ 1874, Nr. 48, 49, einen instructiven Artikel.

bezog Falt nach einer zweijährigen mit äußerster Anstrengung benützten Gymnasialzeit die Universität zu Halle. Der Rath gewährte ihm auch fernerhin seine Unterstützung. Die Herrn entließen ihn mit ernstern und feierlichen Worten. Sie erklärten ihn für ihren Schuldner, nahmen aber seine Pflicht der Dankbarkeit nicht für sich oder ihre Stadt, sondern für arme Kinder, die seiner Hülfe einst bedürfen möchten, in Anspruch. „Wenn dereinst, über kurz oder lang, sagten sie, ein armes Kind an deine Thüre klopft, so denke, wir sinds, die alten, grauen Bürgermeister und Rathsherrn von Danzig, die anklopfen, und weise sie nicht von deiner Thür.“

In Halle blieb Falt der Theologie nicht treu. Wir wissen nicht, ob ihn mehr der Gedanke an den engbegrenzten Beruf des geistlichen Amtes, der seinem vielseitigen und ins Weite strebenden Geiste nicht zu entsprechen schien, oder die Meinung, als Schriftsteller und Dichter vorzüglich begabt und berufen zu sein, oder das Schwanken seiner theologischen Ansicht und ein innerer Widerstreit mit dem geforderten Bekenntnis dazu vermocht habe. Wahrscheinlich wirkte dieses alles zusammen. Gewiß ist, daß er in seinen Schriften eine Reihe von Jahren hindurch keineswegs kirchlich rechtgläubig, ja kaum auf dem Boden des positiven christlichen Glaubens stehend erscheint. Genug, Falt verließ die Theologie, um sich einem freien schriftstellerischen Leben zu widmen. Wenige Jahre nach der Hallischen Studienzeit finden wir ihn in Weimar niedergelassen, freundlich aufgenommen von Wieland, Herder, Göthe.

In der Poesie Falt's müssen wir seine kleineren, meist lyrischen Gedichte und seine Satiren unterscheiden. Die Gabe des leichten lyrischen Ergusses begleitete ihn bis in die spätern Jahre und gab bald seinem väterlich-pädagogischen Herzen, bald seinem innig religiösen Wesen einen lebhaft ansprechenden, lieblichen Ausdruck. Einige Lieder aus der spätern Periode (z. B. „Was kann schöner sein, was kann edler sein, als von Hirten abzustammen“ und das sehr bekannte Lied von den christlichen Festen) sind zum Eigenthum der Schulen und des Volks geworden. Uebrigens war die Begabung Falt's nicht von der Art, daß sie einen dichterischen Lebensberuf begründen konnte; in seiner Natur lag ein anderes Ziel. Ihm ist immer das Leben selbst, das er ausspricht und darstellt, nicht die Poesie desselben die Hauptsache; daher ist es sein Glück, daß ihn die Nöthigung seiner innern Entwicklung über die Lyrik hinaus zur Satire, und über die Satire weiter zum siegreicheren Ernst der Prosa drängt. In dieser Weise finden wir Falt kämpfend gegen die in der Verwaltung der Berliner Charité eingerissenen Mißbräuche. Die Satire ist zur Denunciation des unmittelbar abzustellenden Schlechtern geworden, zum Kampfe für einen bestimmten guten Zweck und der Sieg krönte dieses Bestreben: die gerügten Uebelstände wurden abgestellt. — Aber nicht allein von Seiten der praktischen Tendenz vollzog sich für Falt jene Entwicklung, auch von Seiten der gemüthlichen Stimmung. Er fühlte das Bedürfnis anzuerkennen und zu lieben allzu lebhaft, um nicht der Misanthropie, welcher er sich kaum durch den angeborenen Humor erwehrete, gründlicher, durch eine wesentlich veränderte Weltanschauung entgegenzutreten. Diese Umkehr finden wir in einem seiner bedeutendsten Werke, dem „Prometheus“ angezeigt. Falt verräth uns in diesem Werk weniger nicht, als dies, daß er den Rousseau'schen Wahn von einer in sich vollkommenen und tadelnfreien Menschennatur, welche nur durch die verhängnisvolle Gabe der Vervollkommnungsfähigkeit auf dem Wege der Cultur verdorben werde, selbst getheilt, nun aber abgestreift hat, und daß er durch eine tiefere Selbsterkenntnis auch zu einer veränderten Auffassung der Welt gekommen ist.

Dies war indessen noch nicht jene religiöse Selbsterkenntnis, in welcher wir ihn später wirken sehen. Diese in ihm zu reifen mußte das Leben selbst ihn mächtiger berühren. Das Gebiet praktischen Wirkens eröffneten ihm die großen Zeitverhältnisse und die Lage des Vaterlands. Nachdem er in der Zeitschrift „Elysium und Tartarus, Zeitung für Poesie, Kunst und neuere Zeitgeschichte,“ mit kühner Freimüthigkeit und in fast prophetischer Weise schon vor der Schlacht bei Jena „Nationalbewaffnung“ verlangt und hiemit sich in die Reihen der Fichte u. s. w. als ein Vorkämpfer gestellt, aber auch ein Verbot seines Blattes veranlaßt hatte, trat er nach der Schlacht seiner eigentlichen Lebensaufgabe noch näher als Secretär der zur Vertheilung der Kriegskontributionen gebildeten französischen Commission, als welcher er sich vom Landvolk den Namen des gütigen Raths, vom Großherzog von Weimar den Titel eines Lega-

tionsraths mit einer Besoldung erwarb, und wieder als „Antiplünderungscommissär“ nach der Schlacht bei Leipzig, da die Franzosen auf dem Rückzug plündernd durch Thüringen zogen. Und hieran endlich knüpfte sich die pädagogische Laufbahn Fall's, hervorgegangen wie bei Pestalozzi aus dem innigen Erbarmen mit dem Volk und der zahlreichen Jugend, welche in Armut und Verwahrlosung verkam. Dieses Uebel machte sich infolge der Kriegsbegebenheiten im höchsten Grade fühlbar. Die religiöse Stimmung der Zeit trieb zur That und Fall war es, der das Werk begann. Zuvor aber hatte er selbst in jener harten Zeit durch die härtesten Leiden zu diesem Werke der Liebe vollends erzogen werden müssen. Vier erwachsene, blühende Kinder Fall's unterlagen den in der Gegend wüthenden ansteckenden Krankheiten in kurzer Frist. Alle Kraft der Religion erwachte durch dieses Leiden in seiner starken Seele. Was in dem Knaben mit so innigem Gefühl gelebt hatte, sodann in dem Jüngling und Mann unter dem Einfluß einer ungenügenden Weltansicht vor dem täuschenden Gefühl eigener sittlicher Kraft, unter der Last eines selbstgewählten und nicht ohne Selbsttäuschung festgehaltenen Berufs, etwas in den Hintergrund getreten war, — der Glaube an den lebendigen Gott, der in Christo die Welt heimgesucht und erlöst hat, kehrte nun wieder mit der Kraft der Demuth und weltüberwindenden Liebe bei ihm ein und trieb ihn, alle seine Kräfte und seine seltene praktische Begabung der Rettung des Volks und vorzugsweise der verwahrlosten Jugend zu widmen. Unglückliche kamen an seine Thür und suchten bei „ihrem gütigen Rathe“ Beistand. Nun erinnerte sich Fall der alten Rathsherrn in Danzig. Er gründete mit dem Stiftsprobiger Horn in Weimar einen Verein, „die Gesellschaft der Freunde in der Noth,“ und der wichtigste Theil der von hier ausgehenden Hülfe bestand in der Stiftung der ersten deutschen Rettungsanstalt, welche nun in den letzten dreizehn Jahren seines Lebens bis zu seinem Tode 1826 den ausschließlichen Beruf seines Lebens bildete.

Der Geist, in welchem diese Anstalt gegründet und geführt wurde, war von Anfang an derjenige der innern Mission und wir finden ihre Idee schon von Fall mit hinreichender Klarheit erkannt und ausgesprochen. „Der seit 11 Jahren verfolgte Hauptzweck unseres Vereins,“ schreibt er 1823 im Jahresbericht, „scheint eine Art Missionsgeschäft, eine Seelenrettung, eine Heidenbekehrung zu sein, aber nicht in Asien oder Afrika, sondern in unserer Mitte, in Sachsen, Preußen“ u. s. w. „Er sucht Criminal- und Zuchthaus um so viel Candidaten wie möglich zu betrügen, ein löblicher, Gott wohlgefälliger Betrug, dessen Gelingen die gedruckten Actenstücke (in den Jahresberichten) unwiderleglich beweisen.“ Und die Mittel einer solchen Seelenrettung? „Wir schmieden alle unsere Ketten von innen,“ sagt er in einem Briefe. Wie Eltern nicht nöthig hätten, ihre Kinder durch Schloß und Riegel zurückzuhalten, so bedürfe auch er solcher Mittel nicht. Die Liebe sei es, die alles überwinde. — Es versteht sich wohl, daß trotzdem auch bei Fall die Erfahrungen und Erfolge im einzelnen verschieden gewesen sind, wie dieses die Jahresberichte bezeugen.

Seiner Organisation nach bestand das Unternehmen Fall's eigentlich aus einer Reihe von Instituten, welche nicht gleich anfangs als Ein Ganzes gedacht, sondern mehr wie das Bedürfnis drängte, zu gegenseitiger Ergänzung gestiftet wurden. Den Mittelpunkt bildete die zur Erziehung, Versorgung, Unterstützung von Kindern und Jünglingen gegründete Einrichtung. Man brachte die Kinder in Familien unter, die Confirmirten bei Handwerksmeistern. Erwachsene — es gab auch Studenten unter ihnen — lebten selbständig und wurden nur unterstützt. Diese Versorgung und Unterstützung geschah nicht aus einer gemeinschaftlichen Kasse, sondern in weniger geschäftsmäßiger, mehr persönlicher Weise, indem einzelne oder einige der Mitglieder sich einzelner Kinder annahmen und nach gemeinsamen Grundsätzen für sie sorgten. Fall selbst hatte immer eine Anzahl von Zöglingen im eigenen Hause, wohl nicht über zwölf, wozu er theils die am meisten verwahrlosten, theils solche auswählte, welche für eine höhere Ausbildung, namentlich für das Lehrfach, geeignet schienen, und von welchen Mitwirkung in der Leitung dieser Erziehungsfamilie, auch in der Führung der Correspondenz erwartet werden konnte. Außerdem waren alle Kinder, welche der Verein aufnahm, zuerst eine Zeitlang in Fall's Hause, zum Zweck genauerer Bekanntschaft. — Den Unterricht empfingen einige der Zöglinge in Privatstunden, andere in den Schulanstalten des Orts, die jungen Handwerker in einer dem Vereine angehörigen

Sonntagsschule, zu deren Besuch dieselben contractmäßig anzuhalten waren. Eine dritte Anstalt war für Mädchen die Näh-, Spinn- und Strickschule. Eine vierte „die Bibelstunden,“ welche jeden Abend von Falk selbst für Knaben, die sich dem geistlichen Stande widmen wollten, gehalten wurden.

Ueber die Erziehungsmittel, welche Falk anwendete, ist das Wichtigste schon angedeutet worden. Seine durchgereifte Persönlichkeit that die Hauptsache; dazu kam die Gabe volksthümlicher und praktischer Rede und pädagogischer Dialektik, die er in hohem Grade besaß. Eine besondere Macht übte Musik und Gesang, weltlicher sowohl wie geistlicher, der letztere auch zu liturgischer Belebung des Gottesdienstes angewandt; in dieser Beziehung hat Falk gleichfalls nicht unbedeutend angeregt. — Daß auch Mittel der Strenge angewendet wurden, leidet keinen Zweifel; er wird ein Durchgreifen an geeigneter Stelle ebenso wenig gescheut haben, wie Pestalozzi, mit dessen Wirksamkeit in Stanz seine Art mit den Kindern umzugehen die größte Aehnlichkeit hat. Neben den andern Erziehungsmitteln nahm die Arbeit eine wichtige Stelle ein, namentlich in der Absicht, durch den idealen Sinn eines freudigen Schaffens den Sinn der Zerstörung, welcher der Noth und Verwilderung innewohnt, zu überwinden. Er konnte in dem Jahresbericht von 1825 darauf hinweisen, wie „durch die Hände verlorener Knaben ein Haus und zwar eins vom größten Umfange bereits zur Hälfte vollendet, unter Anführung eines alten Zimmermanns und verständigen Maurers Dinge geleistet seien, die man sonst nur von Männern zu erwarten sich berechtigt fühlte; wie eine größtentheils dem Vagabundenleben verfallene Jugend, die weit eher den Fall der Städte herbeizuführen, als sie im Flor zu erhalten bestimmt schien, sich in einer ganz entgegengesetzten wohlthätigen Richtung fortbewege und sich durch Anlegung einer Bauerschule gleichsam auf die Erbauung eines Dorfs, einer Stadt, einer Colonie in reiferen Jahren anschicke und vorbereite.“

Aus dem bisher Gesagten dürfte denn auch klar geworden sein, wie der Geist der Falk'schen Erziehung zum pietistischen Erziehungsprincip sich verhalte, wie es sich z. B. in Halle, allerdings in der Hauptsache erst nach A. H. Francke's Tod entwickelt hat. Einerseits würde Falk's Anschauung und Praxis den positiv gläubigen Kreisen unserer Tage nicht ganz genügen (vgl. die ebenso ansprechende wie instructive Selbstbiographie eines seiner Schüler, des † württ. Pfarrers Denner, herausg. v. Merz 1860); nur hieße, ihm dies zum Vorwurf machen: seine Zeit verkennen. Andererseits waren bei Falk gewisse einseitige und beschränkte Auffassungen und Tendenzen, welche jener ältern Zeit anklebten, überwunden. Die menschliche Natur wurde von ihm keineswegs mit jener Aengstlichkeit und gleichsam Verzweiflung betrachtet, welche jene früheren zu großen pädagogischen Misgriffen verleitete. „Wenn wir sie nur recht verstehen lernen wollen,“ sagt er von der jungen männlichen Natur, „was könnten wir nicht alles gesegnetes und gottwohlgefälliges mit ihr ausrichten; aber so verkümmert sie größtentheils hinter unsern trocknen Schulbänken oder im Schmutz der Gefängnisse.“ Ihm ist daher die Arbeit der Knaben auch eine Schule schaffender Begeisterung für sie im Sinne jener Culturkraft, welche das Christenthum seit seiner Einführung in unsern Ländern entwickelt hat. Darum gab es keine ängstliche äußere Beschränkung in seiner Anstalt; darum blühte auch der weltliche Gesang und die weltliche Poesie mit ihren unmittelbar sittlichen und gemüthlichen Motiven; darum fand das Spiel bei ihm sein Recht; darum vermied er das Uebermaß gottesdienstlicher Uebungen und fürchtete das leere Wortemachen wie überhaupt, so insbesondere in Sachen der Religion. „Bittert vor allem Schwätzen, selbst vor dem christlichen eurer Kinder, ihr Eltern, sobald ihr inne werdet, daß der Unterricht, den sie erhalten, seines uralten Fundaments im Herzen ermangele“ — ruft er in der Vorrede zu seinem Büchlein „Ueber die Grenzen der Volks- und Lehrerschule“ 1821.

Das so eben angeführte Büchlein, hervorgerufen durch die im Jahre 1819 zu Leipzig gegründete pädagogische Gesellschaft, deren Ehrenmitglied er wurde, behandelt, wie der Titel besagt, das weitere Gebiet der Pädagogik, enthält aber namentlich über Volksschulunterricht gesunde, treffende Gedanken. Für die Volksbildung macht Falk die Nothwendigkeit der Erziehung geltend in seinem „Aufruf zunächst an die Landstände des Großherzogthums Weimar, sodann an das ganze deutsche Volk und dessen

Fürsten, über eine der schauerhaftesten Lücken unserer Gesetzgebung, die durch die traurige Verwechslung von Volkserziehung mit Volksunterricht entstanden," 1819.

Falk starb am 14. Februar 1826 unter großen körperlichen Schmerzen mit der reinsten Fassung der Seele. Die Anstalt wurde nach seinem Willen von der Witwe unter der Leitung Herrn Kettner's, des bisherigen Gehülfen fortgeführt, bis sie im Jahre 1829 vom Staat übernommen wurde, der sie aus dem Luthergäßchen vor das Thor in eine bessere Räumlichkeit verlegte. Hier besteht sie noch in gesegneteter, wenn auch beschränkter Wirksamkeit und giebt jährliche Berichte aus.

Quellen: Falk's Schriften; Neuer Nekrolog der Deutschen von 1826, und die in Heinrich Holzschuber's Lutherbüchlein (Nürnberg 1835) gegebene Lebensbeschreibung; Denner's Leben s. o.

Falschheit, s. Wahrhaftigkeit.

Familie, Familiengeist, Familieninn. Wie sehr man in unsern Tagen das Gewicht dieser Begriffe erkennt, beweisen nicht nur die Lehrsysteme der Ethiker, die in ganz anderer Weise als früher die Familie als Basis und Heimat der Sittlichkeit behandeln (vgl. den Art. Ethik), sondern verschiedene der Beleuchtung des Familienlebens speciell gewidmete Schriften, worunter die von W. H. Niehl „Die Familie“ (Stuttg. 1855) und die von H. W. J. Thiersch „Ueber christliches Familienleben“ (5. Aufl. Frankf. 1864), jene vom culturgeschichtlichen, diese vom christlich-religiösen Standpunct aus — als sehr werthvoll hervorragen. Daß wir über Familienleben mehr denken, reden und schreiben, kann freilich als ein Zeichen davon gedeutet werden, daß uns die Sache selber abhanden gekommen ist — durch nichtswürdige Nachäffung französischer Unsitte. Aber gut ist es immerhin, man fängt wieder an zu bedenken, was zum Frieden dient. Am nöthigsten ist dies für den Pädagogen; von dem Wahne, den die pädagogischen Weltverbesserer predigten — daß man, um ein besseres Geschlecht zu erziehen, das Kind aus der Familie nehmen und dem Hofmeister oder dem Institut überantworten müsse, ist man glücklicherweise zurückgekommen und hat damit die natürliche Ordnung wieder gefunden. Indem wir deshalb auch hier auf den Gegenstand einzugehen die Pflicht haben, gedenken wir denselben in der zwiefachen Beziehung zu besprechen: 1) Bedeutung des Familienlebens für die Erziehung, 2) Wirkung des Familiensinns durch die Erziehung.

1) Die Familie ist — wie wir mit K. Schmid (Philos. Päd. S. 337) sagen, der explicirte Mensch; das Ich ist aus der Einheit in die Dreieit — Vater, Mutter und Kind — auseinandergegangen; aber indem es sich als einzelnes aufgiebt, gewinnt es sich erst in höherem Sinne selbst wieder. So ist die Familie ein Heiligthum, in welchem alles dazu angethan ist, das Beste, was das Menschenherz in sich trägt, ans Licht zu bringen und zu pflegen; sie ist der rechte, von Gott erbaute Herd, auf dem die Flamme der Liebe brennt; sie ist darum auch die Stätte, wo der sittliche Mensch seine tiefste Befriedigung, sein höchstes Glück findet. In diesen geweihten Kreis nun findet sich das Kind vom allerersten Aufdämmern des Bewußtseins an hineinversetzt. Daran lernt es Liebe, lernt aber zugleich auch das Recht kennen und respectiren. So ist das Familienleben selber schon eine umfassende Schule der Sittlichkeit; in ihm ist das Gute bereits zu einer objectiven Realität, zur Sitte geworden. — Von specielleren Momenten berühren wir hier Folgendes. In den ersten Lebensjahren ist es vorzugsweise die Mutter, deren Pflege das Kind bedarf; — unentbehrlich ist ihm bloß diese. Die ersten Keime alles Guten hat also sie Gelegenheit, in des Kindes Herz zu pflanzen; *) nicht aber ist das eine Last, die der Vater auf sie abwälzen dürfte; z. B. dem Kinde erzählen, mit ihm vor dem Einschlafen beten u., das steht

*) Der Segen einer frommen Mutter war es, was den Knaben Fichte, als er von Schulpforta entlaufen wollte, plötzlich stille stehen, der mütterlichen Mahnung eingedenk beten und sofort sich besinnen und eilend nach seiner Zelle umkehren ließ. Ähnliches wissen wir von dem stillen, aber tiefgehenden Einfluß mancher Großmutter. Die alten Griechen benannten die Enkel gern nach den Großeltern; es war ihnen nicht entgangen, daß die körperlichen und geistigen Eigenschaften sich sehr oft mit Uebersprungung des nächsten Gliedes vererben — eine weitere Stütze der natürlichen Liebe der Großeltern, die bei normalen Verhältnissen durch Weisheit und Erfahrung noch mehr geläutert ist, als bei den Eltern.

dem Vater ganz ebenfogut an, wie der Mutter; es ist sogar wichtig, daß sie sich in dies Geschäft theilen. Ob die Eltern auch den ersten Unterricht geben, hängt ganz von ihrer Befähigung und den Umständen ab. Eine Forderung irgend welcher Art darf diesfalls nicht an die Familie gestellt werden, weil die Lehrhaftigkeit nicht nothwendig da auch vorhanden ist, wo man im übrigen gut zu erziehen versteht. Was sich dagegen im Umgange mit dem Kinde ohne die Form eigentlichen Unterrichts ihm beibringen läßt, z. B. durch Erzählen biblischer Geschichten, Vorsagen von Sprüchen, Vorsingen von Liedern, das freilich gehört dem Hause; ebenso muß das Kind sehen, daß man sich im Hause für alles interessiert, was ihm in der Schule vorkommt. — Die Ausübung der Disciplin ist gemeinsame Pflicht der Eltern, doch so, daß in der Regel der Vater als der geeignete Vollstrecker erscheint. — Weiter aber muß die Familie, um ihre erziehende Wirksamkeit ausüben zu können, ein wirkliches Leben als Familie, als Gemeinschaft führen. Es müssen auch im geschäftsvollsten Hause täglich solche Zeiten festgesetzt sein, wo Vater und Mutter einander und den Kindern gehören. Das ist ja u. a. der schöne, ethische Sinn des gemeinsamen Essens, daß dieses Materielle den äußeren Vereinigungspunct bildet für die berufsmäßig zerstreuten Glieder, und so das physisch Nothwendige zu einem Mittel wird, das Gefühl des Zusammengehörens stets frisch zu erhalten. Ueber die Bedeutung der Hausandacht und der Abendmahlsfeier in dieser Hinsicht vgl. den Art. Hausgottesdienst. Aber nicht bloß die Erholungsaugenblicke, sondern das Arbeitsleben selber muß den Gedanken der Zusammengehörigkeit in sich tragen. Ganz besonders schön ist in dieser Beziehung die Stellung, die die heranwachsende Tochter zur Mutter einnehmen kann und soll, da sie, ohne irgend den Gehorsam und die Ehrerbietung zu verleugnen, doch schon viel mehr die Freundin und Beratherin der Mutter ist, die auch in solchen Dingen, welche der Mutter entgehen, die mütterliche Fürsorge ergänzt, die in Bezug auf Forderungen des Anstandes diffiçiler ist als die Mutter, deren gesundem Verstand und frischem, unverfälschtem Gefühl aber die Mutter selbst Recht zu geben nicht umhin kann. — Schwer ist es andererseits, unter den Geschwistern immer den richtigen Ton herzustellen und zu erhalten. Gelingt es schon von vornherein, eine gewisse Zartheit des gegenseitigen Benehmens in Gang zu bringen, so ist unendlich viel gewonnen. Aber weit nicht alle Kinder, auch wenn sie von gutem Stamme sind, finden wir dazu genaturt. Soll also die Familie ihren sittlichen Einfluß haben, so bleibt nichts übrig, als die Zucht, die, wo noch die brüderliche Gesinnung fehlt oder wenigstens latent ist, dafür inzwischen ein Recht aufstellt, das nicht verletzt werden darf. Dadurch wird Raum geschafft, daß mit den reifern Jahren auch ein edlerer Sinn gedeiht. Uebrigens muß nicht nur Respectirung des gegenseitigen Rechtes, Eigenthums &c., sondern auch gegenseitige Dienstleistung Gesetz im Hause sein. Wie sich hiedurch im Familienleben die Kräfte jedes einzelnen entwickeln, und ihm und den andern in ihrem Werthe fürs Ganze zum Bewußtsein kommen: so wird auch, namentlich in zahlreicheren Familien, der Charakter eines jeden von den übrigen schärfer erkannt, und gegenseitige Beurtheilung wird oft ein ganz gutes Mittel zur Selbsterkenntnis. Selbst wenn eines der Geschwister der Liebling der andern ist, so ist das nicht vom Uebel, während es einer der größten Fehler wäre, wenn die Eltern selbst solch einen Liebling sich aus ihren Kindern ausläßen. — Wichtig sind ferner alle Familienfeste für den Zweck, den wir hier im Auge haben; obenan Weihnachten, das sowohl durch die Freude des Empfangens, die die Herzen öffnet, als durch die Geschenke, die sich die Geschwister gegenseitig machen, der Liebe Impuls und Nahrung giebt; ferner die Geburtstage beider Eltern und jedes Kindes; ob der Kinder noch so viele sind, die Feier der Geburtstage ist jedem ein Zeichen, daß sein Leben, seine Person etwas werth ist im Kreise der Familie. In obige Reihe fallen aber weiter alle Taufstage und Confirmationstage — es gehört ja das wesentlich zum Schönen und Segensvollen aller solcher kirchlichen Handlungen, daß sie zugleich die edelsten Familienfeste sind. Zu den Dingen, durch welche gerade die Familie ihren sittlichen Einfluß ausübt, rechnen wir besonders auch kleinere oder größere gemeinsame Ausflüge. Gerade das Herausgehobensein aus dem Einerlei des täglichen Lebens, der gemeinsame Genuß des Neuen, sowie die gemeinsame Mühe — das alles öffnet die Herzen ungewöhnlich weit gegen einander, und die Erinnerung bildet einen Lichtpunct auf lange Zeit. —

Ueber den Antheil der Dienstboten am Familienleben und dadurch auch an der Erziehung vgl. den Art. Gesinde. — Schließlich ist nur noch auf die Beziehung ein Blick zu werfen, in welcher die Gastfreundschaft zum Familienleben, und zwar zu der pädagogischen Bedeutung desselben steht. Einerseits nämlich gehört das zu einem christlichen Hause, daß man daselbst nach des Apostels Mahnung 1 Petr. 4, 9 „gastfrei ist ohne Murneln.“ Leider haben in vielen Familien, und zwar gerade in den höhern Ständen, die Kinder wenig Gelegenheit mehr, diese Tugend von ihren Eltern zu lernen; man denkt dort nicht daran, ein Gastzimmer einzurichten — selbst Bruder und Schwester logiren im Gasthof. Eine bürgerliche Familie, die nur einiges Ehrgefühl, geschweige denn christlichen Liebesinn in sich trägt, würde solcher Herzlosigkeit sich schämen. Aber andererseits ist es für die Erziehung ein entschiedener Nachtheil, wenn ein Trupp Gäste immer nur abgeht, um einem andern Platz zu machen, sowie wenn Gesellschaften im Hause statt eine Ausnahme zu sein vielmehr Regel sind. In beiden Fällen kommt es nie zur stillen Häuslichkeit; es fehlt also gerade der feste Kern, die in sich selbst ruhende, nach außen relativ abgeschlossene Lebensgemeinschaft derer, die Gott zusammengefügt hat. Relativ abgeschlossen, sagen wir; denn wenn Vater oder Mutter oder Kindern jede Geselligkeit außer dem Hause verweigert oder erschwert wird, so fehlt es an dem nöthigen Lebenszufluß, an dem wohlthätigen Rapport mit der Außenwelt, durch den uns das eigene Haus erst wieder recht lieb wird.

2) Familieninn und Familiengeist sind beide ihrem Wesen nach dasselbe; sie sind da vorhanden, wo man auf die Zugehörigkeit zur Familie mit Bewußtsein einen Werth legt und eben darum das Wohl und die Ehre der Familie völlig als eigenes Wohl, als eigene Ehre empfindet. Unterschieden sind sie mehr nur nach Grad und Form, sofern 1) der Familieninn stillerer Natur ist, als Empfänglichkeit für das Schöne des Familienlebens, als Anhänglichkeit an die Familie, — der Familiengeist dagegen zum Auftreten geneigt ist und die Interessen, die Ehre der Familie geltend macht; und sofern 2) der Familieninn sich aufs Haus und dessen nächste, noch lebende Mitglieder beschränkt, der Familiengeist aber alle Ahnen mitumfaßt. Man könnte sagen, Familiengeist sei die adelige, Familieninn die bürgerliche Form einer und derselben Gesinnung; allein der vornehmste Stand schließt den echten Familieninn ebensowenig nothwendig aus, als der Familiengeist unter der städtischen und ländlichen Bevölkerung fehlt. Auch der Familiengeist hat darin seine Berechtigung, daß er lediglich auf einer Ausdehnung des vierten Gebots beruht, die dem Gebot selber durchaus entspricht; daß ferner der Grundsatz, die in der Familie vererbte Gesinnung und Sitte festzuhalten, schon an sich etwas sittliches ist, weil sich hierin das Subject einem Objectiven unterordnet und aufopfert; und daß endlich das Motiv, auch um der Familienehre willen nichts schlechtes zu thun, zwar nicht das höchste, darum aber dennoch ein wahrhaft ethisches Motiv ist, das gerade die Erziehung nicht verschmähen darf. Für manchen ist schon gerade dieses Motiv, überhaupt das Band, das ihn im Herzen noch ans Elternhaus knüpfte, die einzige bewahrende oder rettende Macht gewesen; wer von dieser Seite keinen Halt hat, der ist entweder als ein Unglücklicher zu bemitleiden, oder ist er einer jener Verkommenen nach moderner Art, die man, um ihr sittliches Signalement zu geben, heimatloses Gesindel nennt. Ein solcher, weil er nicht zuerst in der Familie gelernt hat, aus dem eignen Ich herauszugehen und sein Interesse als Individuum mit dem einer sittlichen Gemeinschaft zu identificiren, die schon vor ihm da war, hat auch nicht die sittliche Kra't zur Vaterlandsiebe; ein Parteigänger kann er werden, ein Patriot wird er nicht. Aber aus demselben Grunde ist auch der Conservatismus so vieler ein innerlich fauler, wie Niehl sagt: „Es vermeint mancher, er sei ein gar conservativer Mann. Er ist aber ein Demagog, ein Revolutionär, weil in seinem Hause der Conservatismus fehlt, weil da aus eitel Vornehmthuerei jegliche überlieferte Sitte des Standes und der Familie weggeworfen ist, weil kein Hausregiment geführt wird, weil die Kinder als sociale Windbeutel aus dem Schoße der Familie hervorgehen.“

Was ist nun zu thun, um den Familieninn zu pflegen und großzuziehen?

a) In erster Linie alles das, was oben schon unter Ziff. 1 genannt wurde als erforderlich, damit das Familienleben seine sittliche Wirkung überhaupt ausübe.

b) Speciell aber wirkt es in obengenannter Richtung sehr gut, wenn die Eltern von ihren Eltern und Großeltern den Kindern fleißig zu erzählen wissen. Hiefür sind Familienbilbnisse sehr erwünscht; wie nicht minder die Anlegung von Familienchroniken, wie sie die Väter einst auf etliche der Hausbibel beigebundene Blätter eintrugen, eine zweckdienliche Herstellung alter Sitte wäre. Das jedenfalls ist und bleibt richtig: von Großvater und Urgroßvater nichts wissen zu wollen, selbst Vater und Mutter lieber zu vergessen, da sie ja noch nicht auf der Höhe der Zeitbildung standen, das ist proletarisch, darin verräth sich der ächte Bummelersinn, der in seinem windigen Selbstbewußtsein alles Gedächtnis und alle Pietät ausgelöscht hat. *)

c) Niehl macht a. a. O. ebenfalls mit Recht darauf aufmerksam, daß sich der Familiensinn auch an die der Familie zugehörigen Realitäten, an Haus und Hausrath, an Kirchenstühle und Gräber knüpfe. Doch darf in dieser wie in anderen Beziehungen nicht vergessen werden, daß der Conservatismus unserer Vorväter unter den einmal vorhandenen und nicht zu umgehenden Verhältnissen, Durchkreuzung der Stände, Mobilität der Beamten u. s. w., einer Modification unterliegen muß. In dem Umfang, wie Niehl sich die Consistenz des Familienbesitzes unter obigem Gesichtspuncte denkt, ist dieselbe nur bei adeligen Familien und bei der reichen Bauerschaft möglich. Unsere Zeit bietet dafür ein anderes, von weitverzweigten Familien öfters angewendetes Mittel, das freilich nur für die Lebenden vorhanden ist, jedoch, recht gebraucht, auch das Gedächtnis der Todten wach erhalten hilft, nämlich Versammlungen aller Familienglieder nach bestimmten oder beliebigen Zeitabschnitten.

d) In manchen Familien ist es traditionell, eine gewisse Stetigkeit in der Namengebung zu beobachten. Immerhin kann, wie der Taufname überhaupt, so derselbe als Name eines trefflichen Vaters, Großvaters u. s. w. dem Kinde mit zu einem Sporn dienen, sich dieses geehrten Namens würdig zu zeigen.

e) Eine edle Frucht alten Familiensinnes haben wir in einer Menge von Stiftungen zu genießen, die für alle möglichen Zwecke, namentlich für Studien und für die Armut gemacht sind. Wer vom Elternhause her gewöhnt worden ist, alles derartige, wie unter dem allgemeinen Gesichtspuncte der Dankespflicht, so speciell unter dem der Familienpietät aufzufassen, der wird auch solch eine Gabe mit dem rechten Sinn empfangen; das Edle solch einer auf Jahrhunderte hinausreichenden Familiensorge wird ihm fühlbar und in ihm wirksam sein.

f) Manche jungen Leute bringen Familiensinn aus der Heimat mit, aber auf dem Gymnasium, auf der Universität verlieren sie ihn leicht. Deshalb ist es von größtem Werth, daß solche junge Leute, die dies Bedürfnis haben, Zutritt in Familien finden, wo sie nicht Staatsvisiten zu machen haben, sondern daheim sein dürfen. Ehemals war den Lehrlingen, den Provisoren, Commis, Substituten u. s. w. immer am Familientisch gedeckt; jetzt zahlt man sie aus und schickt sie ins Wirthshaus, um nicht genirt zu sein; damit legt man den Grund zu jener Gesinnung, die das Haus als einen Kerker, die Schenke als rechte Heimat betrachtet.

g) Wir haben oben gesagt, das Familienleben müsse ein nach außen relativ abgeschlossen sein. In dieser Beziehung ist noch ein Moment besonders zu erwähnen, das zur Pflanzung des Familiensinnes durchaus nothwendig ist: daß nämlich die innern Angelegenheiten des Hauses auch innere bleiben. Hieran müssen auch die Kinder früh gewöhnt werden. Es soll von dem, was im Hause vorgeht, nirgends gesprochen werden; denn das thun, heißt eben den Familiensinn verleugnen. Und da es von Kindern, ohne eigentlich Arges zu wollen, in Gedankenlosigkeit und Leichtsinne geschieht, so muß die Zucht dem Steuern und dadurch dem Kind über seine eigene Ehre, die eins ist mit der gemeinsamen, die Augen öffnen. — Die Rehrseite dieser Abgeschlossenheit nach außen ist die, daß nach innen alles offen, alles gemeinsam ist. Keines der Kinder soll Verbindungen haben und Wege gehen, die dem Hause ein

*) Wilmar (Schulreden über Fragen der Zeit S. 83 f.) führt in dieser Beziehung aus, wie es zunächst darauf ankomme, daß man dem Kinde von den früheren Jahren seines Daseins an eine Geschichte seines eigenen Lebens gebe u. s. f. Vgl. auch die treffliche Rede „Von den Weltmenschen und den Hausmenschen“ a. a. O. S. 23 ff.

Geheimnis sind; wo das der Fall ist, drohen große Gefahren. Inwieweit freilich jedes einzelne Kind alles, womit es sich innerlich beschäftigt, auch im Familienkreise mittheilen kann und soll, darüber giebt es keine gemeine Regel, weil dies ebenso von dem Grade der individuellen Mittheilbarkeit als von der Empfänglichkeit, dem Entgegenkommen der andern abhängt.

Schließlich dürfte es, obgleich die Ausführung nicht dieses Orts ist, nicht überflüssig sein anzudeuten, daß, wie die Familie weder die einzige noch die höchste erziehende Macht ist, so auch der Familienfönn nur ein Moment der Sittlichkeit, nicht diese selbst ist; daß mithin die Pflege der Familienliebe nicht durch Ausschließlichkeit mit der Pflege der höchsten Interessen der Menschheit in Widerstreit gerathen darf. Matth. 10, 37.

Familienunterbringung, s. Waisenhäuser.

Fassungskraft, s. Erkenntnisvermögen.

Fehler, s. das Böse.

Fehbiger, Johann Ignaz von, — so lautet der Name eines Schulmanns, mit dem das Andenken an eine eigenthümliche Phase der Entwicklung des deutschen Volksschulwesens und an den geschichtlichen Ursprung einer namentlich in Oesterreich für lange Zeit herrschend gewordenen didaktischen Richtung verknüpft ist (vgl. Ersch und Gruber; Heppel, Gesch. des deutschen Volksschulwesens. Gotha 1858. 1859; v. Helfert, Die österreichische Volksschule, I. Band. Prag 1860).

Geboren den 6. Januar 1724 zu Großglogau in Schlessien, von katholischen Eltern, studirt F. zu Breslau Theologie und tritt 1746 in das fürstliche Stift der regulirten Chorherren nach der Regel des hl. Augustinus von der Lateranensischen Congregation Unserer lieben Frauen zu Sagan in Schlessien, wird 1758 Erzpriester des Sagan'schen Kreises und bald nachher Abt und Prälat daselbst. Als solcher hatte er die Aufsicht über das Kirchen- und Schulwesen der Stadt und Umgegend auszuüben und wurde so bald auf die allgemeinen Zustände des Volksschulwesens aufmerksam. Dieses war bis jetzt unter der österreichischen Herrschaft im allererbärmlichsten Zustand geblieben. Die katholische Kirche, in deren Händen es lag und insbesondere die Jesuiten hatten dafür so viel als nichts gethan. Es gab in Schlessien in der Mitte des 18. Jahrhunderts nur wenige — namentlich städtische und zwar nach Disciplin und Methode im ersten Kindheitszustande befindliche Volksparochialschulen. — Da war es der eigenthümlich erregte neue Zeitgeist, welcher um diese Zeit auch in Schlessien sich geltend machte. Der Zugang wurde ihm hier durch den Uebergang Schlessiens unter preußische Herrschaft (1745) gebahnt und erleichtert. Zu seinem Organ aber wußte er sich nach seiner Stellung und seiner Individualität unsern Fehbiger zu machen. (Das Folgende nach der „Nachricht von der Verbesserung der römisch-katholischen Schulen im Herzogthum Schlessien und der Grafschaft Glatz“ in Walsh, Neueste Religionsgeschichte II. Lemgo 1772.) Nachdem dieser zuerst 1761 den localen Versuch gemacht hatte, die katholische Schule in Sagan zu heben, derselbe aber an der Untüchtigkeit der Lehrer gescheitert war, begann er seine Aufmerksamkeit auf die gerade damals im weiteren preußischen Vaterland sich regenden Bewegungen in dem Gebiet des Unterrichts zu richten. Vor allem zogen die regelmäßig erscheinenden „Nachrichten von der Berlin'schen Realschule“ seine Augen auf diese Anstalt (vgl. d. Art. Hecker). Er macht sich daher 1762 selbst — aber ganz im geheimen — auf den Weg, um diese Schule durch unmittelbaren Augenschein kennen zu lernen, und kehrte äußerst befriedigt und angeregt zurück. Was ihn aber hier besonders angezogen hatte, das war — auf sehr bezeichnende Weise — namentlich die seit einigen Jahren daselbst angewendete sogenannte „Hähn'sche Tabellar- und Litteralmethode“ (s. unten. Joh. Friedrich Hähn, geb. 1710 zu Baireuth, später Klosterprediger und Schulinspector im Kloster Bergen unter Abt Steinmez, 1749 Feldprediger in Berlin, 1753 Inspector der Realschule zu Berlin unter Hecker, 1759 Generalsuperintendent in Stendal, 1762 Generalsuperintendent und Abt in Bergen, 1771 durch Cabinetsbefehl Friedrich's entlassen, darauf zum Generalsuperintendenten in Mürich ernannt, † daselbst 1789). Daß Fehbiger gerade für diese Methode eingenommen ward, erklärt sich neben anderem durch jenen mechanisch systematisirenden Geist, welchen die Jesuiten dem ganzen Bildungswesen aufgedrängt hatten und dessen Kind auch Fehbiger war. — Mit seiner

Rückkehr von Berlin beginnt nun von seiner Seite eine aufbauende und reformirende Thätigkeit auf dem Gebiete des Volksschulwesens. Er schickt in der Stille auf seine Kosten mehrere junge Männer zur Instruction nach Berlin, wiederholt selbst seine Reise nach Berlin (und Bergen), stiftet Anstalten zur Bildung von Schullehrern, Seminare d. h. Normalschulen (zur Veranschaulichung und Einübung des neuen Unterrichtsverfahrens) zu Sagan, zu Leubus, Grüssau und Nauden, später in Breslau, in Ratibor und Habelschwerdt, arbeitet mit Wort und Schrift, wie durch eigene Theilnahme am Unterricht für Hebung des Unterrichts, giebt eine Reihe instructiver Schulbücher in einer eigenen Buchdruckerei heraus, sorgt für Verbesserung der Schulbesuchungen und bringt überall auf eine geregelte Ordnung des Schulwesens. So war es natürlich, daß die preussische Regierung, welche soeben im Jahr 1763 (12. Aug.) das bekannte „General-Land-Schulreglement“ veröffentlicht hatte, und insbesondere der schlesische Minister Graf Schlaberndorf in ihm den rechten Mann sahen, ihre beabsichtigten Schulverbesserungen auch in den neuen katholischen Landestheilen durchzusetzen. Man stellte ihn an die Spitze der neuen Organisationen. Die Ausarbeitung und Durchführung des „Landeschulreglements für die Römisch-Katholischen in Städten und Dörfern des souveränen Herzogthums in Schlesien und in der Grafschaft Glatz“ vom 3. Nov. 1765 war insbesondere sein Werk, wie denn nun auch dieses Gesetz ihn auf die beste Weise kennzeichnet. Es dringt auf die sorgfältige Heranbildung von Lehrern und einen obligatorischen Besuch der gegründeten Seminare, welche insbesondere „in der Kunst, die Jugend in der deutschen Sprache zu unterrichten, nach der für die katholischen Schulen beliebten Lehrart, die erforderliche Geschicklichkeit mittheilen sollen.“ Diese Lehrart „befehlen wir überall zu gebrauchen, das Wesentlichste davon, so in der Buchstabenmethode, dem Tabellarisieren, durch Frag und Antwort und Zusammen-Unterrichten besteht, durchgängig einzuführen, wie auch die hiezu verfaßten Bücher und Tabellen überall zu brauchen.“ Im weitern wird der Besuch der Seminare von Seiten aller Candidaten des geistlichen Standes anbefohlen, Näheres über die äußere Ordnung der Schulen und die stufenmäßige Methode des Unterrichts festgesetzt, der Schulzwang und eine Controle des Schulbesuchs streng normirt, zu diesem Behufe die besondere Unterstützung der mittellosen Kinder von Gemeinde wegen befohlen, und endlich eine sorgfältige Schulaufsicht und Schulvisitation nach Gemeinden und Districten theils durch die Ortspfarren und die Erzpriester, theils durch besondere von der Regierung ernannte Oberschulinspectoren aus dem geistlichen Stande angeordnet. Auf der Grundlage dieses Status entwickelte nun Fehbiger, der die Durchführung der Schulverbesserung immer mehr als seine Lebensaufgabe erkannt hatte, freilich unter großen Schwierigkeiten, eine außerordentliche, vielgeschäftige Thätigkeit. Ueber die Tendenz seiner Bestrebungen spricht er sich in seiner Hauptschrift: „Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute, um nach dem in Schlesien für die Römisch-Katholischen bekannt gemachten Landeschulreglement der Jugend nützlichen Unterricht zu geben“ (Sagan 1760. Bamberg und Würzburg 1772) folgendermaßen aus: „Die alten Schulleute sahen vornehmlich nur auf das Gedächtnis und plagten die Jugend mit Auswendiglernen. Bei der neuen Lehrart sucht man a) das Gedächtnis nicht mit bloßen Wörtern, sondern auch mit Sachen anzufüllen; b) den Verstand zu üben, zum Nachdenken und Ueberlegen anzuführen; c) von allen Dingen den Grund anzugeben, daß die Jugend ihn einsehe; d) die Jugend durch Fragen (durch Katechisiren) anzuhalten. Vorhin lehrte man in den Schulen, ohne sich zu bekümmern, ob man das, was man der Jugend beibrachte, so lehrte, wie man es brauchte. Jetzt bemühet man sich, nichts, als was man im gemeinen Leben braucht und so wie man es brauchet, zu lehren und sowohl vernünftige als auch brauchbare, arbeitsame und gesittete Leute zu bilden. Die alten Schulleute dachten wohl kaum daran, wie sie geschwinder und besser ihren Zweck erlangen könnten. Jetzt sucht man den Schülern das Lernen zur Lust und angenehm, so wenig beschwerlich als möglich zu machen und in kurzer Zeit und mit weniger Mühe alle Kinder durch die Schule vermöge des Zusammen-Unterrichtes zu unterweisen. Ehedem war es der Willkür eines jeden Schulmanns überlassen, wie er unterrichten oder eines nach dem andern vortragen wolle. Nun hat man alles, was soll

gelehrt werden, in Tabellen und andern Aufsätzen so geordnet, daß wenn Schulleute darnach sich nur achten, alles sowohl ordentlich als gründlich und auch so viel, als der Jugend zu lernen nöthig ist, vortragen wird; man fängt in allen Dingen vom Leichtesten an und geht sodann erst zum Schwereren fort und lehret das zuerst, ohne welches das Folgende nicht kann verstanden werden.“ — „Für alle Dinge aber, die ins Gedächtnis sollen gefaßt werden, bedient man sich eines besondern Vortheils — nämlich der Buchstabenmethode.“ Das Neue der Felsbiger'schen Methode bestand also neben dem Katechisiren (Abfragen des Mitgetheilten) einmal in dem Zusammen-Unterrichten, im Gegensatz zu der bis dahin herrschenden Unmethode, wornach ein Kind nach dem andern „aufsaß.“ Um jenes zu bewerkstelligen, sollten die Lehrer darauf bringen, daß die Kinder einerlei Lehrbücher hätten; wenn die Schüler etwas zu lesen oder herzusagen hatten, sollten alle in demselben Tone und demselben Momente dieselben Wörter sagen, und waren die Kinder, welche im allgemeinen dieselben Kenntnisse und Fähigkeiten hatten, in Eine Classe zu vereinigen &c. Was sodann das Tabellarisiren betrifft, so verstand (vgl. Hahn's eigene Abhandlung von der Litteralmethode, 1777) Felsbiger darunter den Gebrauch von „Aufsätzen, wodurch man das, was Schüler lernen sollen, nach allen Hauptstücken und Nebendingen, Abtheilungen, Zusätzen und Bestimmungen bergestalt zusammengeordnet hat, damit Lernende daraus nicht allein alles, was sie von dergleichen Sachen zu wissen nöthig haben, sondern auch die Ordnung ersehen können, wie eins auf das andere folgt und zusammenverbunden ist.“ Es gab zweierlei Tabellen: 1) solche, welche in der Form von Stammbäumen mit Klammern eingerichtet waren, und 2) solche, in denen durch bloßes Einrücken der Anfangswörter jeder Zeile die Haupt- und Nebendinge und was zu jedem gehörte, unterschieden wurden.*) Sie sollten so angewendet werden, daß „1) der Lehrer sie ordentlich und deutlich auf eine große Tafel mit Kreide anschreibe; 2) die Schüler diese sowie andere Dinge, welche nach dieser Lehrart auswendig gelernt werden, ins Gedächtnis fassen; 3) der Lehrer sodann das Angeschriebene wo nöthig erläutere, darüber Fragen anstelle und mache, daß sie alles deutlich einsehen; 4) immer dafür Sorge, daß die Tabellen den Schülern eher beigebracht werden, als die Sachen, die sie betreffen, z. B. ehe die Kinder zu numeriren oder zu addiren anfangen, muß ihnen die Tabelle vom Numeriren oder Addiren beigebracht werden.“ Die hinzukommende Buchstabenmethode endlich bestand dann noch darin, daß „der Lehrer die Wörter der Sätze und der Tabelle nur mit den Anfangsbuchstaben auf der Tafel bezeichnet und dieselben mit Hinweisung auf die letztere

*) Probe: Die katechetische Tabelle Felsbiger's. Erklärung: (K)atechismus (h)eißt (d)as (B)uch, (a)us (d)em (d)ie (J)ugend (d)en (c)hristlichen (R)eligionsunterricht (d)urch (F)ragen (u)nd (A)ntworten (e)rlern. Die christliche Lehre handelt man ab

<p>Ueberhaupt.</p> <p>Hierher gehört, was jedem Christen</p>	<p>theils nothwendig zu wissen ist,</p> <p>theils auch geboten und nützlich ist zu wissen,</p>	<p>daß ein Gott sei, der alles erschaffen hat und regiert, daß Gott ein gerechter Richter sei &c.</p> <p>das apostolische Glaubensbekenntnis, das Gebet des Herrn, den englischen Gruß, zwei Gebote der Liebe &c.</p>
<p>Insbefondere.</p> <p>Hierher gehört eine deutliche Erkenntnis dessen, was Christen</p>	<p>glauben, hoffen, lieben, brauchen, meiden, üben, gewärtigen sollen,</p>	<p>was Gott geoffenbart hat, was er durch seine Kirche zu glauben vorstellt &c.</p>

so lange wiederholt, bis die Kinder im Stande sind, die Sätze aus der Erinnerung nachzusprechen.“ — Wir werden über diese Methode, welche Allgemeines vor Einzelnem, Abstractes statt Concretum, Regeln über die Sache statt Uebung in der Sache, Worte statt der Realitäten gab und in der guten Meinung, dem rein gedächtnismäßigen Unterricht zu steuern, auf einem Umweg demselben Uebel förmlich in die Hände arbeitete, welche überhaupt einen drückenden Lehrmechanismus begründete, von unserem Standpunct aus vielfach zu lächeln versucht sein. Aber zugleich dürfen wir die wirklich bedeutenden Förderungen nicht verkennen, welche der Volksunterricht durch Felbiger empfing. Man denke an die ersten Anfänge des Zusammen-Unterrichtens und des Classen-Eintheilens, wobei zugleich zu erwähnen ist, daß auch auf dem Felde des Lese- und Schreibunterrichts (Ausführung der Buchstaben nicht nach der gewöhnlich alphabetischen, sondern nach der genealogischen Ordnung; Analyse der Buchstaben mit Hilfe der Wandtafel; richtige Haltung der Kinder beim Schreiben) wirklich wesentliche Fortschritte durch ihn angeregt und ins Leben eingeführt wurden. — Sehr charakteristisch für Zeit und Persönlichkeit ist die Thätigkeit Felbiger's in dem Gebiete des volkmäßigen Religionsunterrichtes, welchem 3 von ihm auf der Grundlage des Canisius'schen Katechismus ausgearbeitete Katechismen (aus dem Jahre 1766) dienen sollten. Die Grundfehler der Felbiger'schen Methode wiederholen sich auch auf diesem Gebiete. Dagegen ist der Inhalt der Katechismen bezeichnet durch eine vorherrschend moralisch-praktische Haltung, eine möglichste confessionelle Weitherzigkeit, und den Versuch einer biblischen Begründung, wie denn Felbiger auch eine Ausgabe der 4 Evangelien und sonntäglichen Perikopen in deutscher Uebersetzung in seinen Schulen einführt! — So sprach sich in den Bestrebungen Felbiger's „jener echte Geist des Christenthums aus, der, anstatt an die Verherrlichung der Hierarchie zu denken, sich auf das zu richten suchte, was dem christlichen Volke Noth that, damit es christlich und gottselig erzogen werde“ (Hepp).

Bald sollte sich jedoch für Felbiger ein noch viel größerer Wirkungskreis eröffnen. Auch in dem benachbarten Oesterreich unter Maria Theresia war eine neue Zeit erschienen (vgl. die Art. Maria Theresia und Joseph II.). 1773 war die Aufhebung des Jesuiten-Ordens erfolgt. Nun ward Felbiger zur Reform der österreichischen Schulwesens, nachdem ihm König Friedrich auf den besondern Wunsch der Kaiserin den erforderlichen Urlaub ertheilt hatte, im Jahre 1774 berufen und ihm daher die Stelle eines „General-directors des Schulwesens für die österreichischen Staaten“ übertragen. Die Grundlage für die von ihm sofort hier entwickelte umfassende organisatorische Thätigkeit bildete die durch ihn entworfene „Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämmtlichen k. k. Erbländern“ vom 6. Dec. 1774. Es ist hier nicht der Ort, auf den Inhalt dieses Gesetzes, das eine höchst bedeutende Stelle in der Geschichte des österreichischen Schulwesens einnimmt, näher einzugehen. Genug, daß dadurch die Grundsätze der Hahn-Felbiger'schen Schulmethodik auch auf das österreichische Schulwesen übertragen und in den organisirten genannten dreierlei Arten von Schulen, wozu noch besondere Repetitionsschulen am Sonntag kamen, der Unterricht auf der Grundlage obligat eingeführter Lehrbücher und Tabellen, geregelter Winter- und Sommerschulzeit, einer (für jeden Unterrichtsgegenstand besonders) gegliederten Classeneintheilung, genauer bis ins Detail ausgearbeiteter Normallectionspläne und sorgfältiger staatlicher Aufsicht ein bis zur Starrheit festes System des Volksunterrichtswesens zu schaffen gesucht wurde. Vorläufig beschränkte sich die Thätigkeit Felbiger's und die neue Schuleinrichtung auf Wien und das eigentliche Oesterreich, fand jedoch immer mehr Anerkennung und griff schon in den nächsten Jahren auch in den andern Erbländern, namentlich in Böhmen, Platz (vgl. d. Art. Kindermann). Ja bald zeigte sich der Einfluß der Felbiger'schen Reformen im ganzen katholischen Deutschland, wo im Anschluß an seine Richtung und Methodik ein bisher ungekannter Eifer in Beschaffung eines gedeihlichen Volksschulwesens auf den verschiedensten Territorien hervortrat.

In Oesterreich selbst war Felbiger's Wirksamkeit nur zu kurz. Schon 1778, als der bayrische Erbfolgekrieg auszubrechen drohte, erhielt Felbiger von Friedrich II. den Befehl, entweder nach Schlesien zurückzukehren oder auf die Abtei Sagan zu verzichten. Felbiger glaubte das Letztere thun zu müssen, und die Kaiserin gab ihm zur

Entschädigung die Probstei Presburg und eine jährliche Pension von 6000 fl. Aber das Merkwürdige und noch nicht gehörig Erklärte ist, daß Felbiger schon unter Joseph II. (1780) auf die Seite geschoben ward und seine mehr stillen Bemühungen — vielleicht unter der unruhigen, auf augenblickliche Erfolge bringenden Thätigkeit, welche die neue Regierung bezeichnete — nicht mehr die alte Unterstützung fanden. Er erhielt 1782 den Befehl, sich auf seine Probstei nach Presburg zu begeben und auf die Verbesserung des ungarischen Schulwesens sein Augenmerk zu richten. Hier starb am 17. Mai 1788 der thätige, vielgeschäftige Mann, dessen Persönlichkeit wir in dem Maße schätzen werden, als uns warme, energische Hingabe an die ebenso unendliche als dornenvolle Arbeit für Humanisirung des Volks in ihrem sittlichen Werth hoch steht. Seine Wirksamkeit selbst aber wird um so bedeutender erscheinen, je unbefangener und gerechter wir seine Zeit mit ihren sittlich und intellectuell unsäglich traurigen Zuständen und ihren frischen Lebenstrieben wie auf andern, so auf dem pädagogischen Gebiete werden beurtheilen lernen. — Leider freilich haben die Früchte seines Wirkens durch eine tragische Fügung in das Gegentheil von dem, was der edle Mann erstrebte, sich verkehrt. Denn bald wußte der Jesuitismus mit schlauer und kluger Berechnung die von Felbiger geschaffenen starren Unterrichts- und Schulformen dazu zu benützen, um darauf jenen drückenden Schul- und Lehrmechanismus zu gründen, welcher das österreichische Schulwesen bis vor kurzem charakterisirte und hier jeder freien und wahren Bildung einen beinahe unübersteiglichen Damm entgegensetzte.

Fellenberg (Philipp Emanuel von F.). Literatur: Allgemeine Zeitung von 1844, Nr. 332. Beilage. Ohne Zweifel von demselben Verfasser: Fellenberg's Leben und Wirken von W. Hamm. Bern 1845. Neuer Nekrolog der Deutschen, 1844. 2. S. 746—753.

Emanuel von Fellenberg war zu seiner Zeit ein in allen Ländern der Erde, die von christlicher Civilisation berührt sind, berühmter und gefeierter Name. Er verkehrte mündlich und schriftlich mit den ausgezeichnetsten Zeitgenossen, unter welchen es genügen wird, neben vielen gekrönten Häuptern die Namen eines W. v. Humboldt, Göthe, Fichte zu nennen. Seinen Ruhm verdankt Fellenberg seinen landwirthschaftlichen und pädagogischen Bestrebungen, insbesondere dem von ihm zuerst praktisch durchgeführten Gedanken, die Volksbildung und Volkserziehung in eine fruchtbare Verbindung mit dem Landbau zu bringen.

Schon Fellenberg's Abstammung und Erziehung waren geeignet, in ihm hohe Gedanken und ideale Strebungen zu erwecken. Geboren (27. Juni 1771) im Schoße einer wohlhabenden altbernischen Patricierfamilie, von mütterlicher Seite ein directer Nachkomme des holländischen Admirals Tromp, verlebte er seine ersten Jahre unter den Augen eines wissenschaftlich gebildeten, ernstern und liebevollen Vaters und einer zärtlichen, frommen und aufopfernden Mutter, welche durch Erzählungen von den Großthaten ihrer Ahnen des Knaben hochstrebenden Sinn befeuerte. Später genoss er den Unterricht Kengger's, des nachmaligen Cultministers der helvetischen Republik und verweilte einige Zeit in dem Institute des bekannten Dichters Pfefel in Colmar. Häufige Besuche Pestalozzi's im elterlichen Hause flößten ihm frühe eine große Achtung vor dem Streben dieses Mannes ein. Eine Rede, welche sein Vater 1786 über die Nothwendigkeit einer Verbesserung der Nationalerziehung hielt, machte solchen Eindruck auf ihn, daß er auf einmal die Bedeutung des Unterrichts und der Erziehung erfaßte und von nun an diesem Gegenstand seine ganze Aufmerksamkeit zuwandte. Nimmt man hinzu, daß seine Entwicklung in ziemlich freier Weise vor sich gehen konnte, daß er abstracten wissenschaftlichen Studien weniger Geschmack abzugewinnen wußte, während er auf vieljährigen Reisen in seinem Vaterland die Arbeit, den Druck und die Verwahrlosung des Volks kennen lernte, daß er von Anfang an seine eigenen Wege gieng, sich selbst von der Gesellschaft seiner Alters- und Standesgenossen zurückzog, sich auch erlaubte Vergnügungen versagte und auf die nothwendigsten Bedürfnisse sich beschränkte, so findet man in dem Knaben und Jüngling die Grundzüge von dem angedeutet, was einst der Mann werden sollte.

Nachdem Fellenberg im Anfang der neunziger Jahre in Tübingen jus, doch mehr noch politisch-philosophische Wissenschaften studirt, reiste er 1794 nach Kobespierre's Sturz nach Paris. Nach Hause zurückgekehrt wurde er 1798 als Gesandter nach

Paris geschickt. Aber bald entleibete ihm die diplomatisch-politische Thätigkeit. Er kaufte 1799 von der Familie Erlach den vernachlässigten Wylhof, von ihm Hofwyl genannt, und widmete sein ganzes Leben ausschließlich und mit unermüdblicher Beharrlichkeit der Aufgabe der Erziehung, wobei er nicht bloß das Individuum ins Auge faßte, sondern ausgieng von dem Gesichtspunct des Staatsmanns, welcher in der Erziehung das Hauptmittel erkannte, die Wohlfahrt der Nationen und der Menschheit zu begründen.

Die ersten Jahre verwandte Fellenberg auf die landwirthschaftliche Verbesserung des Gutes, welches infolge seiner Bemühungen aus einem Herrenhof zu einer blühenden Colonie anwuchs, in der sich auf dem Grunde einer rationellen Bewirthschaftung um zahlreiche pädagogische Anstalten von allen Stufen eine blühende gewerbliche und selbst kaufmännische Thätigkeit ansiedelte. 1804 gründete Fellenberg die Armenschule (auch landwirthschaftliche Schule genannt), in welche er zuerst arme verwahrloste Knaben, selbst Sträflinge aufnahm, um sie durch zweckmäßige Arbeit, vorzugsweise landwirthschaftliche aber auch gewerbliche, und daneben hergehenden Unterricht zu nützlichen Gliedern der Gesellschaft zu bilden. Später wurden auch Söhne von wohlhabenderen Eltern gegen mäßige Pension aufgenommen. Es sind dabei vorzugsweise zweierlei Principien ins Auge zu fassen. Die Schule sollte durch die Arbeit der Zöglinge sich selbst erhalten; der Unterricht sollte im Lichte der Erholung erscheinen. Inwieferne das Erstere erreicht wurde, das läßt sich wohl, bei dem Ineinandergreifen der verschiedenen Arbeitsgebiete und Lehrinstitute, nicht bestimmt nachweisen. Es muß jedoch angeführt werden, daß Fellenberg die Ueberzeugung hatte, die Schule erhalte sich selbst. Die im Jahr 1816 im Verein mit Vinth-Escher gegründete Vinthcolonie in Glarus gieng ebenfalls von diesem Grundgedanken aus. Und vielleicht um den Beweis schlagender zu führen und ein reineres Resultat zu erzielen, wurde 1823 die kleine Colonie in Maykirch, in der Nähe von Hofwyl, gegründet. 11 Knaben und 1 Lehrer erhielten dort ein nicht ausgebautes Haus und ein Stück wüsten Feldes sammt den nöthigen Vorschüssen. Die kleine Wirthschaft, freilich von edlen Menschenfreunden und wohl auch von der Muttercolonie vielfach unterstützt, gedieh und kam zu Kräften. Das Gütchen konnte angeblich seine Verbindlichkeit decken und zuletzt zu einem lohnenden Preis verkauft werden. Aber man hat auch hier in die Rechnungsführung doch keinen reinen Einblick gewinnen können, und die Ansicht, daß Armenanstalten dieser Art sich selbst erhalten können, dürfte wohl nach den zahlreichen Erfahrungen, die indessen überall gemacht worden sind, als beseitigt zu betrachten sein.

Dagegen ist der zweite oben erwähnte Grundsatz, daß der Unterricht eine Erholung von der Arbeit sein soll, nicht leicht irgendwo vollkommener durchgeführt worden. So oft man in Hofwyl dem Unterricht der Armenschule anwohnte oder die Knaben in die Unterrichtsstunden ab- und zugehen sah, nichts anderes ließ sich wahrnehmen, als Munterkeit, Fröhlichkeit und Frische. Dabei muß bemerkt werden, daß Tüchtiges geleistet wurde. Einzelne Zöglinge dieser Armenschule wurden als Erzieher und Lehrer an den höheren Anstalten benützt und haben sich später als Lehrer in der Schweiz vorthellhaft ausgezeichnet. In der Gründung und Erhaltung dieser Armenschule ist das Hauptverdienst Fellenberg's zu erblicken. Er ist zwar nicht der Schöpfer des Gedankens. Dieser Ruhm gebührt Pestalozzi. Aber er hat die Idee zur Klarheit durchgearbeitet; er hat das, was Pestalozzi nicht zu verwirklichen vermochte, praktisch so durchgeführt, daß die Armenschule in Hofwyl als die Mutteranstalt der zahlreichen indessen entstandenen Anstalten betrachtet werden muß.

Gedenken wir überhaupt hier des Verhältnisses Fellenberg's zu Pestalozzi. Gleichheit der Grundanschauungen und des Strebens mußte beide zusammenführen. Beide waren dabei so eigenthümlich geartet, daß es scheinen konnte, jeder wäre zur Ergänzung des andern geschaffen, und beide zusammen müßten die erfolgreichste Wirksamkeit entfalten können. Sie haben auch zweimal zu gemeinsamem Wirken sich vereinigt (1804 und 1817). Aber sie trennten sich beidemal bald wieder und zwar nicht ohne Bitterkeit. Wir finden in der Eigenthümlichkeit beider Männer die Gründe, welche es begreiflich machen, daß sie im Leben nicht zusammengehen konnten. Fellenberg war ein geborener Herrscher, er hat niemals Gleiche neben sich geduldet. Er

war nicht nur ein Herrscher vermöge seines Temperaments, sondern auch vermöge seines Geistes und insbesondere vermöge seines bedeutenden Organisationstalentes und seiner rastlosen geordneten Thätigkeit.

Nun war aber Pestalozzi in Betreff der pädagogischen Befähigung Fellenberg weit überlegen. Diesem fehlte das für einen erfolgreichen Unterricht nothwendigste Erfordernis, die Fähigkeit aus sich herauszutreten und in die Anschauungen und Vorstellungen anderer einzugehen. Es fehlte ihm ferner an speciellen und positiven Kenntnissen in den Schulwissenschaften. Fellenberg's hochstrebendem Geiste schienen diese Dinge klein, Pestalozzi's feinsühndem Sinne erschienen sie sehr wichtig. Es läßt sich denken, daß auch hierin Fellenberg ordnen und befehlen wollte, ebenso aber auch, daß Pestalozzi hierin sich nicht unterordnen konnte. In anderer Beziehung kehrte sich das Verhältnis um. Pestalozzi war ein Mann, der sich gehen ließ, im Außern höchst unscheinbar, in ewiger pecuniärer Bedrängnis, er wollte sich in keine feste Ordnung fügen, weil ihm dies alles zu kleinlich schien. Fellenberg war sparsam, berechnend, streng geordnet, immer bei Kasse, weil ihm die Sorge für diese Dinge wichtig schien. Hierin nun sich unterzuordnen war Pestalozzi wieder nicht möglich. Endlich war Pestalozzi eine kindliche Natur, naiv, gemüthlich, voll Vertrauen und Liebe zu den Menschen, aber auch leicht verletz und zurückgestoßen, wenn sein Vertrauen getäuscht war, schwer wieder zurechte zu bringen, und wie er selbst allen Menschen mit Wohlwollen zuvorkam, so wollte er auch selbst nicht rauh angelassen sein. Fellenberg dagegen, ein Mann der Vorsicht, der Berechnung, des praktischen Verstandes, voll Energie und Consequenz verkehrte mit Menschen stets im Andenken an die Zwecke, zu welchen er sie brauchen konnte und ließ bald diplomatische Feinheit spielen, bald gieng er mit Schärfe und Heftigkeit zu Werke. Sollten beide zusammengehen, so lag es im Interesse der Sache, daß Fellenberg, der von Natur darauf angelegt war, auch den Ton angab. Pestalozzi aber, wiewohl keineswegs unfügig, fühlte sich von Fellenberg abgestoßen. Er wollte sich Fellenberg nicht nur nicht unterordnen, sondern wollte nicht mit ihm zusammen gehen. Dies mag über das Verhältnis beider Männer genügen.

Wenn aber von der Armenschule in Hofwyl die Rede ist, so muß vor allem der Name des Mannes genannt werden, welchen ausgewählt zu haben Fellenbergs Ruhm ist, welchem aber die Schule selbst den größten Theil ihres Ruhmes verdankt; wir meinen Wehrli. Dieser schlichte und einfache Mann, der keine höhere Bildung genossen, vereinigte in einem seltenen Maße die Eigenschaften in sich, welche der Hausvater und Lehrer einer Armenschule haben soll. Kenntnissreich und von ausgezeichnetem Lehrgeschick, dabei sich weise beschränkend auf den Kreis seiner Anstalt, erfahren in allen landwirthschaftlichen Geschäften, das ganze Leben der Zöglinge vom frühen Morgen bis zum späten Abend theilend, mit den Bedürfnissen der Einzelnen und der Anstalt aufs genaueste bekannt, ruhig und doch immer eifrig, rastlos thätig und nie erschöpft, ein treffliches Werkzeug für Fellenberg's Zwecke, welcher ihm wiederum großes Vertrauen schenkte, war er, wie wenige, ganz der Mann für seinen Platz. Mit seinem Eintritt 1810 hob sich die Schule, welche bis dahin nicht recht hatte gedeihen wollen, zu jener anerkannten Musterhaftigkeit, durch welche Hofwyl mitten in sehr unruhigen Zeiten ein Gegenstand gespanntester Aufmerksamkeit, eine Art Wallfahrtsort für alle diejenigen geworden ist, welche sich für das Wohl der niederen Volksklassen und für die Lösung der schwersten socialen Probleme interessiren (vgl. d. Art. Wehrlianstalten).

Indessen waren es nicht allein die Verhältnisse der niederen Volksklassen, welche Fellenberg ins Auge faßte. 1807 wurde zur Bildung rationeller Landwirth'e ein höheres landwirthschaftliches Institut gegründet, von dem aus die meisten landwirthschaftlichen Anstalten Europa's sich gebildet haben. — Zum Glanz Hofwyl's trug nicht wenig bei die im J. 1808 errichtete Erziehungs- und Bildungsanstalt für Söhne höherer Stände, von Fellenberg vorzugsweise die wissenschaftliche Anstalt genannt. — Weiter ist zu nennen eine weibliche Erziehungsanstalt unter der Leitung der Gattin und Töchter Fellenberg's, welche fast in keinem Zusammenhang mit den übrigen Anstalten, ebenfalls mehr eine Armenanstalt, eine ziemliche Reihe von Jahren hindurch bestand. — 1830 wurde eine Mittel- oder Realschule (Bildungsschule für die mittleren

Stände) gegründet, um die zwischen der Schule für die Armen und der für die Reichen bestehende Lücke auszufüllen. — Zur Vervollständigung des Ganzen kam noch eine von Fellenberg in seinen letzten Jahren gegründete und mit besonderer Liebe ausgestattete Kleinkinderschule. — So wie nun die Armenschule einen Beitrag zur Heranziehung tüchtiger Lehrer gab, so wirkte Fellenberg für diesen Zweck auf beschleunigendem Wege durch Abhaltung von Normalkursen für Schullehrer, wozu die Sommerzeit benutzt wurde. Solche Kurse ließ er schon 1808 mit einer Anzahl von Lehrern aus der ganzen Schweiz abhalten. Allein man fand die Fortsetzung derselben von Seiten der Regierung bedenklich, weil dadurch einem Privatmann allzu großer Einfluß auf das Volk gestattet werde. Im J. 1833 erneuerten sich diese Kurse in Hofwyl und zwar auf Anordnung der Regierung. Dies hatte die Folge, daß nun Fellenberg auf seine Kosten ebenfalls Bildungscurse für 100 Volksschullehrer in Hofwyl — in Rivalität mit den Regierungscursen — abhalten ließ und dabei mit fürstlicher Munificenz den Schullehrern Dach und Fach, Kost und Unterricht unentgeltlich gewährte. Die Erfolge der Fellenberg'schen Kurse sollen die der Staatsanstalten übertroffen haben; übrigens macht Fellenberg's Wirken in der Zeit, nachdem mit der liberalen Partei 1831 seine politischen Grundzüge ans Ruder gekommen waren, keineswegs mehr den wohlthuenden Eindruck wie früher, schon überhaupt wegen seiner Theilnahme an dem Treiben der politischen Parteien, noch mehr dadurch, daß er, von Natur ein absoluter Herrscher und in der That der absolute Regent von Hofwyl, in politischen Dingen die Rolle des Radicalen spielte. Fellenberg behielt bis zu seiner letzten kurzen Krankheit, welche 21. Nov. 1844 seinen Tod herbeiführte, seine geistige Kraft und rastlose Thätigkeit, sowie seine körperliche Rüstigkeit vollkommen bei. Bis in seine letzten Tage verfolgte er unermüdet seine Zwecke und entwarf neue Pläne, wie er auch immer noch mit starker Stimme seine Befehle ertheilte, gemessen und kräftig einherschritt und aufrecht und fest zu Pferde saß. Er war von mittlerer Größe, kräftig aber etwas hager gebaut. Seine hohe Stirne, seine Adlernase, sein feiner Mund gaben ihm ein interessantes Profil. In der Unterhaltung mit ihm fühlte man sich unwillkürlich befangen. Das Deutsche sprach er rein mit stark schweizerischem Accent, gegen Untergeordnete bediente er sich stets des Berner Dialekts. Das Französische war ihm schriftlich und mündlich ganz geläufig. Seine Kleidung war die der Zöglinge der wissenschaftlichen Anstalt, welche auch Wehrli trug, ein mittelblauer Rock mit gleichfarbiger langer Hose.

Der Schlüssel zu Fellenberg's pädagogischer Thätigkeit liegt in den Ideen und idealen Strebungen der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts. Fellenberg's Christenthum war mithin allerdings ein anderes als das unserer Tage. Er theilte die rationalistischen Anschauungen seiner Zeit, worin übrigens einzelne hervorragende, für den Gang der Erziehung einflußreiche Glieder seiner Familie von ihm abwichen; aber der Geist seiner Erziehung wollte ein christlich religiöser sein. Die Uebungen christlicher Frömmigkeit waren ihm theuer und wurden ernst und strenge im engern und weiteren Kreise der Familie Hofwyl beobachtet. Es war ihm von höchstem Werth, Männern von entschieden christlicher Gesinnung, mochte ihre Dogmatik auch von der seinigen weit abweichen, die Seelsorge an seinen Instituten anzuvertrauen. Wenn die Pädagogik unserer Tage den Satz von der Sündhaftigkeit mit dem von der Gottesebenbildlichkeit des Menschen in Verbindung setzt und auf dem Grunde einer Verinnerlichung des Menschen und einer aufrichtigen Auseinandersetzung mit Gott in Christo die „Verchristlichung, Verstittlichung, Vermenschlichung des Geschlechts“ (Fellenberg'sche Ausdrücke) herbeiführen will, so hat sie sich einen höheren Anspruch auf den Namen einer „christlichen Pädagogik“ erworben. Fellenberg aber bleibt sein Verdienst, daß er der „Stifter von Hofwyl“ war, wie er sich gerne nannte, daß er in Hofwyl ein pädagogisches Gemeinwesen gründete von einer Ausdehnung, einem Ruf und einer Bedeutung, wie die Geschichte kein anderes Beispiel ihm an die Seite stellen kann.

Fénélon (François de Salignac de la Mothe Fénélon) bleibt für alle Zeiten das Ideal eines Prinzenenerziehers. Durch umfassende Studien zur Lösung seiner Aufgabe trefflich vorbereitet, brachte er dazu auch die klare, weitsehende Besonnenheit eines Staatsmanns und die in jeglicher Probe bestehende Liebe eines Vaters. Im

Bewußtsein, daß die Zukunft Frankreichs zu einem guten Theile mit der Leitung dreier Fürstensöhne in seine Hand gelegt sei, widmete er seinem Berufe alle Mittel seines reichen Geistes, alle Kraft seines tiefen Gemüths, alles, was ein immer erneutes Nachdenken und die vielseitigste Erfahrung ihm darbot. Und so waren denn auch die Ergebnisse seines Wirkens, wenigstens nach einer Seite hin, wahrhaft überraschende. Seltsames, aber gerechtes Verhängnis, daß dasselbe Land, welches einen Fénélon hervorbrachte und — verkannte, nach 50 Jahren jenes Phantoms eines Erziehers erzeugen mußte, Emil's Hofmeister von Rousseau!

Gehört Fénélon's Leben mehr noch der Kirchengeschichte als der Pädagogik an (geb. 6. Aug. 1651, studirte Theologie in Cahors, bereitete sich im Priesterseminar St. Sulpice zu Paris 5 Jahre für die klerikale Laufbahn vor, mit 23 Jahren in der Seelsorge bei Armen und Kranken thätigster Priester, 1679—1689 Superior der „katholischen Novizen,“ d. h. Vorstand eines aus jungen Damen der höchsten Kreise gebildeten Vereins zur katholischen Unterweisung protestantischer Mädchen, dazwischen von Ludwig XIV. für die Mission in Poitou — Bekehrung der dortigen Protestanten — verwendet, 1689—1697 Erzieher s. u., seit 1695 Erzbischof von Cambrai), so kam für unsern Zweck auch von seiner pädagogischen Thätigkeit nur ein Ausschnitt in Betracht kommen: es ist Fénélon's erziehende Persönlichkeit und Methode.

Schicken wir voraus, daß Fénélon auch eine Schrift über die Erziehung der Mädchen schrieb — eine Frucht seiner Wirksamkeit als Superior. Die Schrift hat ihre Mängel und Lücken; aber sie ist voll seiner und wahrer Beobachtungen über das kindliche Leben, voll wirksamer Vorschriften für Bildung des Geistes und Herzens und als einer der ersten Versuche, die weibliche Erziehung im Zusammenhange darzustellen, immerhin eine bedeutende Leistung.

Als nun den drei Söhnen des Dauphin, den Herzogen von Bourgogne, von Anjou und von Berry, Erzieher gegeben werden sollten, konnte Fénélon nicht übersehen werden. Er hatte seine Schrift über die Erziehung der Mädchen für die Herzogin von Beauvilliers geschrieben, und der Gemahl dieser trefflichen Frau, der Gouverneur der Prinzen, erbat sich vor allen Fénélon zur Unterweisung derselben. Fénélon besaß sein volles Vertrauen und wurde bald die Seele der eigentlichen Erziehungsthätigkeit.

Die zunächst vorliegende Aufgabe war sehr schwierig. Der älteste der drei Prinzen, der Herzog Ludwig von Bourgogne, hatte (September 1689) sein siebentes Lebensjahr vollendet. Mit reichen Fähigkeiten ausgestattet, war er doch auch von einer oft bis zum Jähzorn sich verlierenden Hestigkeit, die dann rasch wieder von einem durch das Bewußtsein seiner Stellung gehaltenen Troste abgelöst wurde; empfänglich für alles Gute war er doch stets in Gefahr, das Edelste einer flüchtigen Laune zu opfern; die Festigkeit anderer reizte ihn, ihre Nachgiebigkeit nährte seinen Stolz; bei ungeschickter Leitung konnte er in unheilvolle Richtungen gerathen und zu voller Bössartigkeit ausarten. Um so größer war Fénélon's Verdienst. Er hatte sogleich erkannt, daß er das Herz seines Zöglings gewinnen müsse, bevor er an die Bildung seines Geistes denken könne, und er gewann es, indem er mit einer ruhig vorwärtsschreitenden, jeden günstigen Moment taktvoll benützendem Geduld die unendliche Beweglichkeit des Knaben zum Stehen brachte, die leidenschaftlichen Aufwallungen als niedrig und verderblich fühlen ließ und mehr und mehr dem kleinen stolzen Herzen das Bedürfnis nahe legte, mit allem Wollen und Thun sich dem Herrn aller Herren gegenüber zu denken. Dabei wußte Fénélon eine Fülle trefflicher Belehrungen in den mannigfachsten Formen anzubringen, und wenn man die lange Reihe von Erzählungen, Fabeln und Gesprächen, welche Fénélon für seinen Zögling niedergeschrieben hat, überblickt, so erkennt man nicht nur, mit welcher Sorgfalt, mit welchem Fleiß er sein Werk trieb, mit welcher Feinheit und Klarheit er alles einzelne für die besondere Aufgabe zurecht zu legen wußte: man findet auch, daß für Fénélon neben der Liebe und Geduld eben das „Erzählen“ (das nachmals im Telemach gipfelte), also das Princip der Anschaulichkeit und Unmittelbarkeit, dasselbe, das der biblischen Geschichte ihre Stellung an der Spitze alles Religionsunterrichts verleiht, der Hauptschlüssel zu dem Herzen des Zöglings war. Dabei verstand er es, mit seinen Mittheilungen Exercitien zu verbinden: er ließ das Mitgetheilte vom Prinzen bald über-

sehen, bald mündlich wiedergeben, in mancherlei Weise nachbilden und damit um so fester aneignen. Anstatt die intellectuelle Entwicklung des Knaben durch besondere Reizmittel zu beschleunigen, was bei einem so lebendigen Geiste leicht zur Ueberreizung hätte führen können, brachte er den empfänglichen Zögling, indem er ihm in besonnener Auswahl und angemessener Reihenfolge, auch bei Gesprächen, bei Spielen, bei Tafel, auf Spaziergängen die anmuthigsten Gegenstände vor das Auge führte, zu zusammenhängendem Nachdenken, zu einer gewissen Stetigkeit im Verarbeiten des Aufgefaßten. Unter solchen Uebungen entwickelten sich die Anlagen des Knaben mit großer Schnelligkeit; auch sein Charakter befestigte sich immer mehr. Als indes an die Stelle übergroßer Lebhaftigkeit eine fast auffällige Schüchternheit trat, die wohl aus der Sorge vor Uebereilungen kam und allmählich in Abneigung vor öffentlichem Auftreten überging, war Fénélon wieder sorgsam bemüht, den Prinzen an freien Verkehr mit den Menschen zu gewöhnen. Das früher zuweilen heftig hervorbrechende Mitgefühl für anderer Leid wußte er zu edler Humanität zu verklären. Uebrigens war der Herzog später allezeit sehr geneigt, sich selbst scharf zu beobachten und harte Wahrheiten, die man ihm sagte, gelassen aufzunehmen. Besonders empfänglich erwies er sich für religiöse Unterweisung, aus der er bald auch starke Motive zur Abwehr des Bösen wie zur Kräftigung im Guten ableitete.

Die Entwicklung des jugendlichen Fürsten war in der erfreulichsten Weise gefördert, sein Gemüthsleben zum Troste für alle, die den launenhaften, unlenksamen Knaben gesehen hatten, wie umgewandelt worden, als Fénélon, durch Bossuet's Eifersucht und Leidenschaft in unglückselige Streitigkeiten verwickelt und eines schwärmerischen Quietismus angeklagt, das Vertrauen des Königs verlor und Versailles verlassen mußte (August 1697). Der königlichen Weisung gemäß begab er sich nach Cambrai s. v. Hier schien ihm zunächst jede Möglichkeit directen Einflusses auf den geliebten Zögling abgeschnitten. Allein wie so oft in ähnlichem Fall, gerade jetzt vollendet sich der geistige Rapport durch das freilich wider Willen öffentliche Erscheinen der „Abenteuer des Telemach“, eines Erziehungsromans, dessen Vollendung eben in die Zeit fällt, wo Fénélon unmittelbar auf seinen Zögling nicht mehr wirken konnte und nun um so mehr das Bedürfnis fühlte, wenigstens noch mittelbar die Bildung des Thronerben vollenden zu helfen. Darüber kann kein Streit sein, daß dies Werk für den Zweck, dem es dienen sollte, außerordentlich gut berechnet war, und daß dieser Zweck war, dem künftigen Könige von Frankreich zu zeigen, wie umfassend und schwierig die einst zu lösende Aufgabe sei und welcher Einsicht und Kraft er bedürfen werde, um durch die Gefahren seiner Bahn hindurchzukommen. Es war eine grobe Verkennung Fénélon's, wenn man in den Schilderungen des Buchs eine hämische Satire auf Ludwig XIV. und seine Regierung suchte. Die Geschichte dieses „Fürstenpiegels“, seiner Uebersetzungen und der Nachbildungen, die er veranlaßte, würde Gegenstand einer sehr ausgedehnten Darstellung werden können, wie denn auch eine historische Betrachtung der rein pädagogischen Benützung desselben sehr lehrreich sein müßte.

Aber — nochmals seltsames und gleichwohl gerechtes Verhängnis! — solche Treue und solche Arbeit eines solchen Erziehers sollte einem solchen Lande keine Frucht tragen. Unter den erschütternden Ereignissen, welche den königlichen Palast verödeten, sank auch der Prinz von Bourgogne in jähen Tod (Februar 1712). Fénélon, im tiefsten Herzen verwundet, — das Leben und der Tod des Prinzen war in der That das Leben und der Tod Fénélon's — schloß seitdem mit der Welt ab und wandte alle Gedanken, alle Sehnsucht dem Frieden der Ewigkeit zu. Am 7. Jan. 1715 vollendete er sein reich geschmücktes, vielgeprüftes Leben.

Fénélon's beste Biographie ist noch immer de Bausset, *Histoire de Fénélon* (Par. 1808, 3 Bde. 8. 2. Ausgabe 1809), deutsch bearbeitet von Feder (Würzburg 1811 f. 3 Bde.) und von Wunderlich (Hamburg, Rauhes Haus, 1873).

Ferien (Schulferien). Sobald das Unterrichtswesen eine gewisse Ausdehnung und Stetigkeit gewonnen hatte, trat auch das Bedürfnis ein, zu gewissen Zeiten Schülern wie Lehrern Erholung zu schaffen. Bei der reichen Entwicklung des neuern Unterrichtswesens mußte dieses Bedürfnis immer mehr hervortreten. Von den Schulordnungen des 16. und 17. Jahrhunderts an hat daher die Schulgesetzgebung diesem Gegenstande immer wieder sorgfältige Aufmerksamkeit gewidmet, und die darauf bezüg-

lichen Bestimmungen sind ebenso genau als mannigfaltig, drücken aber durchweg die Anerkennung aus, daß Ferien nothwendig sind. Dabei ist nun freilich von vornherein klar, daß das Bedürfnis ein sehr verschiedenes ist für den Lehrer und für den Schüler, ein verschiedenes für den Volksschullehrer und für den Lehrer des Gymnasiums oder der Realschule, ein verschiedenes für den Jüngling und für den Knaben; aber das Wesentliche ist doch überall, daß den durch Wochen und Monate in gleichmäßiger Spannung gehaltenen Kräften eine Frist geschenkt wird, wo freiere Bewegung möglich ist, wo die Ermüdung und Verstimmung sich lösen und Lust und Trieb zu neuer Thätigkeit sich bilden kann (vgl. die Art. Arbeit, Erholung). Dabei wird dann Bedürfnissen anderer Art von selbst auch Rechnung getragen: dem Bedürfnis der Lehrer, für einige Zeit entschiedener ihrer Familie leben, sich selber dienen zu können, ebenso dem Bedürfnis solcher Eltern, welche ihre Kinder fern vom häuslichen Kreise bilden lassen und deshalb sie überhaupt wieder einmal besitzen wollen, wie dem Bedürfnis derjenigen Eltern, welche zu gewissen Zeiten des Jahres der Unterstützung ihrer Kinder im Hause oder im Felde nicht entbehren können. Gewiß wird, wie jede zweckmäßige Abwechslung von Arbeit und Ruhe, auch die durch Ferien herbeigeführte für den scheinbaren Zeitverlust in der erneuten Arbeitslust vollständige Entschädigung gewähren, wofür der Erfahrungsbeweis immer wieder vorliegt.

Gleichwohl ist zu Ansetzung von Ferien früher nicht immer gerade die pädagogische Zweckmäßigkeit derselben Grund gewesen. Die Ferien hatten zunächst kirchlichen Charakter und ergaben sich z. B. schon aus der engen Verbindung der Schule mit der Kirche. Im 16. Jahrhundert hatten in der Zeit der hohen Feste Lehrer und Schüler in mancherlei Weise für den Dienst der Kirche sich vorzubereiten. Ueberdies forderte der hohe Ernst, mit welchem man diese Feste begieng, ganz im allgemeinen die Auszeichnung der Festzeiten durch stille Sammlung des Gemüths und durch eine dem Hause überlassene Nachfeier. Der enge Zusammenhang mit dem kirchlichen Leben war auch der Grund, daß an den Marien- und Aposteltagen, am Johannisstage, am Michaelisfeste, zu Fastnacht die Schule ausfiel. Während nun gegenwärtig diese Unterbrechungen fast überall gänzlich abgeschafft sind, *) hat man natürlich die hohen Festzeiten der Schule als Ruhezeiten erhalten, und zwischen den verschiedenen Arten der Schulen giebt es in dieser Beziehung wohl keine erheblichen Verschiedenheiten.

Neben diesen durch das kirchliche Leben veranlaßten Ferien hatte man übrigens frühzeitig auch aus weltlichen Anlässen Ferien. Den Schulzwecken zunächst standen diejenigen Vacanzen, welche für die Anstrengungen feierlicher Schulacte entschädigen sollten. Dann kamen die Vacanzen der Jahrmarttage, die an vielen kleinern Orten bis jetzt sich erhalten haben, wenn sie auch nicht mehr wie früher bis zur Angehörigkeit ausgebehnt werden. In neuerer Zeit ist übrigens von manchen Pädagogen (z. B. Zerrenner) der Wegfall aller Jahrmarttferien verlangt worden, da, auch wenn die Kinder an solchen Tagen nicht viel lernen sollten, schon ihre Verwahrung vor den Marktversuchungen ein Vortheil sei. Andere freilich, wie Nebe, haben darauf hingewiesen, daß das Geräusch der Jahrmarttage ein ruhiges Schulleben fast unmöglich mache; auch läßt sich sagen, daß in kleinern Orten an solchen Tagen das Bedürfnis der Eltern, ihre Kinder bei ihren Geschäften zu benützen, einige Rücksicht verdient. — Sehr wichtig sind für die Volksschule die Ernteferien, und die Schulgesetzgebung hat sich viel mit ihnen beschäftigt. Man suchte früher in Preußen, Sachsen, Württemberg dadurch zu helfen, daß man während des Sommers den Unterricht auf etwa zwei Morgenstunden beschränkte und die Schulinspectoren ermächtigte, manche Kinder während der eigentlichen Erntezeit vom Schulbesuche ganz oder zum Theil zu befreien, und noch jetzt ist in Sachsen Praxis, daß eigentliche Ernteferien nicht bestehen. Ungleich liberaler ist man anderwärts gewesen und hat die Sommerferien bis 3, 4, 6, 8 Wochen ausgebehnt. Ueber die Zeit der Ernteferien ist natürlich nach örtlichen und klimatischen Verhältnissen zu entscheiden; die Bestimmung des An-

*) In Württemberg sind noch immer außer dem 2. Weihnachts-, Oster- und Pfingstfeiertage 13 Aposteltage u. s. w. Schulfertage; dazu 6 Feste, die auf einen Wochentag fallen können, 52 Sonntage, 2 königliche Geburtstage und (für Volksschulen) 45 Tage eigentliche Vacanz; Summa: 121 freie —, Rest jährlich: 244 Schultage.

fangs, wohl auch die Vertheilung, wird am besten den nächsten Behörden überlassen, obwohl die höhern auf Controle auch in diesem Stück nie zu verzichten haben. Die feste Regelung des Schulbesuchs in der Volksschule ist übrigens, auch nach Abstellung des Unterschiedes von Sommer- und Winterschulen, hier und da noch so wenig populär, daß dem Volksgeföhle in den Tagen der Heu-, Getreide- und Kartoffelernte, der Weinlese etc. schonende Rücksichten nicht versagt werden können. Für die höhern Schulen sind die Sommer- oder Hundstagsferien in manchen Ländern schon seit alter Zeit eine zusammenhängendere Zeit der Erholung gewesen. Jetzt dürften die höhern Anstalten fast überall 3 bis 4 Wochen unerkümmerte Sommerferien haben. Jedenfalls ist die Vertheilung der jährlich zugelassenen Ferienwochen in mehrere Ruhezeiten dem Bedürfnis der Jugend das Entsprechendste; es kommt dadurch eine Abwechslung in das Schulleben, welche die Kraft nie überspannen und doch auch den Faden nie verlieren läßt.

Wie man nun das Jahr durch solche Ruhezeiten unterbrochen hat, so ist frühzeitig auch die Woche so eingerichtet worden, daß sie zwei von Schulstunden freie Nachmittage (Dienstag und Donnerstag oder Mittwoch und Sonnabend) erhielt. Dabei kann allerdings die Frage sein, ob es nicht zweckmäßiger wäre, nach dem Beispiele schottischer und englischer Anstalten statt der zwei Nachmittage einen ganzen Tag (den Sonnabend) frei zu geben. Factisch ist man z. B. in Württemberg dahin gelangt, die „Samstagschule“ in allen Schulen durchzuführen.

Die Benützung der Ferien wird nach Verschiedenheit der Schulen natürlich eine sehr verschiedene sein. Ist nun der Hauptzweck Erholung für Lehrer und Schüler, so muß in Volksschulen sicherlich jede Einrichtung vermieden werden, wodurch wenigstens dem Lehrer ein freieres Aufathmen versagt wäre; so gewiß als es widersinnig ist, wenn Schüler (höherer Anstalten) mit Ferienarbeiten überladen werden. Daß Lehrer ihre Ferien auch zu größeren Ausflügen benützen, scheint sich jetzt von selbst zu verstehen, und bei der Leichtigkeit, mit welcher wir auf Eisenbahnen auch fernere Ziele und in kurzer Zeit erreichen können, ist die Versuchung groß. Wie bedeutend aber auch die auf solchen Reisen zu gewinnenden Vortheile sein mögen, zweifelhaft bleibt es doch, ob diejenigen wohl thun, welche mit dem Anfange der Ferien zum Bahnhofe eilen und erst in der Nacht vor dem Wiederanfange der Schule zurückkehren. Die in contemplativer Ruhe zugebrachten Ferien haben doch auch einen eigenthümlichen Reiz und bringen manchen sehr erfreulichen Gewinn.

Im allgemeinen mag noch verwiesen werden auf: Kirsch, Volksschulrecht 384 ff., Hoffmann, Prakt. Handbuch der deutschen Volksschulverfassung 2c. I. 262 f.

Fertigkeit, Fertigkeiten. Alle Proceffe des Lebens können mit größerer oder geringerer Lebendigkeit und Geschwindigkeit vor sich gehen. Diese psychologische Thatsache in Verbindung mit der gegebenen Kraft, die Lebensthätigkeit willkürlich und dabei mit geringerer Anstrengung hervorzurufen, begründet den pädagogischen Begriff der „Fertigkeit.“ Während das Wort: „Fähigkeit“ überhaupt die günstige Beschaffenheit zu gewissen Thätigkeiten bezeichnet, setzt die Fertigkeit eine Gestaltung der Fähigkeit zum lebendigen, willkürlichen und leichten Vollzug jener voraus und wird zur Geschicklichkeit, wenn die Handlungen zusammengesetzter und künstlicher Art sind.

Die Bildung zur Fertigkeit bietet daher für die Entwicklung des geistigen Lebens zwei Momente dar, die in pädagogischer Beziehung von Bedeutung sind. Es ist mit ihr einmal überhaupt eine Steigerung des Lebensprocesses gegeben, sodann aber trägt die Entwicklung der Fertigkeit von selbst das Element des Praktischen (im weitern Sinn) im Gegensatz zum Theoretischen in sich; die Fertigkeit stellt sich, sofern sie ein Können (Kunst) ist, dem Wissen als solchem zur Seite, beziehungsweise entgegen, weswegen sie auch in der Regel nie ohne energische Anwendung der Willenskraft, sei es auch bloß im Anfange des Processes, zu Stande kommt.

Es giebt ebenso viele Fertigkeiten als Vermögen und Kräfte. Eine Ausnahme davon können nur diejenigen Seiten des Lebens bilden, auf denen die willkürliche Thätigkeit nicht eingreifen kann — eben damit im geistigen Leben der ganze Kreis des Fühlens. Dieses müßte, sobald es die Bestimmtheit der Fertigkeit annehmen

wollte oder sollte, sich selbst widersprechen und zur Unwahrheit und Manierirtheit sich misbilden. Um so gewisser nimmt aber daran seiner Natur gemäß der ganze Umkreis der Willens- und sittlichen Thätigkeiten Theil, auf dem sich die Fertigkeit als eine Steigerung zur Lebendigkeit, Freiheit und Stetigkeit (s. d. Art. Gewöhnung) offenbart, wie denn endlich Tugend nichts anderes ist, als eine Fertigkeit, Gutes zu thun. Davon abgesehen bleibt für die Bildung zur Fertigkeit als hauptsächlichlicher Gegenstand das innerhalb des Einflusses der Willkür fallende physische Leben (Gliederbewegungen, auch Sinnesthätigkeiten) und das übrige geistige, insbesondere das intellectuelle Leben, und zwar seinem ganzen Umfange nach. Auf diese Weise prägt sich darin die ganze Mannigfaltigkeit des Lebens ab und drückt sich je nach den einzelnen Forderungen, Aufgaben und namentlich den äußern Erscheinungen in einzelnen besonderen Fertigkeiten aus. Es giebt Denk-, Rechen-, Memorir-, Auffassungs-, Sprach-, Schreib-, Zeichen-, Sing-, Turn- u. s. w. Fertigkeiten. Von selbst aber tritt bei diesen der Unterschied derjenigen Fertigkeiten, welche rein innerhalb der Vorstellungen beharren und derjenigen, welche auf correspondirende Bewegungen des Leibes sich erstrecken, d. h. der rein geistigen und der technischen Fertigkeiten hervor, während die letzteren hinwiederum bald mehr auf Darstellung von Kraftäußerungen (gymnastische Uebungen, mechanische Thätigkeiten), bald mehr auf Darstellung von Zeichen für den geistigen Verkehr oder das geistige Innenleben (Sprechen, Lesen, Schreiben; Singen, Zeichnen) sich erstrecken.

Welche Stellung und welchen Werth hat nun aber die Bildung zur Fertigkeit innerhalb der menschlichen Bildung? Es wird im allgemeinen von selbst klar sein, daß es im wesentlichen Interesse wie der Gesamts- so jeder Specialbildung liegt, die Thätigkeit zur Fertigkeit zu steigern. Erst in dieser liegt bis auf einen gewissen Grad die Gewißheit des sichern und festen Besitzes, die Bedingung der Möglichkeit, mit Aussicht auf Erfolg von einer Stufe des Wissens und Könnens zur andern weiter zu schreiten, insbesondere und hauptsächlich aber die Kraft, über das Erfasste und Errungene mit Freiheit disponiren und davon für die Erfüllung jeder entgegen tretenden Lebensaufgabe Gebrauch machen zu können. Insofern kann namentlich gegenüber von einem rasch hineilenden und zu hohe Ziele verfolgenden oder einem allzu theoretisirenden Unterricht im Interesse seines lohnenden Erfolges und der Förderung praktischer Berufsthätigkeit, welche vollends bei dem Volksleben zu betonen ist, auf die Bildung zur Fertigkeit nicht genug Nachdruck gelegt werden. Es liegt darin zugleich auch die Probe einer tüchtigen Willensanstrengung auf Seiten des Lehrers und Schülers. — Auf der andern Seite hat aber doch auch diese Bildung ihre Grenzen und ihr Maß (s. d. Art. Uebungen). Zweierlei psychologische Erscheinungen und Gesetze kommen dabei in Betracht. Es kann durch die auf das fertige Thun gerichtete Energie die Energie der Auffassung und der geistigen Durchdringung der Gegenstände in den Hintergrund gedrängt werden. Als Beispiel möge die Sprech- und memorirende Vortragfertigkeit dienen. Je einseitiger auf diese Werth gelegt wird, desto näher liegt die Gefahr, daß der geistige Gehalt, der hinter den Worten liegt, nicht zu seinem Rechte kommt. Schon darum muß überall dafür gesorgt werden, daß der Entwicklung zur Fertigkeit nicht das gehörige geistige Gegengewicht mit der Richtung nach innen fehle und die sogenannte praktische Bildung nicht zu einer Aeußerlichkeit und einem oberflächlichen Wesen werde. — Dasselbe ergiebt sich aus dem zweiten Umstande. Die Bildung zur Fertigkeit führt es von selbst mit sich, ja fordert es sogar, daß die einzelnen Thätigkeiten, durch welche der ganze Proceß sich vermittelt, schon um der nothwendigen Raschheit ihrer Aeußerungen willen, selbst wenn sie ursprünglich mit Bewußtsein verknüpft waren, in den Zustand des Nichtbewußtseins übergehen, d. h. mehr oder minder mechanisch werden (s. d. Art. Gewöhnung). Man denke an die einzelnen Acte des Schreibens, Lesens, des Rechnens (nach abkürzenden Formen und Formeln) u. s. w. Eben daraus folgt, daß, wenn nicht nebenher immer von neuem für geistige Nahrung des bewußten innern Lebens und Erregung eines selbständigen Nachdenkens gesorgt wird, die Bildung zur Fertigkeit ihre schweren Einseitigkeiten mit sich führen müßte, und daß auch im Leben des Volks, in welchem allerdings die praktische Fertigkeit neben dem Wissen ihre hervorstechende Bedeutung be-

hält, alle Sorge dafür zu tragen ist, daß die Bildung nicht in einen Mechanismus ausarte.

Was die einzelnen Fertigkeiten betrifft, so wird je nach den verschiedenen Bildungszielen die Art derjenigen, auf welche die Erziehung ihr besonderes Absehen richtet, auch eine verschiedene sein. Zu einer der allgemeinsten Forderungen, welche mit der menschlichen Bildung als solcher zusammenhängen, gehört die Sprachfertigkeit, während im Kreise des Volkslebens die Fertigkeit im sinnlichen Anschauen, die Fertigkeit einfacher Zahlencombinationen und alle ins Leibliche übergehenden Fertigkeiten von besonderer Bedeutung sind.

Eben diese äußeren Fertigkeiten aber verdienen wegen ihres Wesens noch eine besondere Betrachtung. Sie stehen theilweise entweder ursprünglich mit dem geistigen Leben nur in einer entfernteren Verbindung (wie z. B. alle Gliederbewegungen), oder tragen zunächst als solche nichts zu einer Entwicklung desselben bei, streben auch vorherrschend zu einem Mechanismus hin (z. B. Lesen und Schreiben von seiner mechanisch-technischen Seite oder gar förmlich gewerblich-technische Thätigkeiten). Darum hat die Erziehung nicht bloß darauf zu reflectiren, daß diese überhaupt nicht zu sehr vorherrschend sich geltend machen (Entfernung namentlich aller förmlich gewerblichen Thätigkeit aus der Schule), sondern auch daß diejenigen äußeren Fertigkeiten, in denen sich die Zustände des geistigen Lebens darstellen — s. oben —, gegenüber den übrigen zu ihrem Rechte kommen. Sodann wird es gelten, die Aneignung derjenigen Fertigkeiten, die die wesentlichen Bedingungen des geistigen Verkehrslebens sind, so viel als möglich zu erleichtern, und endlich dieselben überhaupt thunlichst in den Dienst von etwas geistigem zu stellen. Vgl. Beneke in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre II.

Ueber die Frage, wie in der Erziehung die Fertigkeit begründet und gebildet werde, vgl. den Art. „Einübung.“ Vor allem kommt für eine sichere und dauernde Nachwirkung unendlich viel auf die möglichst vollkommene Vollziehung der ersten grundlegenden Acte an. Diese selbst sind namentlich bei äußeren Fertigkeiten durch Vormachen zu erzeugen. — Im weitern erscheint freilich als das wesentlichste Mittel dafür, daß die Thätigkeiten immer rascher und leichter erfolgen, die Wiederholung derselben, s. den Art. Je mannigfaltiger diese Wiederholungsübungen sind, desto freier und leichter wird sich die Fertigkeit gestalten. — Dabei wird die Leichtigkeit der Wiederholung begünstigt durch Zerlegung der Arbeit, sowie dadurch, daß man in sinnlichen Zeichen (Werkzeichen) und in verständiger Combination und Disposition Stützen sucht. — Um aber den Trieb zur Wiederholung bis zur Fertigkeit zu wecken, bedarf es einer großen Ausdauer des Lehrers, einer innern Lust und Freude an der Sache bei dem Schüler. Dafür ist es von ebenso großer Wichtigkeit, daß schon die ersten Eindrücke und Thätigkeiten lebendig und Interesse erregend sind, als daß das Geschäft der Einübung nie zum Ueberdruß und Widerwillen führe. Deswegen ist das Geheimnis der Kunst der Bildung zur Fertigkeit: stete Erregung des Wohlgefühls befriedigten Strebens, des Sinns für das Schöne und Vollkommene und der Erfahrung des Nützlichen und Werthvollen, das in dem Errungenen liegt.

Festigkeit. Ohne Festigkeit im Denken, Wollen und Handeln giebt es keinen Charakter. Wie der Charakter in dieser Hinsicht sich äußert, ist bereits im betreffenden Artikel hervorgehoben; hier ist der Ort, das psychologische Grundverhältnis des „Festen“ und die hierdurch bedingte pädagogische Thätigkeit darzulegen.

Die auf das Naturell sich gründenden Temperamente können wir süglich in feste und flüssige abtheilen. Die beiden festen sind das phlegmatische und choleriche, die beiden flüssigen das sanguinische und melancholische Temperament. Man hat wegen der günstigen Disposition zur Festigkeit auch wohl das phlegmatische und choleriche Temperament die Charakter-Temperamente genannt, und das sanguinische und melancholische die Naturell-Temperamente (vgl. Populäre Vorlesungen aus dem Gebiet der Physiologie und Psychologie von Dr. Emil Harleß, 1855), da bei diesen das Naturell, indem es der Charakterfestigkeit mehr hinderlich als förderlich ist, überwiegend sich geltend macht. Zum Glück für den Erzieher sind die Temperamente in der Wirklichkeit nie ganz rein ausgeprägt, sondern vielfach gemischt und gemildert; sie bilden für die freie Selbstbestimmung des Geistes keine absolute Schranken. Wie

eine umsichtige Erziehung verhüten soll, daß die Festigkeit des Phlegmatikers in Eigensinn, des Cholikers in Starrsinn ausarte: so hat sie auch dahin zu wirken, daß die Naturanlage des Melancholikers veredelt werde zum idealen Ernst, den das tiefe Gefühl von der Unzulänglichkeit alles Irdischen zum innigeren Glaubensleben treibt und so auch zur ethischen Kraft und Festigkeit des Handelns überleitet. Die Erziehung strebt darnach, den psychischen Gebilden Festigkeit zu geben, indem sie namentlich die Gefühle und Strebungen in der Art mit den intellectuellen Gebilden zu verschmelzen sucht, daß sie gegenseitig sich halten und stützen. Bei allen unvermeidlich gegebenen Schwierigkeiten und Hemmnissen können doch folgende für die Bildung zur Festigkeit entscheidende Punkte nicht bloß erstrebt, sondern auch erreicht werden.

1) Festigkeit des Denkens. Die Anschauung bildet die Grundmauer für das Gebäude der Gedanken. Aber von der Anschauung schreitet man meist zu vor-eilig fort zum reflectirten und begrifflichen Denken. Von größter Wichtigkeit ist, daß von vornherein die sittliche Kraft im Anschauen, nämlich die gehaltene Aufmerksamkeit gebildet werde, so daß jede Unklarheit und Unsicherheit in den Begriffen ein Gefühl des Mißbehagens hervorrufft. Die Kinder sind allerdings geborne Sanguiniker; Ab-wechslung thut ihnen noth und eine zu große Anspannung ihrer Aufmerksamkeit würde ihr Anschauungsvermögen ebenso schwächen, wie eine zu geringe. Aber der Wechsel schließt nicht die Ordnung aus; ein bloßes Naschen an der Mannigfaltigkeit der Gegenstände ist von vornherein fern zu halten. Gleich allen Sanguinikern sind auch die Kinder geneigt, nach dem ersten Eindruck zu urtheilen; man berichtige ihr Urtheil nicht durch Raisonnement, sondern durch Anleitung zu einem gründlicheren Anschauen — nur so gewinnt es Festigkeit. Besonders sind es die Phantasiebegabten und Geis-treichen, welche die Erziehung in Zucht zu nehmen hat, daß sie an die Wirklichkeit der Dinge herantreten und sich nicht mit dem Schein und Glanz der Oberfläche begnügen.

Von großer Wichtigkeit für die Befestigung der Vorstellungen ist aber auch die Abgrenzung des Anschauungsfeldes. Wo die Schule ihre Stellung zum Leben begriffen hat, da wird es an der rechten Concentration des Unterrichts (vgl. d. Art.) nicht fehlen. Nur innerhalb dieser fest gezogenen Schranken, auf Grund-lage der gesammelten Kraft, ist die Herbart'sche Forderung der „Vielseitigkeit des Interesses“ praktisch. Eine Dorfschule, welche Humanitätszwecke „im allgemeinen“ verfolgen will, ohne auf die Bedürfnisse ihrer Landjugend Rücksicht zu nehmen, hindert eben die geistige Festigkeit ihrer Zöglinge. Diese praktische Richtung ist nicht zu verwechseln mit dem materialistischen Nützlichkeitsprincip, nach welchem nur das gelehrt werden soll, was sich unmittelbar verwerten läßt; sie ist vielmehr das Streben nach der Einheit des Lernens und Lebens. Ein festes und geordnetes Denken und Wissen übt einen vortheilhaften Einfluß auf Festigkeit des Willens und Charakters; *travaillons donc à bien penser, voilà le principe de la morale* (Pascal).

2) Festigkeit der Gefühle, des sittlichen Strebens und Handelns. Zur Erreichung dieses Zieles hat die Erziehung zunächst und vor allem zu sorgen, daß der junge Mensch sich selber in die Gewalt bekomme. Das Kind muß schon mit dem ersten Aufdämmern seines Bewußtseins lernen, an sich zu halten, sich nicht an die Eindrücke und Reize zu verlieren; auch in seinem höchsten Genuß, dem des Essens und Trinkens, muß es noch Auge und Ohr für seine Umgebung behalten und im Stande sein, die Begierde der niederen Sinne zurückzudrängen, wenn seine höheren Sinne von einer neuen Erscheinung getroffen werden. Man mache es schon früh dem Knaben zum Ehrenpunkte, allem, was die Bedürfnisse des Körpers betrifft, keine zu große Wichtigkeit beizulegen, schnell z. B. den Fesseln des Schlafes sich zu entwinden, Sturm und Wetter nicht zu scheuen, bei kleinen Verwundungen nicht zu jammern. Auch die Mädchen sind vor Zimperlichkeit zu bewahren. Es ist von den Aerzten öfter bemerkt worden, daß in der Art, wie die erkrankten Kinder die Arznei nehmen und sich behandeln lassen, alsbald die gute feste oder die schlechte schlaffe Kinderzucht sich bemerklich mache. Das Kind darf nie etwas ertrogen und erschreien; bleiben nur die Erwachsenen fest, so lernt es sich bald fassen. Zur Kunst des Wartens und Ansiehhaltens gehört auch das Schweigen der Jugend bei den Reden der Erwachsenen. Leider ist das heutzutage selten geworden und in den „gebildeten Familien“ oft am

wenigsten zu Hause. — Die Erzieher dürfen sich aber selber nicht dem Geschwätz hingeben; ihre Rede sei kurz, bestimmt und sicher; sie erleichtern den Gehorsam der Jugend durch nichts mehr, als durch ihre eigene Festigkeit (vgl. d. Art. Befehlen). Was einmal befohlen ist, dabei muß es auch verbleiben; mag es dem Kinde auch zuweilen hart dünken, im ganzen freut es sich selber des unbedingten Gehorsams, denn sein noch schwacher Wille bedarf solcher Stütze. Nur dann, wenn es Parteilichkeit, Ungerechtigkeit und Willkür bei den Eltern oder Lehrern gewahrt, wird es selber launisch und trotzig. Doch kommt auch bei der besten Behandlung nicht selten ein Trotz und Starrsinn zum Vorschein, der weniger im bösen Willen als in der momentanen Unfähigkeit beruht, sich aus der Passivität der Seele zu befreien und von einem Eindrucke zu abstrahiren. Schelten und Drohen hilft da nicht, wohl aber die Befreiung des Gemüths, indem man die Aufmerksamkeit auf andere Dinge lenkt und dann wieder — freundlich und fest zugleich — zum früheren Befehle zurückkehrt. So sehr die Erzieher vom Fach der Festigkeit bedürfen, die sich auch den Thränen zärtlicher Mütter gegenüber zu behaupten weiß, so müssen sie sich doch vor jener starren Festigkeit hüten, welche ohne Individualisirung nur der theoretischen Vorschrift folgen will. Hingegen sind wieder die Frauen, die mehr aus dem Gefühl heraus handeln, geneigt, Ausnahmen zu machen; gut, wenn der weiblichen Schwachheit die männliche Festigkeit zur Seite steht.

In Betreff der Festigkeit der Gefühle hüte man sich vor verfrühtem und unzeitigem Kritisiren; dies stört die Lauterkeit und Innigkeit der Anschauung und hindert mit der Erschütterung der Vorstellungsreihen auch die Sicherheit der Gefühlsentwicklung. Es ist schlimm, wenn Schule und Haus nicht einig sind, wenn hier Personen, Einrichtungen und Strebungen getadelt werden, welche dort entscheidend sind.

Muß der Wille der Jugend an der Festigkeit der Erzieher einen Halt bekommen, so ist andererseits zu beachten, daß nur Selbständigkeit die rechte Festigkeit des Willens verbürgt. Darum überlade man die Kinder nicht mit Vorschriften und gebe ihnen, wo es irgend angeht, Gelegenheit, ihre eigene Kraft zu versuchen und sich selber zu helfen. Der kurze gemessene Befehl verwandle sich allmählich in freundliche Rathschläge und allgemeinere Weisungen, welche die speciellere Ausführung dem Knaben, dem Mädchen vertrauensvoll überlassen. Weiterhin mache man die Zöglinge auf ihre eigenthümlichen schwachen Seiten aufmerksam und halte ihnen gewisse mögliche Fälle für die Zukunft vor, wo die Festigkeit der Grundsätze in Gefahr geräth. Nicht minder soll aber auch der Erzieher seinem Zögling die eigenthümliche Begabung, die edlen und kräftigen Anlagen zum Bewußtsein bringen, die ideale Seite, worin die eigentliche Lebensaufgabe des Einzelnen beruht. Damit aber das Streben nach innerer Vollendung nicht in Selbstsucht, in jenen Tugendstolz des Stoikers ausarte, der die Consequenz und Festigkeit auf Unkosten der Liebe gewinnt, muß die religiöse Erziehung die sittliche Bildung anfangen und vollenden. Sie muß dem Willen den rechten Inhalt geben und die Erkenntnis öffnen, daß nur der Gegenstand des Willens es ist, welcher die Festigkeit achtungswerth macht; *) sie muß im Lichte der gottmenschlichen Persönlichkeit des Erlösers auch an den gefeierten Helden der Willenskraft und Festigkeit zeigen, wie ihr Werk auf Sand gebaut war, wo es nicht in der demüthigen Hingabe an den Willen Gottes begründet war. Nur „wer den Willen Gottes thut, der bleibet in Ewigkeit.“ Diesen Glauben zu beleben und in ihm den festen Mittelpunkt zu schaffen, ist das hohe Ziel evangelischer Erziehung.

Fibel, s. Leseunterricht.

Fichte, Johann Gottlieb, geb. zu Rammenau in der Oberlausitz den 19. Mai 1762, Zögling der Landesschule Pforta, studirte seit 1780 in Jena und Leipzig Theologie. Sein philosophisches Streben gieng von der Dogmatik aus; ursprünglich dem Determinismus zugethan, in welchem er durch Spinoza befestigt wurde, hat er sich von dem Systeme des letzteren erst durch die Entwicklung der

*) „So ein wildgewachsener Naturwille, welcher ungeheuren Widerstandskraft ist er fähig, wie zerstörend kann er wirken, welche Energie und Ausdauer im Bösen bewahren! — Aber nicht Festigkeit und Spannung ist es, wonach der Werth des Willens zu messen ist, sondern das Ziel, worauf er geht.“ Dr. L. Wiese, „die Bildung des Willens.“

eigenen Lehre befreit. Seit 1784 Hauslehrer in Sachsen gieng er in derselben Eigenschaft 1788 nach Zürich, wo er die Gründung einer Realschule beabsichtigte. Mit einer Niichte Klopstock's verlobt wurde er durch häusliche Verhältnisse an der sofortigen Schließung der Ehe verhindert, er gieng deshalb 1790 nach Leipzig zurück, wo er sich mit der Kant'schen Philosophie beschäftigte und durch dieselbe nach seiner eignen Aussage die Ueberzeugung von der gänzlichen Freiheit des menschlichen Willens gewann. 1791 begab sich Fichte nach Königsberg, wo er Kant kennen lernte und seinen „Versuch einer Kritik aller Offenbarung“ schrieb, als dessen Verfasser man anfangs Kant ansah. Nach einer Hauslehrerschaft in Westpreußen lehrte Fichte 1793 zu seiner Verheirathung nach der Schweiz zurück, wo er jetzt Pestalozzi besuchte; gegen Ende dieses Jahrs wurde ihm an Reinhold's Stelle eine philosophische Professur in Jena angetragen, welche er zu Ostern 1794 antrat. In diese Zeit fallen die grundlegenden Schriften seines Systems (Recens. des Aenesidemus, die verschiedenen Bearbeitungen der Wissenschaftslehre, Bestimmung des Gelehrten, 1794; Rechtslehre 1796; Sittenlehre 1798). Die Anschuldigung des Atheismus und die hieran sich knüpfenden Streitigkeiten bewogen Fichte, sein Lehramt 1799 aufzugeben und nach Berlin zu gehen, wo er seiner Lehre theils durch Vorlesungen, theils durch mehrere Schriften (Bestimmung des Menschen 1800; Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters, Wesen des Gelehrten und Religionslehre) eine größere Verbreitung sicherte. Daß Fichte im Gegensatz zu der Schelling'schen Indifferenz des Subject-Object die überwiegende Bedeutung des Geistes als des Subject's festhielt, erleichterte zugleich seine religiöse Vertiefung, welche von jetzt an in zunehmendem Maße seine Lehre und seine Schriften durchdringt. Im J. 1805 wurde er durch den ausbrechenden Krieg, an welchem er selbst als Redner Theil zu nehmen wünschte, bewogen, zunächst nach Königsberg und bei dem Nachdrängen der Franzosen nach Kopenhagen zu gehen, von wo er 1807 nach Berlin zurückkehrte. Gleich im folgenden Winter hielt er dort trotz der französischen Besetzung seine Reden an die deutsche Nation, in denen er die Grundzüge einer Nationalerziehung als des einzigen Mittels zur Wiedergeburt des gesammten Deutschlands darlegte. An der neuen Universität als Professor der Philosophie thätig, wünschte er gleichwohl an dem ausbrechenden Freiheitskriege als Feldredner Theil zu nehmen, was jedoch wie früher unter dankbarer Anerkennung seiner Absicht abgelehnt wurde. Am Krankenbett seiner am Lazarethfieber darniederliegenden Frau wurde er von derselben Krankheit ergriffen und starb den 27. Jan. 1814. Vgl. Fichte's Leben und Briefwechsel, herausgegeben von J. H. Fichte, 2 Bde. 1830. 31. Strümpell, die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte, Herbart, 1843. — Fichte ist für die Pädagogik in zweifacher Hinsicht wichtig, durch den vorwiegend ethischen Charakter seines Systems und durch den von ihm zuerst gehegten Gedanken einer Nationalerziehung im Gegensatz zu den kurz vorhergehenden kosmopolitischen Erziehungsideen. Dagegen hat er ein ausführliches System der Pädagogik nicht entworfen; am ausdrücklichsten äußert er sich über dieselbe in seinem System der Sittenlehre (Werke, Bd. IV.), seinen Reden an die deutsche Nation (WW. Bd. VII.) und in den Aphorismen über Erziehung vom J. 1804 (Bd. VIII. S. 353); indes überall hauptsächlich nach der ethisch-nationalen Seite, während er — auch dies in Gemäßheit seines philosophischen Systems — die psychologischen Bedingungen der Erziehung nirgends eingehend erörtert. Dagegen legt er überall auf den Willen als das ursprüngliche und schöpferische Vermögen des Ich das größte Gewicht, nur daß er auch hier stets die transcendente und ethische Kraft desselben, nicht seine psychologische Natur ins Auge faßt.

Fichte's Idealismus geht von der Freiheit des Ich aus (Zweite Einl. in die Wissenschaftsl. I. 509): obschon die Dinge unabhängig von unserer Vorstellung sind, so sind sie doch nur das, als was sie erscheinen (II. 621 flg.), und das Bewußtsein eines Dings ist absolut weiter nichts als das Product unsres eignen Vorstellungsvermögens (II. 221. 239). Wenn aber ein System des Wissens nothwendig nur ein System bloßer Bilder ohne Realität ist (II. 246), so muß diese Realität durch ein anderes Organ, den Glauben, erschaffen werden; denn nicht bloßes Wissen, sondern das Thun nach dem Wissen ist die Bestimmung des Menschen (II. 253). Der Glaube ist ein Entschluß des Willens, das Wissen gelten zu lassen, und von

dem Willen, nicht von dem Verstande muß alle Bildung meiner selbst und anderer ausgehen (II. 254. 288. 297; VII. 281), so wie auch durch den guten Willen dieses Leben mit dem künftigen zusammenhängt (II. 286). Von dem einen, vernunftmäßigen Willen, unter welchem alle endlichen Willen als unter ihrem Gesetz stehen, hebt sonach die Freiheit an (II. 296); das Sein der Freiheit und Sittlichkeit sind durchaus Eins (II. 683). Die formelle Freiheit aller Vernunftwesen ist der Zweck jedes moralisch guten Menschen (IV. 275), und nur derjenige ist frei, der alles um sich herum frei machen will (VI. 309). Auch ist nur in einem beschränkten Sinne wahr, daß die Menschen durch Vorschriften gebildet werden; denn die eine ewige Idee zeigt sich in jedem Individuum durchaus in einer neuen, vorher nie dagewesenen Gestalt (VII. 69). Kein Individuum wird aber sittlich erzeugt, sondern es muß sich dazu machen und die Sphäre für dieses sich sittlich Machen des Lebens ist die gegenwärtige Welt; sie ist für alle künftigen Welten die Bildungsstätte des Willens (II. 679). Ich soll also meinen Verstand ausbilden, aber in dem einigen Vorsatze, um dadurch der Pflicht in mir eine weitere Wirkungssphäre zu bereiten (II. 310). Diese Pflichterfüllung hat sich aber nach dem unendlichen Willen, dem Gewissen in mir, zu regeln; das Gewissen ist eben das unmittelbare Bewußtsein unserer bestimmten Pflicht und hiernach bin ich schlechthin in jedem Falle überzeugt, was meine Pflicht sei (IV. 173). Somit soll der Mensch unbedingt sich einen andern Charakter bilden, wenn sein gegenwärtiger nichts taugt, und er kann es (IV. 181). Denn die Perfectibilität des Menschen ist einer der ersten Glaubensartikel (IV. 240; VII. 374); verdammt sein würde heißen seine Besserung auf alle Ewigkeit aufgeben; dies wäre jedoch das größte Uebel, dessen ernsthafter Gedanke jeden vernichten würde (IV. 168). Dem Kinde wohnt aber die Liebe zum Guten ein und es ist eine abgeschmackte Verleumdung der menschlichen Natur, daß der Mensch als Sünder geboren werde (VII. 421). Nach diesen Grundsätzen ist demnach die neue Nationalerziehung zu leiten, welche die Lebensregung ihrer Zöglinge nach Regeln sicher und unfehlbar bilden und bestimmen kann. Dieselbe geht zunächst nur auf Anregung regelmäßig fortschreitender Geistessthätigkeit; die Erkenntnis giebt sich nebenbei als unausbleibliche Folge (VII. 288). Der Zögling muß stets selbst arbeiten, weshalb die Methode, leicht oder spielend zu lehren, in einem vernunftgemäßen Erziehungsplane nicht eintreten kann (VIII. 356); denn die Trägheit ist das erste Grundlasten, aus welchem die beiden anderen, Feigheit und Falschheit, erst entspringen (IV. 200). Die allgemeine Form des sittlichen Willens ist die Liebe (VII. 291); auch wird zu der wahrhaftigen Tugend sich nie einer erheben, der nicht im klaren Begriffe die Gottheit liebend umfaßt (V. 411). Mithin wird das letzte Geschäft der neuen Erziehung die Bildung zur wahren Religion sein; dies geschieht eben dadurch, daß der Zögling angeleitet wird, ein Bild der übersinnlichen Weltordnung, d. h. des göttlichen Lebens selbstthätig zu erzeugen (VII. 298). Niemals darf demgemäß das Erkenntnisvermögen des Zöglings angeregt werden, ohne daß die Liebe für den erkannten Gegenstand es zugleich werde; diejenige Liebe aber, welche den Menschen an den Menschen bindet, bildet das handelnde Leben und treibt an, das Erkannte in sich und anderen darzustellen (VII. 413). Die ursprüngliche Sittlichkeit in dem Kinde ist aber der Trieb nach Achtung (IV. 317; VII. 414); hieran ist die Bildung zur Tugend anzuknüpfen. Wie der Mensch sich gegen das Sittengesetz, so verhält sich das Kind gegen die Gebote seiner Eltern und so vereinigt sich Freiheit mit Zucht in dem freien Gehorsam der Kinder (IV. 338). Hierzu ist aber erforderlich, daß nur gute Beispiele den Zögling umgeben (VIII. 358), und deshalb hat die neue Erziehung, welche die schlechtgewordene Menschheit zu heilen unternimmt, das Kind unbedingt von der häuslichen Erziehung ganz abzusondern (VII. 406). Diese Erziehung einzurichten ist zunächst der Staat verpflichtet, welcher streng genommen ebenso die Eltern zur Hergabe ihrer Kinder zu zwingen berechtigt ist, wie er zum Kriegsdienst zwingt (VII. 428 flg.). Dieser Erziehungsweg kommt ganz eigentlich und zunächst den Deutschen zu, theils wegen der Ursprünglichkeit und Lebendigkeit ihrer Sprache, theils weil das deutsche Volk recht eigentlich zur Aufnahme des Christenthums (Reformation) geeignet gewesen ist, endlich weil besonders der Deutsche an Freiheit, unendliche Verbesserblichkeit und ewiges Fortschreiten

des Geschlechts glaubt (VII. 311. 374). Hieraus folgt, daß die neue Erziehung unter den Deutschen die wahre Vaterlandsliebe tief und unauslöschlich zu begründen hat (VII. 395). Gefordert wird nun hinsichtlich der Form, daß der wirkliche lebendige Mensch, hinsichtlich des Inhalts, daß alle nothwendigen Bestandtheile des Menschen gleichmäßig ausgebildet werden (VI. 318; VII. 301). Diese Bestandtheile sind Verstand und Willen; die Erziehung hat die Klarheit des ersten und die Reinheit des zweiten zu beabsichtigen. Zu diesem Behuf ist an den von Pestalozzi erfundenen Unterrichtsgang anzuknüpfen, auf welchem gleichfalls der Zögling zum Denken angeregt und, um zur Realität zu gelangen, zur unmittelbaren Anschauung geführt werden soll (was dem Grundsatz Fichte's entspricht, die Geistesthätigkeit zum Entwerfen von Bildern anzuregen). Hierbei ist freilich der erste Mißgriff, daß Pestalozzi seine Erziehung nur den dürftigen Kindern bieten wollte; daher seine Ueberschätzung des Lesens und Schreibens und seine irrige Ansicht der Sprache als eines Mittels, den Menschen von dunkler Anschauung zu deutlichen Begriffen zu erheben. Frühzeitiges Lesen und Schreiben kann eher schädlich werden, indem es von der Anschauung zum bloßen Zeichen und somit zur Zerstretheit und Träumerei führt (VII. 404 flg.; VIII. 358). Erst am Schluß der Erziehung können diese Künste mitgetheilt und der Zögling durch Zergliederung der schon vollkommen besessenen Sprache zur Erfindung und zum Gebrauch der Buchstaben geleitet werden. Der zweite Mißgriff Pestalozzi's ist, daß er bei seinem A B C der Anschauung von dem Körper des Kindes ausgieng, welcher doch nicht das Kind selbst ist. Die wahre Grundlage ist vielmehr ein A B C der Empfindungen, durch deren klare und folgerechte Entwicklung das Kind erst ein Ich, und die folgenden Anschauungen ihren deutlich erkannten inneren Gehalt erhalten. Das Wortzeichen fügt zu der Erkenntnis nur die Mittheilbarkeit; die Klarheit der Erkenntnis beruht ganz auf der Anschauung, und dasjenige, was man genau in der Einbildungskraft wieder erzeugen kann, ist vollkommen erkannt. Erst an die Entwicklung der Empfindung schließt sich das A B C der Anschauung, die Lehre von den Zahl- und Maßverhältnissen (VII. 409). Mit der geistigen Bildung muß indes die Entwicklung der körperlichen Fertigkeit zugleich fortschreiten (A B C der Kunst, des körperlichen Könnens, vgl. VIII. 357); die richtige Stufenfolge der körperlichen Uebungen ist noch zu erfinden. Dieser ganze Erziehungsabschnitt ist jedoch nur Vorübung zu dem zweiten Theile, der bürgerlichen und religiösen Erziehung (vgl. oben), zu welcher die Philosophie eine bestimmte Anweisung noch zu geben hat. Hiermit ist die Erziehung beschlossen und der Zögling zu entlassen.

Das Gewicht der Pädagogik Fichte's beruht auf der sittlichen Strenge, welche überall für Lehrer und Schüler zum Gesetz gemacht wird, auf der Forderung einer folgerechten und scharfen Entwicklung des Empfindens und Erkennens, endlich auf dem zum erstenmale nachgewiesenen Zusammenhange zwischen der Erziehung und der nationalen Anlage. Wir begreifen hiernach, daß Fichte ein Lehrer der Nation im höchsten Sinne gewesen ist und an der Erhebung des Vaterlandes den bedeutendsten Antheil gehabt hat. Die Schwächen seiner Lehre entspringen theils aus dem Mangel an psychologischer Begründung, theils aus der Härte und Schärfe, mit welcher er die Freiheit des Individuums postulirt und zur Grundlage seines Systems gemacht hat. In ersterer Beziehung übertrifft Fichte selbst Pestalozzi an unpraktischem Idealismus; sein Glauben an die Allmacht der Methode charakterisirt sich durch das classische Wort: „Die Erziehung muß gerade darin bestehen, daß sie auf dem Boden, dessen Bearbeitung sie übernimmt, die Freiheit des Willens gänzlich vernichtet und dagegen strenge Nothwendigkeit der Entschlieungen und die Unmöglichkeit des Entgegengesetzten in dem Willen hervorbringt, auf welchen Willen man nunmehr sicher rechnen und sich verlassen kann.“ In der andern Hinsicht fehlt Fichte, der ein Handeln auf Autorität hin für ein nothwendig gewissenloses Handeln erklärt (Sittenlehre IV. 175), die Rücksicht auf das Gefühl der ursprünglichen Abhängigkeit und Bedürftigkeit des Menschen; das für alle Menschenliebe so wesentliche Gefühl der Barmherzigkeit und der verzeihenden Liebe konnte keinen Raum in einem System finden, welches die angeborene Neigung zur Sünde gänzlich in Abrede stellt. Nur das Haus ist die Pflegetätte dieser liebevollen und Liebe erzeugenden Erziehung; es war demnach ebenso folgerecht als einseitig und hart, daß Fichte die Erziehung der Jugend von dem elter-

lichen Hause gänzlich gelöst wissen wollte. — Eine sonst nicht tief gehende, aber durch ihren katholischen Standpunct interessante Kritik der pädagogischen Ansichten Fichte's s. bei L. Kellner, Skizzen und Bilder aus der Erziehungsgeschichte.

Filialschule, s. Landschule.

Flatterhaftigkeit, s. Leichtsin.

Flattich, Johann Friederich — ein origineller Pädagoge, den der Dichter N. Knapp „einen in das Gewand eines Dorfpfarrers verkleideten neuteamentlichen Salomo“ nennt — geboren 3. October 1713 zu Weihingen bei Ludwigsb., von 1742 an Garnisonsprediger auf Hohenasperg, von 1747 Pfarrer zu Metterzimmern, von 1760 zu Münchingen, wo er 1. Juni 1797 starb, gehörte zu jener Reihe von Repräsentanten des württembergischen Pietismus, die aus der Schule des großen J. A. Bengel (s. d. Art.) hervorgiengen, und ist als der eigentliche Pädagoge dieser Richtung anzusehen; er concentrirte sich in seinem Denken und Wirken ganz auf Pädagogische und zwar so sehr, daß er auch da, wo er es mit Erwachsenen zu thun hatte, immer in pädagogischer Spur einhergeht. — Flattich war zum Erzieher wie gemacht; ein Mann von klarem durchdringendem Verstand, mit welchem er die ebelste Einfalt und lauterste Geradheit verband, ein Mann, dem die Seelenruhe des Weisen und ein in Gott stets froher Muth aus dem Angesicht leuchtete, voll Demuth und aufopfernder, dienender Liebe; dabei besaß er in hohem Grad die Gabe sententiöser Rede. Diese Eigenschaften machten ihn ebensowohl zum Mann des Volks, wie sie seinen Umgang auch bei Vornehmen (z. B. dem katholischen Herzog Karl) beliebt machten; daß aber Lavater sich an Flattich stieß, weil er bei ihm dreifache Unreinlichkeit beobachtete, Unreinlichkeit in der Kost — in der Kleidung — in der Sprache, das mag uns erinnern, wie auch Flattich den Schatz im „irdenen“ Gefäß trug. Flattichkenner wissen, daß jene Fehler, schwäbischer Sonderart unberechtigte Eigenthümlichkeiten, mit Flattich's edelsten Seiten oft unmittelbar sich berühren.

Das „Informiren,“ wie er es nannte, war sein Element. Schon als Student faßte er den Entschluß, er wolle der Liebe nachleben, und da man diese am besten im Unterrichten der Jugend beweisen könne, so verlegte er sich darauf und blieb dabei bis ins höchste Alter. Auf seinen Pfarreien hatte er immer, in der Regel 12—16, Kostgänger aus allen Ständen, im Alter öfter so ungleich, daß alle Jahrgänge vom 10. bis 20. Jahr vertreten waren; er bereitete sie zu den verschiedensten Berufsarbeiten, auch unmittelbar auf die Universität vor. Wenn ein Vater mit seinem Sohn nicht mehr wußte, wo aus und ein, so nahm er seine Zuflucht zu Flattich. Einmal brachte ihm ein Oberamtman sein Sohn und erklärte sogleich beim Eintritt, mit dem Schlingel sei nichts anzufangen, er habe schon alles mit ihm probirt, aber fruchtlos. Flattich fragte, was er denn schon mit ihm gemacht habe. Antwort: er habe ihn schon unbarmherzig geschlagen. „Was weiter?“ Er habe ihn tagweise eingesperrt. „Was mehr?“ Er habe ihm nichts zu essen gegeben. „Ob sonst nichts mehr?“ Jetzt riß dem Amtmann die Geduld: was man denn sonst noch thun könne? Ei, sagte Flattich, ob er denn nicht auch für seinen Sohn gebetet habe? Als der Vater dies verneinte, erwiderte Flattich, da nehme es ihn nicht wunder, daß sein Sohn nicht gerathen wolle; er, Flattich, wolle es nun mit dem probiren, was der Vater bisher nicht gethan habe; denn das sei eine Hauptsache in der Erziehung. Flattich hielt Wort und mit dem Sohn wurde es besser. So erzog er nach und nach 200 Böglinge. Dabei verfuhr er oft auf die originellste Weise, so z. B., wenn er mit einem jungen Menschen, der keine Minute seine Gedanken bei etwas festhalten konnte, etliche Wochen das Schachspiel trieb, bis er erst daran seine Gedanken fixiren lernte; oder wenn er einmal bei einem Kostgänger, den man ihm als einen durch und durch faulen Menschen übergab, damit anfieng, daß er ihn einige Wochen lang thun ließ, was ihm beliebte, bis er endlich selbst hat, man möchte ihn auch mitlernen lassen. Solche Dinge darf freilich nicht jeder nur nachmachen; dagegen wird jeder Erzieher die Worte beherzigen dürfen, mit welchen Flattich uns schildert, wie er seinen Erziehersberuf auffaßte und welche Anforderungen an seine eigene Person er aus demselben ableitete. „Besonders,“ sagt er, „bestrebe ich mich, daß meine Kostgänger eine Liebe und Hochachtung gegen mich bekommen. In meinem Bezeugen habe ich die Worte Christi zu meinem Augenmerk, da er zu seinen Jüngern sagt: Ihr heißet mich

Meister und Herr und sagt recht daran, denn ich bins auch, ich aber bin unter euch wie ein Diener. Ich fordere keinen großen äußern Respect und beweise mich nicht als einen Vorgesetzten, bis es die Noth erfordert; ich habe auch erfahren, daß man lernen müsse, blind, taub und stumm auf gehörige Art zu sein. In meiner übrigen Einrichtung halte ich mich an die Regel: schlecht und recht behüte mich, Herr; denn junge Leute lieben das natürliche, ungekünstelte Wesen und von dem Rechten haben sie ein zartes Gefühl. Das meiste dabei habe ich mit mir selber zu thun; denn wenn mein Herz in einer Unordnung ist, oder wenn ich mich gar vergehe, so giebt solches eine Confusion in mein ganzes Haus."

Man kann Flattich nicht wohl in eine der Rubriken einreihen, in die man die Pädagogen einzutheilen pflegt. Wollte man ihn kurzab der pietistischen Schule zutheilen, so würde man wenigstens darin irren, wenn man ihn mit den Fehlern dieser Richtung, Methodismus in der Seelenpflege, Dogmatismus im Religionsunterricht, Pedantismus in der sittlichen Beurtheilung der Jugend, behaftet glaubte. Noch weniger freilich kann man ihn den Philanthropisten beizählen, obwohl fast alle guten und praktischen Gedanken, die sie hatten, bei ihm sich wieder finden, z. B. die Wichtigkeit der Gesundheitspflege, die Aufnahme der Muttersprache und der Realien in den Kreis der Unterrichtsfächer, die Idee der formalen Bildung, der harmonischen Ausbildung der Geisteskräfte, das Dringen auf Cultur des Verstandes und der Phantasie, auf deutliche und lebhaftere Vorstellungen und Begriffe, die Sorge, den Kindern das Lernen möglichst leicht und angenehm zu machen u. s. w. Es findet sich keine Spur davon, daß er mit der damaligen pädagogischen Literatur in irgend einer Beziehung gestanden wäre; sein pädagogisches Denken war ein durchaus selbständiges. Von Flattich könnte man vielleicht sagen, daß er, was Pietisten und Philanthropisten in ihrer Weise Gutes hatten, ohne ihre Fehler in sich vereinigte, jedoch nicht auf mechanisch-eklektische, sondern in durchaus originaler Weise. Das Gesagte wird seine Bestätigung und Erläuterung finden, wenn wir uns ein Bild seiner Lehr- und Erziehungsgrundsätze zu entwerfen suchen. Ein Grundgedanke der Flattich'schen Pädagogik war der, daß ein Lehrmeister nach dem Vorbild des Apostels Paulus, der jedermann allerlei geworden war, sich „vornehmlich auf die subjective Methode verlegen“ müsse. Man müsse sich nach der Fähigkeit der Subjecte richten und wissen, was für junge Leute überhaupt und für jedes Individuum besonders tauglich sei, weswegen die empirische Psychologie höchst nöthig sei. Man müsse die jungen Leute nicht übertreiben, und den verborgenen Wirkungen der Seele auch etwas überlassen. „Die Fortschritte lassen sich nicht erzwingen. Man muß einen Unterschied machen zwischen dem Lernen und den Fortschritten. Das Lernen ist die Arbeit, die Gott befohlen, die Fortschritte sind der Segen, so nicht bei Menschen, sondern bei Gott steht. Da nun junge Leute nicht müßig gehen sollen, so muß man sie ernstlich zum Lernen anhalten; hingegen mit Schelten und Schlägen die Fortschritte erzwingen wollen ist ebenso viel, als wenn man Gott zwingen wollte. Wenn nun junge Leute lernen und gleichwohl keine merklichen Fortschritte machen, so muß man nicht ungeduldig werden. Vielmehr weil sie eher Ursache hätten, ungeduldig und verdrießlich zu werden, weil sie bei ihrem Lernen keinen Fortgang spüren, und mithin bei ihrer Last kein Vergnügen empfinden; so muß man ihnen zusprechen und ihnen Hoffnung machen, daß es brechen werde, wenn sie in ihrem Fleiß anhalten würden. Daher ist die Geduld das Vornehmste an einem Lehrmeister und wer solche nicht lernen will, der soll auch keiner werden.“ „In Ansehung des freien Willens muß man mit jungen Leuten sehr vorsichtig umgehen; denn sobald sie merken, daß man ihnen solchen nehmen will, so verlieren sie alle Liebe und werden widerspenstig.“ Will man ihnen daher den Willen brechen, so muß man ihnen in einigen Fällen nachgeben, wobei es vornehmlich auf 3 Stücke ankommt, nämlich in was man nachgiebt, auf was Art man nachgiebt und wie lang man nachgiebt. Er hielt deswegen auch in der Kindererziehung nicht viel aufs Befehlenwollen, desto mehr aufs Beten, weil alle gute Gabe von oben herabkomme. Nichts erzwingen wollen, desto mehr Liebe beweisen, dies war sein Grundsatz. So sagt er: „In der Zucht begieng ich auch diesen Fehler, daß ich viele Gesetze gab und genau darüber hielt. Weil ich aber eine Freude am Informiren hatte und ich die Kinder und die Kinder mich sehr liebten, so suchte ich

immer die Sachen besser einzusehen und meine eigenen Fehler zu verbessern.“ Und wieder: „Ich gieng lange Zeit irre mit dem Princip, daß sich der Wille bloß nach dem Verstand richte, bis mich die vielfältige Erfahrung es anders belehrte und mich darauf die heilige Schrift überzeugte von dem großen Unterschied des Herzens und des Verstandes. Ich habe auch wahrgenommen, daß die Sünde eben das größte Hindernis am Wachsthum der Seelenkräfte und am Fortgang des Lernens ist.“

Damit weist uns Flattich auf die eigentliche Grundlage hin, auf welcher seine Methode ruhte. Sie war bei ihm kein Erzeugnis pädagogischer Politik, sie ruhte vielmehr auf dem in ihm lebendig gewordenen Princip der dienen, nicht herrschen wollenden Liebe. Diese Liebe gab seiner Erziehungsweise in so ausgezeichnetem Grad den Charakter der edelsten Humanität. Diese Liebe gab ihm die Kraft, sein von Natur zum Jähzorn geneigtes Temperament zu überwinden. Er giebt nämlich zwar zu, daß Ruthen und Stecken bei manchen jungen Leuten nöthig seien, es sei aber eine Kunst, solche Mittel bei den rechten Subjecten zu rechter Zeit auf gehörige Art mit der dazu erforderlichen Gemüthsverfassung anzuwenden. Da er nun merkte, daß er diese Kunst nicht verstehe und darum, so oft er dergleichen Mittel gebrauchte, mehr Schaden als Nutzen anrichtete, so nahm er sich einmal vor, die Kinder gar nicht mehr zu schlagen, sondern mit Gebet, Liebe und Geduld zu ziehen. Einige Tage gieng das, da die Buben fürchteten, er habe den Stecken nur vergessen und hole die Schläge morgen nach; allmählich aber versuchten sie erst kleine, dann immer größere Vübereien, so daß Flattich zuletzt das Unterrichten ganz aufgeben mußte. Aber seinen Vorsatz, nicht mehr zu schlagen, gab er nicht auf, sondern blieb dabei, in Geduld und Gebet auszuharren. Und — er blieb Sieger. Mit nassen Augen erzählte er noch im hohen Alter, wie diese Knaben, die sich so schwer an ihm versündigten, es ihm mit Thränen, ja fußfällig abgebeten hätten, ja er glaubte, daß keiner von ihnen verloren gegangen sei. Die Liebe machte ihn aber auch erfinderisch in den Mitteln, um seinen Zöglingen Unarten abzuthun. So curirte er einst Zöglinge, die er beim Kartenspiel antraf, damit, daß sie trotz Müdigkeit und Schläfrigkeit die ganze Nacht hindurch bis zum lichten Morgen Karten mit ihm spielen mußten, wodurch ihre Herzen für die herzlichen Ermahnungen, die er ihnen dann zum Schluß gab, mürbe gemacht wurden. Keiner hat je wieder eine Karte angerührt.

Wir haben im Bisherigen den „Pietisten“ Flattich als einen Philanthropen im edelsten Sinne des Worts kennen gelernt; gerne werden wir noch einige weitere seiner kerngefunden Ansichten über Lernen und Unterrichten hören. Wir stellen die Bemerkung voran, daß die abstracte Unterscheidung zwischen Unterricht und Erziehung ihm in praxi fremd war. Es lag ihm sehr viel daran, daß seine Zöglinge was tüchtiges bei ihm lernten, noch mehr aber lag ihm daran, sie zum Gehorsam und zur Gottesfurcht zu erziehen; denn es heiße nirgends: lerne recht, auf daß dir's wohlgehe. Ebenso stark betonte er den Zusammenhang des Lernens mit dem sittlichen Verhalten. „Die vornehmsten Hindernisse des Lernens machen die Lüste und das daher rührende Wünschen. Wer immer mit Wünschen umgeht, kommt vom Verstand ab und fällt in Thorheit.“ Im übrigen huldigte er dem Grundsatz, nicht vielerlei, aber viel zu lernen. „Wenn einer nicht mehr Nettichkörnlein stecken wollte, als er künftig Nettiche bekommen will, so würde es ihm gewiß fehlen. Ebenso muß man auch in seiner Jugend so viel lernen, daß auch etwas davongehen kann.“ Die Ausbrücke „formale Bildung,“ „harmonische Auszubildung“ braucht er nicht, die Sache selbst aber ist ihm geläufig. Es sei ein Fehler, sagt er z. B., wenn man immer nur an die Sache, die man lehren soll, denke, hingegen sich um die Verbesserung der Seelenkräfte nicht bekümmere. Wie man den Boden, ehe man ihn besäe, zuvor dazu präparire, so müssen auch die Seelenkräfte junger Leute zuvor präparirt und geschickt gemacht werden, ehe man sie was rechtes lehren könne. Und wie beim menschlichen Leib alle Glieder miteinander in gehöriger Proportion wachsen, so müssen auch alle Seelenkräfte so ausgebildet werden, daß keine vernachlässigt würde, was um so nöthiger sei, als eine der andern aushelfe. Auf Cultur des Verstandes müsse beim Lernen vorzüglich gedrungen und daher der Unterricht so eingerichtet werden, daß die Schüler immer auch Grund angeben können. Doch wolle der Verstand Zeit haben, wie das Obst, bis es reif ist, weswegen man den Verstand nicht übertreiben und von jungen

Leuten nicht zu viel fordern soll. Anfänglich ist der Mensch bloß sinnlich, weswegen man nicht mit den Generalia (d. h. den Begriffen) anfangen, sondern zuerst die Sachen sinnlich vorstellen muß. Seine Lehrart zielte daher hauptsächlich auf analogische Erkenntnis, er liebte es, die Schüler vom Leiblichen aufs Geistliche schließen zu lassen. Weil junge Leute bei ihren Fortschritten das meiste selbst thun, so muß man vor allen Dingen Aufmerksamkeit und Lernbegierigkeit bei ihnen zu erwecken suchen und zu dem Ende darauf bedacht sein, sie nicht nur zu deutlichen, sondern hauptsächlich zu lebhaften Vorstellungen zu bringen; denn diese geben eine Aufmunterung und Eindruck ins Gemüth. Das Auswendiglernen will Flattich nicht vernachlässigt wissen; die todte Erkenntnis könne zu seiner Zeit lebendig werden, da man es dann erst recht überlege, und dann diene das Auswendiglernen anstatt eines Buchs oder Lehrmeisters. Uebrigens will er, daß neben dem mechanischen auch das ingenüöse (da man sich eine Aehnlichkeit mit etwas bekanntem macht) und das judicöse Verhalten (durch eine rechte Ueberlegung) ausgebildet werde.

Merkwürdig ist noch das eigenthümliche Lehrverfahren Flattich's. Zwingende Umstände führten ihn auf ähnliche Weise wie Lancaster auf ein Mittel, um den unmittelbaren Unterricht zu ersetzen. Er sagt darüber: „Das erste Licht dazu gab mir im Informiren eine Leiter; denn wenn man Buben auf einen Baum hinauffchaltet, so ist es ihnen und dem Schaltenden eine Beschwerlichkeit; wenn man ihnen aber eine Leiter an den Baum stellt, so können sie selbst hinaufsteigen, und zwar einer hinter dem andern; weswegen ich den Versuch machte, ob man nicht auch gleichsam eine solche Leiter im Informiren zuwege bringen könnte. In dieser Absicht machte ich eigene Aufsätze, in welchen meine Kostgänger arbeiten mußten, und zwar so, daß fast alles durchs Schreiben geht, wodurch sie den Fleiß und ein eigenes Geschäft lernen, auch des Nachdenkens gewöhnen, indem meine Aufsätze vornehmlich auf ein successives Besinnen eingerichtet sind.“

Fragen wir noch, auf welchem Weg Flattich zu seinen so einfachen und treffenden Ansichten gekommen sei, so giebt er uns in der Vorrede zu seinen „Anmerkungen über die Information“ vom Jahr 1768 selbst die beste Auskunft. „Es ist mir, sagt er, in meiner Information immer beschwerlich gefallen, so vieles mit einer Ungewißheit und daraus entspringenden Unruhe zu thun, weswegen ich auch immer wünschte, mit mehrerer Gewißheit und Gemüthsruhe die Information und Zucht einrichten zu können. Nun sah ich bald, daß ich durch die bloße Vernunft hier ebensowenig ausrichten könne, als man durch die bloße Vernunft ohne zuvor gesammelte Erfahrungen einen Weinberg anlegen kann. Daher legte ich mich auf die Erfahrung, machte allerlei Versuche und Beobachtungen und suchte daraus Regeln zu machen. Bei diesen gemachten Regeln habe ich in der Praxis wahrgenommen, daß ich bald davon, bald dazu thun, bald auch gar eine Regel ganz wegwerfen mußte. Ich gedachte daher, ob ich nicht aus dem göttlichen Wort mehr Licht auch in dem Informationswert bekommen könnte, und gab deswegen bei der Beobachtung des göttlichen Wortes auch Achtung, ob nicht auch darin solche Dinge vorkommen, die ich bei der Information gebrauchen könnte.“ Flattich ist biblischer Empiriker; die Erfahrung liefert ihm die Probleme für sein Nachdenken, an der Bibel rectificirt und bereichert er es. Hiedurch unterscheidet er sich aufs bestimmteste von den gleichzeitigen Pädagogen, welche ganz aus freier Hand operirten und die Praxis nach ihren theoretischen Vernunftprincipien modelten. Uebrigens war seine Individualität zu einem Systematiker von Haus aus nicht organisirt, sie war zu sehr aufs Naive und Naturelle angelegt. Er ersand sich seine Pädagogik eben für den Hausbrauch, woraus sich auch die aphoristische Form seiner Gedanken erklärt. Er war durch und durch Praktiker; weswegen auch der Gedanke, ein literarischer Pädagog zu werden, ihm wahrscheinlich nie in den Sinn kam, er ließ nie etwas drucken. Es fehlte ihm dazu an jener Art von Begeisterung, welche die junge pädagogische Wissenschaft der damaligen Periode kennzeichnete, daß er nämlich in seinen Ansichten und in seiner Methode das Heil der Welt entdeckt zu haben geglaubt hätte. Die Bibel hatte ja das schon lange vor ihm entdeckt. — Literatur: Dr. G. H. Schubert: „Altes und Neues“ (I. u. II. 1824). Dr. Barth: „Süddeutsche Originalien“ (III. Heft 1832). Im Süddeutschen Schulboten (von 1838 an) die Artikel „Pädagogische Blicke.“ C. F. Ledderhose: „Leben und Schriften

des M. J. Fr. Flattich, 4. Aufl. 1859. Weitbrecht, Fl.'s Beiträge. Stuttgart Programm des Gymnasiums 1873.

Flügeljahre, s. Entwicklungsperiode.

Fleiß. Man betrachtet den Fleiß der Schüler in der Regel als ein Mittel um zu lernen, und in der That ist keine Art der Bildung auf einem anderen Wege zu erlangen, als durch Fleiß. Aber der Fleiß kann gewissermaßen sogar als der Zweck der Schule angesehen werden. Wir sprechen noch viel zu gering von ihm, wenn wir nur von seiner praktischen Brauchbarkeit im Leben reden; er hat in sich selbst einen hohen Werth, und ist namentlich auf der Schule die eigentliche Cardinaltugend und die Quelle von vielen Tugenden. Rosenkranz in seiner Pädagogik als System (Königsberg 1848) erklärt den Fleiß als die lebendige, umsichtige, ausdauernde Thätigkeit des Zögling's in den Acten des Lernens; und in der That sind in dieser Begriffsbestimmung so ziemlich alle Momente zusammengefaßt, die den Fleiß charakterisiren. Was zuerst die Lebendigkeit der Thätigkeit betrifft, so besteht sie darin, daß der Schüler in dem Gegenstande der Thätigkeit lebt und webt, also mit ganzer Seele darin aufgeht. Damit hängt weiter auch die Ausdauer zusammen. Der Fleiß ist eine fortgesetzte, unablässige, unverdrossene, namentlich auch keine Schwierigkeit scheuende Thätigkeit. Wenn endlich die Umsicht als ein Moment des Fleißes aufgenommen wird, so hat das den Sinn, daß der echte Fleiß auf die Totalität des menschlichen Wesens die gebührende Rücksicht nimmt, weil die menschliche Seele, um sich naturgemäß zu entwickeln, durch eine gewisse Fülle von Gegenständen angeregt werden muß. Die Umsicht erfordert also, daß ich über dem einen Gegenstande den andern nicht vergesse. Auch die Erholung kann mit zu dieser Umsicht des Fleißes gerechnet werden. Denn immer besteht die Erholung darin, daß ich mich einer Thätigkeit hingebe, die wesentlich anderer Art ist, als diejenige, die den größten Theil meines Lebens in Beschlag nimmt (vgl. d. Art. Erholung).

Warum ist nun der Fleiß in diesem Sinne die Cardinaltugend des Schülers? Ein geordneter Fleiß bewahrt auf positive Weise vor unsittlichen Dingen und ist in sich selbst schon die lebendige Sittlichkeit. Denn tugendhaft ist der Mensch, wenn er sich aus freier Entschließung zum Träger allgemeiner Zwecke macht; das geschieht aber in dem wahren Fleiß; der Fleißige wird seine Subjectivität los, verzehrt sich in allgemeinen Ideen und Zwecken und erfüllt dadurch seine Seele mit einem substantiellen Gehalte. Die Sittlichkeit einer Schule hängt vornehmlich davon ab, daß die Schüler fleißig sind, und das Hauptmittel der Disciplin ist daher auch die Förderung des Fleißes. Alle Strenge der Aufsicht über die Schüler und alle noch so harte Bestrafung vorkommender Vergehen können wenig dazu beitragen, die Disciplin einer Schule aufrecht zu erhalten; herrscht in einer Anstalt kein Fleiß, verfolgen die Schüler andere Zwecke, als diejenigen, die die Aufgabe der Schule mit sich bringt, so versinken sie sittlich trotz aller äußeren Aufsicht; ja eine strenge Aufsicht, die nichts weiter ist, als Aufsicht, kann den Schüler nur noch lasterhafter machen, als er ohnehin schon ist, indem sie sein natürliches Freiheitsgefühl herausfordert, den Aufseher zu überlisten und das Laster mit Heuchelei und Raffinirtheit zu umkleiden.

Wenn nun also der Fleiß der Hauptträger ist von der sittlichen Haltung einer Schule, so fragt es sich um so mehr, durch was für Mittel der Fleiß hervor gebracht und gefördert werden kann. Beneke führt in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre (Band I. S. 378) folgende Motive des Fleißes der Schüler an: Liebe zur Sache, Liebe zum Erzieher, Furcht, Ehrgeiz, Eigennutz oder endlich auch eine Verbindung von mehreren dieser Motive oder aller. Die Liebe zur Sache ist von allen jenen Motiven das innerlichste, das reinste und nachhaltigste. Eine aus dem lebendigen Interesse an der Sache entspringende Arbeit ist erst eine vollkommen sittliche Arbeit, weil der Mensch sie auch in dem Falle mit Freuden verrichten würde, wenn sie auch nicht äußerlich gefordert würde und wenn auch kein äußerlicher Lohn damit verbunden wäre. Daher muß auch der letzte Zweck und die Probe eines guten Unterrichts stets darein gesetzt werden, daß der Lehrer in dem Schüler ein lebendiges Interesse für die Sache zu erwecken weiß. Andererseits ladet ein Lehrer, dessen Lehrweise so mangelhaft ist, daß er für sein Lehrobject das Interesse der Schüler nicht zu wecken weiß, eine doppelte Schuld auf sich, eine intellectuelle und eine sittliche.

Die intellectuelle Schulb besteht darin, daß die Schüler nichts lernen; die sittliche Schulb aber darin, daß die Schüler in der Stunde sich zerstreuen und daß sie vollends zu Hause erst recht ihrer Subjectivität den Zügel schießen lassen.

Doch ist nicht zu leugnen, daß nicht bei allen Schülern der Fleiß durch das Interesse der Sache rege gemacht werden kann. Es dauert auch bei guten Schülern immer eine gewisse Zeit, ehe sie so weit mit den Gegenständen bekannt werden, daß sie sich dafür interessiren können. In allen solchen Fällen muß die Schule durch andere Motive den Fleiß hervorzubringen suchen. Von den anderen obengenannten Motiven ist noch das edelste die Pietät des Schülers gegen den Lehrer, d. h. Furcht vor demselben und Liebe zu ihm. Es liegt schon etwas recht heilsames in einer solchen Furcht, die den Schüler, wenn er den Lehrer unzufrieden oder erzürnt sieht, mit einer Art Schauern oder Erzittern erfüllt und ihn es nicht wagen läßt, etwas nicht zu thun, was er befohlen hat. Dies Motiv der Pietät steht dem sittlichen Ideal noch näher, wenn sich die Furcht vor dem Lehrer in Ehrfurcht und in Liebe verwandelt und wenn der Schüler in Folge dessen alles thut, was der Lehrer nur irgend von ihm verlangt, weil er es nicht ertragen kann, daß er nicht die Zufriedenheit des Lehrers hat, und weil es ihm Freude macht, die Anerkennung des Lehrers oder auch der Eltern zu besitzen. Die höchste Form der Pietät ist die Religiosität, und der christliche Erzieher wird es sich daher zum Ziele setzen, die Furcht und Liebe Gottes auch als Motiv für den Fleiß des Zögling's wach zu rufen; allein die Frömmigkeit ist die reifste und darum späteste Frucht in der menschlichen Entwicklung; sie bleibt gern — die zukünftige Frucht weisagend — als Knospe in der Pietät gegen die Erzieher verschlossen.

Ein viel tiefer stehendes Motiv des Fleißes, als die Pietät im weitesten Sinne des Worts, ist das Ehrgefühl. Es unterliegt keinem Zweifel: durch Lob und Tadel, durch Auszeichnung und Beschämung läßt sich bei der Jugend vieles durchsetzen, was man auf anderen Wegen schwerlich erreichen würde. Es ist auch bekannt, daß die öffentlichen Schulen deshalb eine größere Thätigkeit anfangen, als der Privatunterricht, weil die Gemeinschaft so vieler, die nach demselben Ziele streben, das Verlangen in den Einzelnen erweckt, sich unter ihres Gleichen hervorzuthun. Aber ebensowenig wird zu bezweifeln sein, daß dieses Motiv der Ehre, wenn es vorwiegend geltend gemacht wird, etwas bedenkliches hat und zuletzt eine Gesinnung begründet, die dem sittlichen Geiste des Schülers Schaden bringt. Denn die wahre Sittlichkeit besteht gerade darin, daß der Einzelne sich selbst entäußert und zum Träger des Ewigen und Unendlichen macht, während er in dem einseitig und ausschließlich geltend gemachten Ehrgefühl gerade die Geltung seiner Subjectivität zum Absoluten macht. Die Schulen mögen daher immerhin das Ehrgefühl als einen Hebel der Thätigkeit benutzen; aber sie sollen dabei auch unablässig bestrebt sein, das Ehrgefühl des Schülers in das Pflichtgefühl zu verklären (vgl. d. Art. Ehrgefühl).

Fassen wir die wirklich sittlichen Motive zusammen, die eine Schule hat, um den Fleiß der Schüler zu beleben, so concentriren sie sich zuletzt alle in der Tüchtigkeit des Lehrers. Der Lehrer ist die Schule.

Formale Bildung, s. Bildung.

Formalismus, s. Erziehung, verkehrte Richtungen.

Formenlehre, geometrische, s. Geometrie.

Fortbildung (des Volksschullehrers). a) Nothwendigkeit der Fortbildung. So nöthig ein fester Kern beschränkten Wissens dem Volksschullehrer ist, so kläglich ist die Erscheinung eines Schulmeisters, der um seinen geistigen Horizont eine chinesische Mauer zieht. In diesem engen Kreise unter seinen unmündigen Schülern das tägliche Orakel, kann er bornirter Selbstüberschätzung, pedantischer Wichtigthuerei kaum entgehen, wenn er sein Wissen nicht durch reges Weiterstudium fortwährend erfrischt, durchgeistigt, berichtigt und erweitert. Dazu kommt, daß der Lehrer durch seine Vorbildung in mancher Beziehung ein keineswegs abgeschlossenes Wissen empfangen konnte; er empfing es eben auf Hoffnung, mit der bestimmten Hinweisung auf Weiterbildung. — Der junge Schullehrer ist in seiner Bildungsanstalt mit einer bestimmten Methode in den verschiedenen Elementarschulfächern ausgerüstet worden; er kennt sie bis ins Einzelne und hat auch einige Übung darin. Aber eine Maschine

leiert sich aus; so ist es auch mit jeder Methode, wenn sie mechanisch gehandhabt wird, wenn man sie nicht fortwährendem Nachdenken unterwirft und die bessernde, erneuernde Hand anlegt. Jede Methode empfängt ihre individuelle Ausprägung und Anwendung; es ist die geistige Persönlichkeit, die darin hindurchwirkt. Diese muß durch die Fortbildung gehoben werden, wenn die Methode davon verklärt werden soll. Andererseits erfährt die Methode beständig Einfluß durch die verschiedenen Schülerpersönlichkeiten; dazu gehört fortwährende Beobachtung der Schüler, des Erfolgs der Methode bei verschiedenen Schülern, und immer die Frage: Warum ist das so? — Und fassen wir erst das umfangreiche Gebiet der von dem Lehrer zu leitenden Schulerziehung ins Auge. Fortwährende individuelle Beobachtungen und Erfahrungen, einschlagende Schriften und vor allem ein immer tieferes Eindringen in Gottes Wort müssen da den Blick des Lehrers schärfen, das Urtheil läutern, das Verhalten regeln, den Erfolg sichern. — Die Stellung der meisten Volksschullehrer in der Gemeinde ist von der Art, daß praktische Einsicht in das Volksleben nothwendig wird, wenn der Lehrer seinen Unterricht nach Bedürfnis örtlich individualisiren und dadurch wahrhaft praktisch machen will. Das alles lernt man nicht ausreichend im Seminar; das muß man im Leben lernen. Auch des Lehrers kirchliche Stellung macht ein reges Streben nach Fortbildung nöthig. Denn er soll Rechenschaft geben können von dem Glauben, der in ihm ist; und hiezu gehört, daß er lebendiges Interesse für die tiefgreifenden kirchlichen Bewegungen seiner Zeit hat, um die Mächte des Lichtes und der Finsternis unterscheiden zu lernen. Und darin lernt man nie aus. Besondere Anforderungen erwachsen dem Lehrer noch aus seiner kirchlichen Amtsthätigkeit als Cantor und Organist. Hier wie in der Schule kann er der Gefahr eines bloßen Naturalisirens nur durch angestrengteste Fortbildung entgehen. — Der Volksschullehrer ist durch seine Lebensstellung vorherrschend in die sogenannten ungebildeten Stände gesetzt; aber auch von ihnen kann und soll er fortwährend lernen. Dabei muß er durch höhere Einsicht und weiteren Blick sich auszeichnen, daher das vielgestaltige Leben mit seinem unablässigen Fortschritt nicht bäurisch ignoriren, damit er zugleich jedem wahrhaft Gebildeten als ein zwar einfacher, doch wohlunterrichteter Mann erscheine. — Je einsamer die Stellung eines Volksschullehrers ist, je mehr Hindernisse für die Weiterbildung daraus und aus der Beschränktheit seiner Mittel ihm erwachsen, desto nothwendiger ist diese und desto näher liegend ist die Gefahr des Verbauerns und Versauerns. Die wahre Treue im Berufe macht die Fortbildung zu einer sich von selbst verstehenden Sache.

b) Das Wie? der Fortbildung. Hier ist zunächst die Einseitigkeit abzuweisen, als ob es nur auf wissenschaftliche Weiterbildung ankäme. Für einen strebsamen Volksschullehrer liegt die Gefahr nahe, daß er nach einem Wissen und Erkennen strebt, für welches ihm doch eigentlich die nothwendigen Grundlagen, meist auch Zeit und Kraft mangeln. Er überspannt seine Kräfte, entfremdet sich seiner einfachen Beschäftigung; am Herzen nagt ihm der Mismuth unbefriedigender Thätigkeit, ein quälendes Trachten nach einer höhern Stellung. Auf der andern Seite gereicht es dem Volksschullehrerstande ja zum Ruhme und wird für manche Verhältnisse ein Segen, wenn nicht allzuwenig seiner Glieder unter günstigen Umständen sich eine höhere Bildung erwerben, durch welche sie schwierigeren und höhern Lehrerstellungen gewachsen werden. Dem Volksschullehrerstande als solchem können aber derartige Ziele für die Fortbildung natürlich nicht gesteckt werden. Die Richtung, in welcher die Fortbildung des Lehrers geschehen soll, ist eine zweifache. Einmal muß sie auf alles dasjenige gehen, was überhaupt zur menschlichen, allgemeinen Bildung gehört, wie sie einer Nation im ganzen zur Zeit zukommt. Zweitens muß sich die Fortbildung speciell auf den Lehr- und Erziehersberuf beziehen, so daß er, was in diesem Gebiete von Bedeutung ist, kennt, mit den Fortschritten der pädagogischen Wissenschaft und Kunst sich bekannt macht und sich über alles dahin einschlagende zu einem klaren, begründeten Urtheil befähigt. Die Mittel hierzu sind folgende:

1) Im allgemeinen schon bildet jeden Menschen die Welt, das Leben selber fort, indem er täglich und stündlich Erfahrungen macht. Um sie zu machen, bedarf es nur der rechten Aufmerksamkeit und des durch diese Aufmerksamkeit sich selbst übenden hellen Blickes, aber auch des Triebes, sofort alles so erkannte ins Leben umzusetzen.

2) Eigene Erfahrung aber muß sich ergänzen durch die fremde. Also Umgang mit tüchtigen Collegen, mit gebildeten Menschen überhaupt. Collegen sind doch immer in der Nähe, mit denen man verkehren kann, deren Schulen zu besuchen wohl oft sehr lehrreich sein könnte. Insbesondere aber ist es der Pfarrer, in dessen Amtskreis auch diese Aufgabe liegt, dem Schullehrer von dem, was er selbst von geistigem Gut in sich trägt, mitzutheilen; nicht freilich in aufdringlicher Weise, sondern so, daß der Lehrer gern sich bei ihm Rath's erholt und guten Bescheid empfängt.

3) Organisirt und in größerem Maßstab ausgeführt ist dieser Austausch der Erfahrung und des Wissens durch Lehrerconferenzen. Sie sind in den meisten Ländern freiwillige Zusammenkünfte von Lehrern. Anderwärts sind die Conferenzen gesetzlich eingeführt (vgl. d. Art. Schulconferenzen).

4) Fortbildung ist nicht möglich ohne fortdauerndes Lesen. Um aber Ersprießliches lesen zu können, muß man Gelegenheit, zu Büchern zu kommen, und Auswahl haben, also auch die Mittel, um sie sich anzuschaffen. Soweit sollte daher jeder Lehrer aller Nahrungsforgen überhoben sein, um sich alljährlich doch auch einige Bücher, nicht bloß solche, die er unmittelbar in der Schule braucht, sondern Bücher von allgemeiner Art anschaffen zu können. Auch hiefür aber ist die Association äußerst vortheilhaft; die Schullehrer sollen eine Lesegesellschaft bilden, die gemeinsam auch theurere Werke leicht bestreiten kann. Auch die Orts-Schulbibliotheken sollen der Fortbildung der Lehrer dienen; nur ist dies alles vergeblich, wenn der Lehrer zwar alles schöne anschafft oder anschaffen läßt, aber nichts liest (vgl. d. Art. Lesegesellschaften).

5) Von vielen wird empfohlen, daß die Lehrer keinen Tag ohne Linie lassen, d. h. sich selbst fortwährend in Abfassung schriftlicher Arbeiten üben. Theils das Excerptiren aus gelesenen Büchern, theils die Ausarbeitung von Conferenzaufgaben wird immerhin einen Lehrer so beschäftigen können, daß er nie alles schriftlichen Arbeitens längere Zeit ledig ist. — In andern Dingen ist ebenfalls die fortwährende Uebung auch die beste Fortbildung. Zu Uebungen aller Gattungen können wiederum die Conferenzen den besten Impuls geben, indem mit ihnen Lehrproben, Proben im Clavier- und Orgelspiel u. s. w. verbunden werden.

6) Schriftliche Vorbereitung auf den Unterricht ist dem Lehrer sehr zu empfehlen. Keiner soll ohne Präparation auf jede einzelne Stunde vor die Schüler treten. Hauptzweck ist die klare, volle Durchdringung des Stoffes mit Anpassung der entsprechenden Form.

7) Ein treffliches Mittel der Fortbildung, das sich an den Unterricht anschließt, ist die sorgfältige Führung von Notizbüchern, in welchen der Lehrer sich seine beim Unterricht gemachten Erfahrungen kurz verzeichnet.

8) Nicht zu vergessen sind hier auch die Preisaufgaben, welche von den Schulbehörden ausgeschrieben werden und strebsame Lehrer zur Concurrenz veranlassen. Auch wer nicht so glücklich ist, der eine zu sein, der gekrönt wird, hat den großen Gewinn davon, einen umfassendern Gegenstand gründlicher durchgearbeitet zu haben.

9) Damit nach der Anstrengung im Seminar die jungen Lehrer nicht der in ihren Jahren leicht zur Gewohnheit werdenden Selbstvernachlässigung anheimfallen, erscheint die allgemein angeordnete Einrichtung abermaliger Prüfungen zweckmäßig; das ist zwar kein Mittel der Fortbildung, aber eine Nöthigung dazu. Sehr zu billigen ist, wenn sich Volksschullehrer zuweilen an einander anschließen, um bei einem Sachverständigen einen Cursus in Physik, Naturgeschichte, Mathematik, Zeichnen u. s. w. zu nehmen. Manche Regierungen geben hiezu besonderen Anlaß.

Fortbildungsschulen. Es ist allgemein anerkannt, daß ein mit dem vierzehnten Lebensjahr abschließender Schulunterricht nicht ausgiebig und nachhaltig genug wirke, um als Grundlage für jenes Maß der Bildung dienen zu können, welches auch in den gewöhnlichen bürgerlichen Lebensstellungen zum Bedürfnis geworden ist. Andererseits haben sich bis jetzt alle Versuche, an den für solche Lebensstellungen vorbereitenden Schulen die Verlängerung der Unterrichtszeit um ein oder gar ein paar Jahre über die Confirmation hinaus zur Regel zu machen, als unausführbar erwiesen, und in der That hat die solchen Versuchen sich entgegenstellende Anschauung, welche den Eintritt in praktische Lehre und Uebung nicht verspätet wissen will, ihre

Berechtigung. Es blieb demnach nur übrig, eine Fortsetzung des Schulunterrichts neben der praktischen Lehre hergehen zu lassen. Auf diese Weise sind die Fortbildungsschulen entstanden.

Die ältesten Fortbildungsschulen sind

I. die gewöhnlichen Sonntagsschulen (Feiertagschulen, Wiederholungsschulen, Ergänzungsschulen etc.), wie sie in den meisten deutschen Staaten gesetzlich, in einigen nach freier Entschliebung der einzelnen Gemeinden bestehen; Schulen nämlich, welche die aus der Volksschule getretenen Knaben und Mädchen bis zum Alter von 16 oder 18 Jahren in den Elementarkenntnissen zu festigen und nach Möglichkeit zu fördern suchen, gewöhnlich aber nur eine Stunde des Sonntags auf den Unterricht verwenden können, weil daneben für die nämlichen Altersklassen auch sonntägliche Religionsstunden (Katechisationen) angeordnet sind. Während die Katechisationen dem Ortsgeistlichen zufallen, haben in den Sonntagsschulen die Lehrer der Volksschule zu unterrichten. Wo Sonntagsschulen gesetzlich eingeführt sind, ist auch der Besuch derselben gesetzlich vorgeschrieben. Die Lehrgegenstände der Sonntagsschule sollen keine anderen sein, als die der Volksschule. Dies ist geboten theils durch die beschränkte Unterrichtszeit, theils durch die Bildungsstufe der Lehrer, theils durch die Art der Schüler.

Man darf die Leistungsfähigkeit der Sonntagsschule nicht überschätzen, noch weniger aber sie misachten. Hier erhöht sich die Wirkung der Lehrstunde durch den Gegensatz zur Werktagsarbeit; diese stumpft keineswegs die Empfänglichkeit für den Unterricht ab, wie man hier und da meint, begünstigt vielmehr das ruhige Aufnehmen und das Behalten des einfachen Lehrstoffs. Dafür spricht die Erfahrung; dem Lehrer der Sonntagsschule wird das Anknüpfen an die vorhergegangene Unterrichtsstunde in der Regel leichter als einem Lehrer, zwischen dessen weit auseinander liegenden Lektionen sich anderweitiger Unterricht einschleibt. So erklärt sich, daß den Erfolg der Sonntagsschule selbst die Vertheilung der spärlich gemessenen Zeit auf mehrere Unterrichtsgegenstände nicht zerstört. Freilich wird der Lehrer besser thun, die verschiedenen Lehrfächer in angemessenen Zeitabschnitten einander ablösen zu lassen, als von Stunde zu Stunde damit zu wechseln oder gar die einzelne Stunde zu spalten.

Bald nachdem die Sonntagsschulen allgemeinere Verbreitung und gesicherten Bestand gewonnen hatten, fieng man an zu fühlen, daß in ihnen die männliche Jugend anders unterrichtet werden könne und solle als die weibliche. Da die in der Sonntagsschule fortlernenden Jünglinge außerhalb derselben bereits in einem bestimmten Berufe leben, lag der Gedanke nahe, die Schule habe auch ihrerseits auf diesen Beruf Rücksicht zu nehmen. Zur Verwirklichung dieses Gedankens war aber durchaus eine Vermehrung der Unterrichtsstunden und die Beiziehung noch anderer Lehrkräfte nöthig, und so entstanden

II. die gewerblichen Fortbildungsschulen. Sie beschränkten ihren Unterricht ursprünglich gleichfalls auf den Sonntag, und sind (unter dem Namen Sonntagsgewerbschule, sonntägliche Handwerkerschule etc.) entweder an die Stelle der gewöhnlichen Sonntagsschulen, oder — was entschieden das Nichtigere ist — neben dieselben getreten. Als ein Hauptfach der gewerblichen Fortbildungsschule wurde aller Orten und von Anfang an das Zeichnen erkannt; die ältesten Schulen dieser Art waren zuerst reine (sonntägliche) Zeichnungsschulen, welche dann nach und nach durch das Hinzutreten einiger andern Lehrfächer erweitert wurden. Solange man auf den Sonntag allein angewiesen bleibt, kann und darf jene Erweiterung, wenn sie den zeichnenden Schülern mit zu gute kommen soll, eine sehr enge Grenze nicht überschreiten, weil das Zeichnen eine Verkümmern der Unterrichts- (Übungs-) Zeit am allerwenigsten verträgt. Jede namhafte Erweiterung schließt entweder diejenigen Schüler, welche Vortheil aus ihr ziehen wollen, vom Zeichnen aus, oder nöthigt zur Mitverwendung von Werktagstunden. Die gegenwärtig in Deutschland bestehenden gewerblichen Fortbildungsschulen sind theils noch solche mit bloß sonntäglichem Unterricht, theils benützen sie die am Sonntag verfügbare Zeit ganz oder beinahe ganz für das Zeichnen und lassen einige anderweitige Lehrstunden an Werktagen nebenhergehen, theils dehnen sie ihren Unterricht über die ganze Woche (an den Abenden) aus.

Wo die gesammte Unterrichtszeit nicht zu beschränkt ist, reiht sich an das Zeichnen überall das damit verwandte Modelliren. Von theoretischen Unterrichtsfächern tritt in erster Linie die elementare Mathematik auf (vor allem das Rechnen), in zweiter die Naturlehre; Anleitung zu schriftlichem Gebrauch der Muttersprache erscheint seltener und bleibt in der Regel bei Geschäftsaufsätzen stehen; sehr häufig wird auch Unterricht in Buchführung erteilt.

Eine gewerbliche Fortbildungsschule kann keine festgeschlossene Anstalt sein, in welcher die Schüler von Stufe zu Stufe regelmäßig aufwärts rücken und auf jeder Stufe zu gleichzeitigem Besuch bestimmter Fächer verpflichtet werden; sie ist ein Aggregat von Unterrichtsgegenständen, aus denen der Eintretende frei, wenn auch vom Schulvorstand berathen, zu wählen hat. Eine zweckmäßige Stufenfolge im Lernen gestaltet sich dabei für diejenigen Schüler, welche mehrere Jahre hintereinander die Anstalt besuchen, von selbst. Die hier empfohlene Beseitigung eines Classenzwangs wird nur als eine natürliche Consequenz erscheinen, wenn die Benützung der Fortbildungsschule überhaupt eine freiwillige ist, wie es überall der Fall sein sollte. Von einer Nöthigung zum Besuch kann ohnehin nur bei Lehrlingen die Rede sein, nicht bei Gesellen oder Arbeitern. Werden sämtliche Lehrlinge in die Fortbildungsschule commandirt, so hat diese nur zwei Möglichkeiten vor sich; entweder beschränkt sie sich in der Zeit und in den Lehrstoffen auf das bescheidenste Maß und läßt ebendadurch gerade die bildungsfähigsten Schüler fast leer ausgehen; oder sie läßt sich bei ihrer Organisation durch die Rücksicht auf die besseren Schüler leiten, und bleibt dann belastet mit dem Bleigewicht eines Schweifs, den sie weder fortschleppen noch abwerfen kann. Zudem wird durch eine übergroße Zahl von Schülern dem Lehrer die nähere Bekanntschaft mit diesen, die besondere Nachhülfe bei den einzelnen zc. unmöglich gemacht, die Disciplin und die Controle der Versäumnisse erschwert. Die eigenthümlichen Schwierigkeiten, mit denen jede Fortbildungsschule auch bei freiwilligem Eintritt zu kämpfen hat, steigern sich bei gezwungener Einreihung ins unüberwindliche.

Von selbst versteht sich, daß die Freiwilligkeit des Besuchs sich nur auf den Eintritt beziehen kann und daß der Schüler mit dem Eintritt sich der Schulordnung vollständig unterwirft, namentlich die Verpflichtung zu regelmäßigem Besuche übernimmt. Ebenso wird kaum bemerkt zu werden brauchen, daß das gegen Eintrittszwang Gesagte nicht auch für die gewöhnliche Sonntagschule gelten soll. Eben weil die gewerbliche Fortbildungsschule nicht für alle da sein kann, ist es höchst wünschenswerth, daß neben ihr die gewöhnliche Sonntagschule bestehe, von deren Besuch dann ein noch schulpflichtiger Jüngling durch seinen Eintritt in die gewerbliche Fortbildungsschule dispensirt wird.

Ob an einer gewerblichen Fortbildungsschule Schulgeld bezahlt werden solle oder nicht, darüber ist man noch nicht überall einig. Aller Wahrscheinlichkeit nach wird aber die für Ansetzung eines Schulgelds sich aussprechende Ansicht die Oberhand behalten. Die Erfahrung lehrt, daß häufig, und besonders in den untern oder mittlern Volksschichten, auf unentgeltlichen Unterricht weniger Werth gelegt wird als auf bezahlten, daß ein mit einigem Opfer zu erkaufender Unterricht in der Regel gewissenhafter benützt wird. Die Entrichtung eines Schulgelds liefert zugleich einen weiteren Beleg für die ernste Lernabsicht des Eintretenden. Das Schulgeld braucht nicht hoch zu sein, darf aber keinesfalls auf einen ganz unbedeutenden Betrag herabkommen; bei armen und würdigen Schülern kann Ermäßigung oder gänzliche Befreiung eintreten, obwohl man mit letzterer nicht zu freigebig sein sollte.

Die gewerblichen Fortbildungsschulen sind so junge Institute, daß die meisten derselben sich noch im Stadium der Entwicklung befinden. Deshalb, und weil an den verschiedenen Orten ihres Bestehens vielfach Localverhältnisse zu berücksichtigen sind, weichen gewöhnlich (selbst in einem und demselben Staate) die einzelnen Schulen nach Umfang und Einrichtung von einander ab. Als reine Staatsanstalten werden die Fortbildungsschulen nirgends behandelt; ihr Unterhalt, soweit Schulgeld nicht besteht oder nicht zureicht, wird meist aus Gemeindemitteln, häufig unter Zuschuß eines Staatsbeitrags, bestritten.

In der Verschiedenheit der Ansprüche, welche die Schüler verschiedener Berufs-

lassen an den nämlichen Unterrichtsgegenstand machen, liegt eine der Schwierigkeiten, denen die Fortbildungsschule begegnet, und von denen die erheblichsten hier zu erwähnen sind.

Jene Ansprüche bereiten besonders deshalb Schwierigkeiten, weil sie bis zu einem gewissen Grade berechtigt sind. Allerdings kann die Fortbildungsschule dem Gewerbetrieb nur mittelbar nützen, indem sie dem Schüler Kenntnisse und Fertigkeiten zuführt, sein Urtheil zu schärfen sucht und ihn durch die allgemein bildende Kraft eines anregenden Unterrichts an Selbstständigkeit des Denkens zu gewöhnen trachtet. Damit ist aber nicht gesagt, daß der Unterricht sich einer Bezugnahme auf das Gewerbsleben enthalten dürfe; vielmehr muß jede Gelegenheit ergriffen werden, an passender Stelle durch Beispiele zu zeigen, daß und wie die Verwerthung der mitgetheilten Kenntnisse und Fertigkeiten im Berufsleben geschehen könne. Doch werden die erwähnten Ansprüche durch eingestreute Beispiele noch nicht befriedigt. In der Regel tritt ein Schüler in Physik, Mechanik, darstellende Geometrie u. nicht deshalb ein, weil das Lehrfach als Wissenschaft für ihn Interesse hat, sondern weil er weiß, daß darin ein auf seine Berufsthätigkeit bezüglicher Abschnitt vorkommt; diesen Abschnitt wünscht er bevorzugt, alles andere rasch abgethan. Der Lehrer kann hier gar nichts weiter thun, als daß er das Kleinwissenschaftliche auf das unerläßlichste Minimum reducirt, möglichst zwischen die Anwendungen vertheilt, bei den Anwendungen selbst aber das Interesse solcher Schüler, deren Beruf nicht näher davon berührt wird, zu wecken, die Schüler also über ihren einseitigen Standpunkt zu heben sucht. Hinsichtlich des Zeichnens macht jede Fortbildungsschule die Erfahrung, daß Schüler die Erwerbung einer Sammlung copirter Musterzeichnungen, nach denen sofort gearbeitet werden könne, für den Zweck der Zeichnungsstunden halten. Dieser Glaube ist solchen Neulingen freilich leicht zu benehmen. Wenn aber auch sämtlichen Schülern zum Bewußtsein gebracht werden muß, daß sie zunächst Zeichnen überhaupt zu lernen haben, so sollte doch jeder hinreichend geübte von Zeit zu Zeit solchen Stoff zur Ausarbeitung erhalten, von welchem er die Möglichkeit unmittelbarer Verwendung für sein Gewerbe sieht. Beim gewerblichen oder Fach-Zeichnen (z. B. dem Maschinenzeichnen) macht sich dies von selbst; nicht so bei Freihandzeichnen oder den Anfängen des geometrischen Zeichnens.

Eine andere Schwierigkeit bildet die Ungleichheit der Vorkenntnisse, mit denen die Schüler aus den verschiedenen Anstalten heraus an die Fortbildungsschule kommen. Können Parallelabtheilungen gebildet werden, so lassen sich die besser vorgeschulten Schüler von den andern trennen; reicht die Frequenz der Schule oder der Umfang ihrer Mittel zu einer Theilung nicht hin, so ist eine bedeutende Gewandtheit und Kraftanstrengung des Lehrers nöthig, wenn er die weniger unterrichteten fördern und zugleich die vorgeschrittenen nicht auf bloße Wiederholung anweisen will. Ein gewisses Maß des Wissens als Bedingung der Aufnahme zu stellen und etwa durch eine Vorprüfung zu erheben, ist weder möglich noch rätlich; es kommt in der Fortbildungsschule weniger auf das bereits Gelernte als auf die Lust zum Lernen an, und gar oft erleben ihre Lehrer die reichlichsten Früchte an aufgeweckten Lehrlingen vom Lande, denen eine geringe oder überfüllte Dorfschule sehr mangelhafte Kenntnisse mitgegeben hatte. Je ungleichartiger aber die Schüler des nämlichen Unterrichtsfaches sind, um so nöthiger wäre es, daß der Lehrer sich mit den einzelnen beschäftige, möglichst oft abfrage u. Ist die Zeit hiefür vorhanden, so bleibt immer noch eine Schwierigkeit: die Lehrlinge können sehr häufig nicht sprechen. Selbst solche, welche durch eine gute Volksschule an mündlichen Ausdruck ziemlich gewöhnt worden sind, zeigen sich unbeholfen in ihren Aeußerungen über den neuen Kreis von Begriffen und Gedanken. Ein Lehrer muß sehr geschickt zu fragen wissen, wenn er den gewünschten Wechselverkehr mit seinen Schülern ohne zu großen Zeitverlust aufrecht erhalten will.

Besonders im Nachtheil gegen Schulen anderer Art sind die Fortbildungsschulen hinsichtlich der Unterrichtszeit, sofern sie gerade die Stunden in Anspruch nehmen, welche nach vollbrachtem Tagewerk zur Erholung verwendet werden könnten. Den Gegensatz zwischen Schularbeit und Erholung darf man übrigens hier nicht sehr betonen; denn heutzutage bleibt dem Lehrling (im Winter wenigstens) spärliche

Gelegenheit zu angemessener abendlicher Erholung; in der That lehrt auch die Erfahrung, daß die geräumigen, durchwärmten und hellbeleuchteten Lehrzimmer der Abendschule eine äußere Anziehung auf die Lehrlinge üben, zuweilen sogar wie eine Zufluchtsstätte geachtet werden. Von größerer Bedeutung ist, daß die Schüler aus der Werkstätte körperlich ermüdet kommen. Beim Zeichnungs- und Modellirunterricht giebt sich erfahrungsmäßig eine einschläfernde Nachwirkung jener Ermüdung nicht zu erkennen; bei einem Unterrichtsfach, welches die geistige Thätigkeit der Schüler in Anspannung hält (wie ein richtig betriebener, durch Frage und Antwort belebter mathematischer Unterricht), kaum; in merklicherem Grade bei solchen Fächern, gegen welche der Schüler sich vorwiegend receptiv verhält. Am Lehrer ist es, zu überwachen und anzuregen. Hat man aber nicht zu besorgen, daß die jungen Leute durch den Abendunterricht in nachtheiliger Weise überreizt werden? Die Erfahrungen, welche an Fortbildungsschulen mit freiwilligem Eintritt gemacht worden sind, verneinen die Frage; die Thätigkeit in der Schule ist von der in der Werkstätte so wesentlich verschieden, daß der Wechsel der Thätigkeit in vielen Fällen eher als eine Auffrischung denn als eine Ueberbürdung empfunden werden kann. Freilich wäre zu wünschen, daß der Werktagsunterricht, wenn auch nur zum Theil, auf frühere Stunden des Tages gelegt werden könnte. Versuche hiezu sind an verschiedenen Orten gemacht worden, gewöhnlich aber an dem Widerstand der Lehrmeister gescheitert, welche einen Eingriff in die Ordnung der Werkstätte nicht gestatten wollen. — Der Sonntagsunterricht der Fortbildungsschulen kommt in Conflict mit dem Kirchenbesuch und mit der Sonntagsfeier überhaupt. Die von manchen Seiten erhobene Forderung, der Sonntag solle von jedem Unterricht (religiösen ausgenommen) frei bleiben, ist bis jetzt ohne Erfolg geblieben; dagegen vermeiden die allermeisten Fortbildungsschulen ein Zusammenfallen von Unterrichtsstunden mit der Zeit des kirchlichen Gottesdienstes. Will man den Nachmittag des Sonntags frei von Unterricht lassen (wie es, aus Rücksicht auf Lehrer und Schüler, meistens geschieht) und nicht in die Zeit des vormittäglichen Gottesdienstes eingreifen, so behält man 2, höchstens 3 Stunden übrig, und diese sind, wenn sie auch dem Zeichnen ausschließlich verbleiben, zu wenig für diesen auf fortgesetzte Uebung angewiesenen Unterricht. Darum ist es so sehr wünschenswerth, daß dem Zeichnen auch Werktagsabende eingeräumt werden.

Zur Handhabung der Disciplin haben die Fortbildungsschulen weniger Mittel als Lehranstalten anderer Art; Verweis durch den Lehrer, Verweis durch den Vorstand der Schule, Benachrichtigung des Vaters oder Meisters von der Verfehlung des Lehrlings, Androhung der Ausschließung und wirkliche Ausschließung (für den laufenden Cursus oder für immer) bilden die gewöhnliche Stufenfolge. An Schulen mit freiwilligem Eintritt sind übrigens die Erfahrungen hinsichtlich der Disciplin überraschend günstig, wenn nur die Lehrer den richtigen Takt haben. In der Controle der Versäumnisse muß die Schule (bei Lehrlingen) die Mitwirkung der Meister in Anspruch nehmen, indem sie von diesen schriftliche Entschuldigungszettel einholt.

Die Erfahrung hat manche Fragen in Fortbildungsschulangelegenheiten anders beantwortet als man ohne dieselbe vermuthen würde. So hatte sich die Besorgnis kundgegeben, der Geselle werde sich nicht neben den Lehrling auf die Schulbank setzen, und deshalb hat man an vielen Schulen ursprünglich besondere Gesellenabtheilungen einrichten zu müssen geglaubt, die Scheidung aber meist wieder aufgegeben, weil sie in die Gliederung der Schule zu große Verwicklung bringt und erhöhten Aufwand erfordert. Dabei zeigte sich dann, daß der Geselle, dem es mit seiner Weiterbildung Ernst ist, an dem Zusammensitzen mit geordneten und strebsamen Lehrlingen keinen Anstoß nimmt. Kann man da, wo die Uebersahl der Theilnehmer an einem Lehrfach die Einführung eines Parallelunterrichts nöthig macht, die jüngsten der Lehrlinge von den Gesellen trennen, so wird man den letzteren diese Rücksicht gern gewähren; beim Zeichnen und Modelliren ist es leicht durchzuführen, bei andern Fächern nicht immer, da hier für die Einreihung in die Parallelabtheilungen die Vorkenntnisse der Schüler in erster Linie maßgebend bleiben müssen und die Gesellen häufig durch das Bewußtsein früherer Vernachlässigung in den Elementarkenntnissen zur Fortbildungsschule getrieben werden. Daß Gesellen sich durch die Nachbarschaft junger Lehrlinge nicht abschrecken lassen, ist für die Schule selbst von großem Werth; die Anwesenheit der

älteren Theilnehmer übt eine günstige, in gewissem Sinne hebende Wirkung auf die jüngeren, und jene pflegen es als Ehrenpunct zu nehmen, sich von diesen in den Fortschritten nicht überflügeln zu lassen. Die Betheiligung von Gesellen ist jedoch nur neben freiwilligem Eintritt der Lehrlinge in dem wünschenswerthen Grade zu finden, bei Zwangsschulen überall spärlich; den großen Haufen der Lehrlinge scheut der Geselle allerdings, und sollte er auch die Scheu überwinden, so harret er nicht aus, weil er sich bei der Ueberfüllung der Schule wenig gefördert sieht.

Gefördert müssen sich überhaupt die Schüler, auch die Lehrlinge, finden, wenn der freiwillige Besuch ein nachhaltiger bleiben, der anbefohlene nicht auch von Lernlustigen als ein unwillkommener Zwang angesehen werden soll. Die Frucht eines Unterrichts wird sich aber nur kümmerlich und langsam entwickeln, wo demselben gar zu wenig Raum gegeben ist. Sehr viele Fortbildungsschulen haben Lehrgegenstände mit nur einer Wochenstunde, was offenbar nicht genügen kann, es müßte sich denn bloß um Wiederholung früher erworbener Kenntnisse handeln. Weit besser, als ein Unterrichtsfach mit einer Stunde durchs ganze Jahr fortzuführen, wäre es schon, dasselbe während eines Halbjahrs mit 2 Stunden abzumachen; doch wird damit noch nicht ganz geholfen sein. Da Abendstunden im Sommer für Vorträge nicht passen, der Sonntag dem Zeichnen bleiben soll, die Fortbildungsschule mit ihrem anderweitigen Unterricht also vorzugsweise auf die Wintermonate angewiesen ist, sollten jedem bedeutenderen Lehrfach während eines Winterhalbjahrs wöchentlich mindestens 3 Stunden (2 Abende mit je $1\frac{1}{2}$ Stunden) ausgesetzt sein. Daß hiedurch der Schüler behindert wird, vielerlei Unterricht im nämlichen Halbjahr zu nehmen, ist eher ein Vortheil als ein Uebel.

Die Hauptbedingung für das Gedeihen einer Schule bleibt immer die Befähigung der Lehrer. Die rechten Lehrer zu gewinnen, fällt aber der Fortbildungsschule schwer, wenn sie ihren theoretischen Unterricht nicht bloß auf Rechnen und Aufsatzelehre beschränkt. Elementargeometrie, darstellende Geometrie, Physik, Chemie müssen ganz anders gegeben werden als an einer wissenschaftlichen Lehranstalt, fordern jedoch wissenschaftlich gebildete Lehrer; denn populär zu unterrichten ist überhaupt eine seltene Kunst und noch nie von andern Lehrern völlig befriedigend geübt worden als von Männern der Wissenschaft. Die Aufnahme der genannten Lehrfächer in die Fortbildungsschule setzt mithin voraus, daß am Orte der Schule höhere Unterrichtsanstalten bestehen und daß Lehrer von diesen sich zu dem Opfer herbeilassen, Abends oder Sonntags Unterricht zu ertheilen. Auch für das Zeichnen ist es nicht ganz leicht, die geeigneten Lehrer zu finden. Für das Freihandzeichnen ist allgemeine künstlerische Bildung nöthig, aber nicht ausreichend; es muß genauere Kenntnis der gewerblichen Ornamentik hinzukommen, die man z. B. von einem Porträtmaler nicht ohne weiteres erwarten darf. Der Lehrer des Maschinenz Zeichnens soll mit dem Maschinenwesen hinreichend bekannt sein, damit das Lernen nicht auf ein bloßes Copiren von Vorlagen hinauskomme. Eine besonders schwierige Aufgabe hat der Lehrer des gewerblichen Zeichnens (Fachzeichnens), wenn er die Erwartungen älterer, verschiedener Gewerben angehöriger Schüler (Gesellen) befriedigen will, da er solchen gegenüber nicht nur mancherlei Detailkenntnis besitzen muß, sondern auch ein Urtheil über den größern oder geringern praktischen Werth der benützten Vorlagen (welche, wie sie im Buch- und Kunsthandel vorkommen, keineswegs immer mustergültig sind) haben, endlich im Stande sein sollte, vorgeschrittene Schüler zu eigenen Entwürfen, wenigstens zur Herstellung der Details aus gegebenen Haupttrissen anzuleiten.

Die Behandlung der einzelnen Lehrfächer wird sich an jeder Schule nach den vorhandenen Schülern richten müssen. Unter allen Umständen ist festzuhalten, daß in keinem Fache nach der Vollständigkeit eines systematischen Schulcurses gestrebt werden darf; man hat sich auf eine den Verhältnissen angepasste Auswahl zu beschränken; was aber ausgewählt wurde, soll nicht flüchtig abgemacht werden. In den Naturwissenschaften ist das Experiment der Theorie vorauszuschicken. Beim Rechnen ist Fertigkeit ein Hauptziel, über welchem jedoch nicht versäumt werden darf, die innern Gründe der Rechnungsregeln zu klarem Bewußtsein zu bringen. In der Elementargeometrie sollten die Schüler möglichst viel mit Aufgaben beschäftigt werden; die Lehrfächer darf man nicht ohne Beweis hinstellen; nur hat man sich an einer Fort-

bildungsschule ganz besonders vor jener abschreckenden, verdunkelnden Breite der Beweise zu hüten, welche früher häufig für Gründlichkeit galt und so viel zur Erzeugung des Aberglaubens beigetragen hat, das Verständnis der Mathematik fordere ein spezifisches Talent. Glaubt man auf Beweise sich gar nicht einlassen zu dürfen, so muß man den geometrischen Unterricht als besonderes Lehrfach ganz fallen lassen; was an praktisch verwendbaren Sätzen und Constructionen dem Schüler beigebracht werden soll, ist dann in das geometrische Zeichnen aufzunehmen, oder auch, soweit es sich um Ausmessung von Flächen und Körpern handelt, dem Rechenunterricht einzuflechten, indem man dort Inhaltsberechnungen auf Grund der mitgetheilten Regeln ausführen läßt. Die Elemente der Stereometrie sind entweder an den Unterricht über die Geometrie der Ebene unmittelbar anzuschließen oder mit der darstellenden Geometrie zu verweben. Die darstellende Geometrie wird am besten mit dem Körper beginnen, nach Erledigung des Wesentlichsten über gerade Linien und Polygone möglichst bald zu den Körpern zurückkehren und besonders bei den Schnitten derselben, Aufwickelungen von Oberflächen u. verweilen; Modelle sind für diesen Unterricht an der Fortbildungsschule nicht zu entbehren. — Ueber das Fach des Zeichnens s. den Art. Zeichnen. Jede gewerbliche Fortbildungsschule hat darin ihr Hauptfach nicht bloß deshalb zu erblicken, weil das Zeichnen „die Sprache der Technik“ ist, sondern auch noch, weil gerade in diesem Fache der Schulbesuch für keinen Schüler erfolglos bleiben kann, sobald nur der gute Wille nicht ganz und gar fehlt und der Besuch nicht zu früh wieder abgebrochen wird. Bei manchem anderen Fache muß die Fortbildungsschule darauf gefaßt sein, daß von dem gestreuten Samen ein gut Theil gar nicht oder nur spärlich aufgeht. Ist dies niederschlagend für eine ihres gewissenhaften Strebens sich bewußte Schule, so liegt andererseits ein erhebender Trost in der Erfahrung, daß die Früchte da, wo sie zu voller Reife kommen, als ein besonders intensiver Segen empfunden werden; keine andere Lehranstalt findet unter ihren guten Zöglingen so viel nachhaltige und anerkennende Dankbarkeit als die gewerbliche Fortbildungsschule. Auch bei einem schwachen Schüler ist redliche Anstrengung nie vergeblich; er hat sich an eine bildende Beschäftigung außerhalb des Kreises mechanischen Handarbeit gewöhnt und daraus einen bleibenden sittlichen Gewinn gezogen.

Die verbreitetete Meinung, das Fortbildungsschulwesen in Deutschland sei durch Beispiele des Auslands angeregt worden, ist nicht ganz richtig. Vielmehr ist die Idee solcher Schulen in den verschiedenen Ländern nahezu gleichzeitig (nämlich bald nach 1820) aufgetaucht. Dabei darf gegenseitige Unabhängigkeit mit Wahrscheinlichkeit angenommen werden; es liegt nahe, daß nach Abschluß einer kriegerischen Periode die Aufmerksamkeit sich überall auf die Künste des Friedens, auf Wiederbelebung des industriellen Lebens richtet. Die erste planmäßige Schule, welche unter den Begriff der gewerblichen Fortbildungsschule fällt, ist in Deutschland entstanden, nämlich 1823 zu Nürnberg; unter dem Namen „technische Schule“ erteilte dieselbe für Gewerbetreibende Unterricht in den verschiedenen Zweigen des Zeichnens am Sonntag Vormittags, in der Mathematik an zwei Wochenabenden. Nach ihrem Beispiele, doch unter Wegfall des Abendunterrichts, sind in Deutschland zunächst die schon erwähnten „Sonntagsgewerbeschulen“ entstanden. Abendlicher Unterricht in größerem Umfang wurde zuerst in Württemberg eingeführt (seit 1853), dessen Fortbildungsschulwesen sich höher entwickelt hat als in den meisten andern deutschen Staaten. Unter den nichtdeutschen Ländern besitzt Belgien die besten Fortbildungsschulen.

Größere Fortbildungsschulen (wenigstens in Württemberg) zerlegen sich in eine „gewerbliche“ und eine „kaufmännische“ Abtheilung, wenn nicht (wie z. B. in Stuttgart) die Zahl der nach Fortbildung verlangenden jungen Leute so groß ist, daß die Zerlegung zu einer vollständigen Trennung in zwei von einander unabhängige Anstalten fortschreiten mußte. In Folge einer solchen Trennung bilden sich

III. Kaufmännische Fortbildungsschulen. Eine Schule dieser Art unterscheidet sich von den bekannten, in verschiedenem Umfang an vielen Orten bestehenden Handelslehranstalten wesentlich darin, daß sie nicht, wie diese, dem Eintritt in eine Lehre vorausgeht oder sich nach vollendeter Lehrzeit, die Comptoirthätigkeit auf ein Jahr oder länger unterbrechend, einschleibt, sondern neben dieser Thätigkeit hergeht,

indem sie hauptsächlich Abendstunden benützt, vielleicht auch einige dem Comptoir abzubrechende Morgenstunden in Anspruch nimmt. Gewöhnliche Unterrichtsgegenstände sind: deutsche, französische und englische Sprache, deutsche Handelscorrespondenz, Rechnen, Schönschreiben, in oberen Curfen (für Gehülfen und ältere Lehrlinge) noch Handelsgeographie, Buchführung, Wechsellehre, Handelsrecht, Correspondenz in französischer und in englischer Sprache, deutsche Stilübungen und italienische Sprache.

Die günstigen Erfolge der gewerblichen und kaufmännischen Fortbildungsschulen haben Veranlassung gegeben, auch

IV. Landwirthschaftliche Fortbildungsschulen einzurichten; namentlich in Württemberg ist man seit ungefähr 1856 für Einführung solcher bemüht, und es konnte 1865 durch Minist.-Verfügung das landwirthschaftliche Fortbildungswesen förmlich organisirt werden. Eine Schule, welche jungen und älteren Landleuten in Winterabendstunden Belehrungen über die Bedingungen eines rationellen Wirthschaftsbetriebs gewähren soll, hat freilich eine viel schwierigere Aufgabe als eine gewerbliche Fortbildungsschule, theils wegen des Bildungsgrads und Standpuncts der Zuhörer, theils weil in den meisten Fällen die rechten Lehrer fehlen werden. In der Regel bleibt man auf den Schulmeister des Dorfs angewiesen, wenn nicht ein etwa am Orte lebender Dekonom von ausreichender Bildung sich zu Vorträgen herbeiläßt. Von solchen Fortbildungsschulen darf man nicht denselben Erfolg hoffen wie von eigentlichen Ackerbauschulen; aber schon ein mäßiger Erfolg ist zu beachten, da die Zahl solcher Bauernsöhne, welche eine wirkliche Ackerbauschule beziehen können, immer verhältnismäßig gering bleibt. In nicht unbefriedigender Weise blühen gegenwärtig in Württemberg die sogenannten obligatorischen Winterabendschulen, deren Besuch für die Theilnehmenden den der Sonntagschule gleichfalls ganz oder theilweise ersetzt, und bei denen die eigentlichen Schulfächer (Naturkunde, Weltkunde, Rechnen, Geschäftsaufsätze) den Kern des Unterrichts, die stete Beziehung des Vorkommenden auf die Landwirthschaft aber oder auch eigene Lectionen über Bodenkunde, Pflanzenkunde, Thierkunde einen Nebengesichtspunkt bilden.

Endlich ist noch (um 1860) in Anregung gebracht worden, es sollten

V. Fortbildungsschulen für das weibliche Geschlecht, verschieden von den auch für Mädchen bestehenden gewöhnlichen Sonntagschulen, versucht werden. Die Ausführung hat nicht lange auf sich warten lassen. Zuerst hatte eine solche Schule in Stuttgart Gestalt gewonnen, dann folgte man in andern württembergischen Städten nach. Gewöhnlich beschränkt sich der Unterricht auf Rechnen, geschäftliche Aufsätze, Buchführung und Schönschreiben. In Stuttgart, wo der Frauenunterricht später an die allgemeine Fortbildungsschule („städtische Fortbildungsschule“) als besondere Abtheilung angeschlossen worden ist, besteht neben jenen Elementarfächern noch eine Reihe von Lehrgegenständen für besser vorgebildete Mädchen zu freier Wahl, nämlich Zeichnen (und Malen), Musterzeichnen (d. h. Zeichenunterricht mit besonderer Rücksichtnahme auf weibliche Handarbeiten), deutsche Stilübungen, deutsche Literatur, Naturlehre für den Haushalt, Gesundheitslehre, französische Sprache, englische Sprache, Geographie und Geschichte.

Fortschritt. Ein viel gebrauchtes Stichwort, über dessen Sinn und Werth der Pädagoge besonders veranlaßt ist, sich seine Ansicht zu bilden. Denn dasselbe spielt zwar auf allen Lebensgebieten in der neueren Zeit eine große Rolle, aber doch ganz besonders auf dem der Erziehung und des Unterrichts; ja man kann sagen, daß der Fortschritt im weitesten Sinne genommen mit dem pädagogischen Fortschritt in einen Zusammenhang gebracht worden ist, der zu mannigfachen Mißverständnissen und Mißgriffen geführt hat.

Von diesem Zusammenhang abgesehen versteht es sich ganz von selbst, daß für den Schulmann nichts wichtiger ist, als daß einerseits er selbst immer im Fortschreiten begriffen sei, in allem Guten, in Erkenntnis, Läuterung und Veredlung seiner selbst, in Erkenntnis dessen, was ihn in Erfüllung seines Berufes fördert u. s. f., und daß andererseits seine Schüler fortschreiten in all dem, wozu man sie in die Schule schickt, „was ehrbar ist und wohltautet“, in Ausbildung ihres Geistes und Herzens, in nützlichen Kenntnissen und Fertigkeiten, und daß er in der Beobachtung solcher Fortschritte seinen schönsten Lohn findet. Aber in diesem Sinne pflegt man heutzutage von Fortschritt

nicht zu reden. Man meint einmal die Eroberungen in den verschiedenen Gebieten des menschlichen Wissens und der damit zusammenhängenden Herrschaft über die Natur und ihre Kräfte, und wer sollte sich der Fortschritte in diesem Sinne nicht freuen und dem Herrn danken, der solche Gaben dem Menschen verliehen hat? Man meint ferner die Bewegung im politischen und socialen Leben der Menschen, in den Einrichtungen und Gesetzen der Gesellschaft, wir Schulmänner insbesondere in den Einrichtungen und Gesetzen, welche das Schulwesen auf allen seinen Stufen betreffen, und daß auch von diesen Bewegungen viele nach vorwärts gehen, soll gewiß nicht verkannt werden. Nur ist bei Erwägung der Frage, ob etwas als Fortschritt oder als Rückschritt anzusehen sei, Vorsicht, Besonnenheit, Selbstständigkeit des Urtheils um so dringender zu empfehlen, je häufiger diese Eigenschaften zu vermessen sind, je leichter es geschieht, daß der Einzelne sich durch das Urtheil anderer, oft durch das Geschrei der Menge mit fortreißen läßt. Es ist ja doch nicht selten vorgekommen, daß etwas als Fortschritt gepriesen und ungestüm verlangt wurde, was man später, vielleicht bald nachher als Rückschritt bezeichnete. Denken wir z. B. an die mancherlei methodischen Fündlein, die wie Eintagsfliegen aufkamen, kurze Zeit bewundert wurden und dann wieder verschwanden, um vielleicht in einer späteren Periode als nagelneu wieder aufzutauchen. Es kommt eben darauf an, wie der Zustand beschaffen ist, von dem man ausgeht, und wie das Ziel, nach dem man strebt. Wirkliche Mängel soll man ja früh zu verbessern bemüht sein; aber wenn die Mängel, gegen die man ankämpft, nur eingebildete wären, oder in der Natur der Dinge beruhend und mit der allgemeinen menschlichen Unvollkommenheit gegeben, das Erstrebte dagegen nur scheinbar besser? Freiheit und Gleichheit sind Forderungen des Fortschritts und, wenn man sie recht versteht, wohlbegründete; aber wollen wir in den Ruf darnach einstimmen, wenn die Männer der Commüne ihn erheben und sie mit ihren Mitteln verwirklichen wollen? Die höchsten Güter des Lebens, Friede der Seele, Liebe zu den Brüdern, Treue im Beruf — sind allen Menschen zugänglich, den Niedrigsten wie den Höchsten, und sie dem heranwachsenden Geschlechte zu sichern, dazu kann die christliche Schule in ihrem Theile beitragen, ob sie nun in engen Verhältnissen sich auf Mittheilung der einfachsten Elementarkenntnisse beschränken muß oder mit reichen Mitteln ausgestattet ihre Zöglinge in die Tiefen der Wissenschaft einführen darf. Aber der Mann, der in einer schlichten Dorfschule im Schweiße seines Angesichts den edlen Samen in manchmal harten Boden streut, ist darum nicht minder achtungswerth, als der Gelehrte, der auf der Hochschule die Ergebnisse seiner Forschungen den lauschenden Zünglingen vorträgt. Wäre es nun ein richtiger Fortschritt, wenn der Erstere den Anspruch erheben wollte, seine Schüler Höheres, z. B. fremde Sprachen, lehren zu dürfen? Und wäre dem gemeinen Wesen und der Zufriedenheit des Einzelnen damit gebient, wenn alle Lehrer akademische Studien zu machen hätten? Die Fortschritte in äußeren Dingen (Schulhäuser, Geräthschaften, Lehrmittel, Besoldungen u.) sind leicht festzustellen und keineswegs gering zu achten; unter sonst gleichen Bedingungen pflegen sie mit inneren Fortschritten Hand in Hand zu gehen; nur sind diese noch durch anderes bedingt als jene; im allgemeinen kann man sagen: die Erziehung steigt und fällt mit der Erhebung oder Erschlaffung des Volkslebens. Wer dem Fortschritt huldigt, soll die Bedingungen nicht vergessen, an welche derselbe in den äußeren Lebensverhältnissen gebunden ist, darf auch den Boden des geschichtlich Gegebenen nicht verlassen, wenn er nicht ins Bodenlose verfallen will. Unter unseren deutschen Fortschrittsmännern giebt es solche, welche alles über Bord werfen möchten, was unser Volk groß gemacht hat und zu seinen angestammten Gütern und Ehren gehört. Halten wir Lehrer hieran um so treuer fest, so werden wir in unserem bescheidenen Theil dazu beitragen, daß es mit unserem Volke vorwärts, nicht rückwärts geht.

Fragen der Kinder. s. Wißbegierde.

Fragen und Antworten. Wenn das auf das Erkennen gerichtete Denken des Einzelnen nicht aus eigenen Mitteln zu befriedigendem Abschluß geführt wird, so richtet sich das Verlangen an eine andere Person, daß es durch sie zum Ende geführt werde. Der Ausdruck dieses Verlangens ist die Frage.

Es werden aber auf dem Gebiete des Unterrichts Fragen erhoben, von denen man nicht sagen kann, daß sie noch im Erkenntnisinteresse dessen liegen, der sie stellt,

sondern vielmehr dessen, an den sie gerichtet sind. Es sind dies die Unterrichtsfragen und von diesen ist hier zu handeln.

Je einfacher und natürlicher das Verhältnis des einzelnen Schülers zu seinem Lehrer verblieben ist, desto öfter wird sich auch von Seiten des Schülers die nach Erkenntnis verlangende Frage selbstkräftig und vertrauensvoll an den Lehrer wenden. Aber auf dem Gebiet der Schule ist die eigentliche Unterrichtsfrage die Prerogative des Lehrenden geworden und es ist bekannt, wie eine ganze Seite der unterrichtlichen Thätigkeit deswegen den Namen erotematische Lehrform erhalten hat.

Zwar ist in neuer Zeit, als man den Begriff des Unterrichts lediglich auf Mittheilung von fremden Gedanken beschränken wollte, die Meinung nicht ausgeblieben, die Frage gehöre überhaupt nicht zum Bollzuge des Unterrichts. Allein die Frage wird mit Bestimmtheit erforderlich sein, wenn es darauf ankommt 1) die Aufmerksamkeit der Schüler zu veranlassen und zu controliren; 2) das Fortschreiten der Erkenntnis zu leiten; 3) den Besitz der gewonnenen Erkenntnis zu sichern. — Es ist einleuchtend, wie durch die Frage die Aufmerksamkeit in Disciplin genommen wird. Auf diese Form der Einwirkung darf der Schulunterricht um so weniger verzichten, als mit ihrer Hilfe Mängeln, indem sie entstehen wollen, im unterrichtlichen Wege selbst sofort begegnet werden kann. Oder aber es gilt, das Fortschreiten im Erkennen zu leiten. Der Unterricht der Volksschule muß nicht bloß die Aufnahme, sondern auch die Assimilirung der durch ihn zugeführten Gedanken in den Schülern selbst bewirken helfen. Dieser unterrichtliche Assimilationsproceß verlegt sich in den zwischen Lehrer und Schüler statt habenden Gedankenumsatz von Frage und Antwort. Wie weit indes die Frage das vorherrschende Fortbewegungsmittel des Unterrichts ist, hängt natürlich theilweise immer noch vom Gegenstande ab. Bei Fächern wie Religion und Geschichte können auch Momente eintreten, in denen die Schüler der Rede des Lehrers mit besonderer Andacht lauschen und eine Unterbrechung durch Fragen und Antworten die Aufnahme des Mitgetheilten wirklich stören würde. — Nach der verschiedenen Stellung, welche der Fragende durch seinen Gegenstand erhält, wird die unterrichtliche Tendenz der Frage sich bestimmen; entweder nämlich wird er zergliedern, oder er wird entwickeln. Historische und reale Gegenstände werden die Frage im Dienste der Zergliederung, die rationalen im Dienste der Entwicklung sehen. Schullehrer müssen es aus selbstredenden Gründen versuchen, ein gleichmäßiges Fortschreiten an ihrer Schülerschaft zu veranlassen und einzuhalten. Die Frage bietet sich dem Lehrer als das hauptsächlichste Mittel an, die Schwierigkeiten eines solchen gleichmäßigen Fortschreitens zu überwinden. Man hat freilich die Behauptung aufgestellt, dies sei nicht möglich. Und es mag sein, daß am Anfang der Betrachtung die Ausgangspuncte für die Einzelnen ziemlich weit aus einander liegen, aber dann hat der lehrende Frager eben darauf hinzuwirken, daß er das Auseinanderstrebende zu einem Interesse vereine, das allen gemeinsam ist. Hierbei macht sich die Kunst, die Fragen angemessen an die einzelnen Schüler zu vertheilen, in ihrer ganz besonderen Wichtigkeit bemerkbar. In jedem Falle des didaktischen Gebrauches der Frage ergeht sie im Interesse des Befragten. Der richtigfragende Lehrer bringt deswegen allemal die Frage an den Schüler, die derselbe eigentlich selbst erhoben haben müßte. Ein ganz besonders guter Gebrauch von der Frage zur Erregung gemeinschaftlicher Selbstthätigkeit ist der, daß die Fragen des Lehrers darauf ausgehen, die in weiteren Betracht kommenden Hauptpuncte von den Schülern als Antworten zu gewinnen, welche sie selbst in Gestalt der Frage zu bringen haben. — Ein ordentlicher Schulunterricht kann aber endlich ohne Verarbeitung, Uebung oder Wiederholung des behandelten Gegenstandes nicht zu Stande kommen. Die Frage ist hier wieder ein unentbehrliches Werkzeug, durch das die Thätigkeit des Schülers veranlaßt und regulirt wird.

Die Anforderungen, welche an die Unterrichtsfrage zu stellen sind, sind in logischer Hinsicht die Deutlichkeit, in grammatikalischer die Richtigkeit, in didaktischer die Zweckmäßigkeit, die Sicherheit und die Beharrlichkeit. — Die Deutlichkeit, mit der das Erfordernis der Bestimmtheit verbunden ist, ist das erste wesentliche Bedürfnis, weil von Seiten des Befragten dem Verlangen des Fragenden nicht entsprochen werden kann, wenn ihm nicht erkennbar ist, was von ihm verlangt wird. — Die Grammatik fordert die Richtigkeit der Frage. Nur das Richtige kann auch das Deutliche sein.

Darum haben sich die Lehrenden in der Kunst richtiger Fragebildung so ernstlich zu üben, wie die Fechter in der richtigen Ausführung ihrer Hiebe. Mit dem Wissen um das grammatische Erfordernis ist es dabei noch nicht gethan; wer richtig fragen lernen will, muß sich nicht bloß selbst mündlich und schriftlich in Zucht nehmen, sondern auch andere gute Frager beobachten. Wie leicht das gute Fragen an einem trefflichen Lehrer auch aussieht, so ist es doch so wenig leicht als das sichere Schießen. Die Verwendung der Frage zum Unterricht fordert zuerst von ihr Zweckmäßigkeit und Sicherheit und diese bildet sich einerseits aus ihrem Verhältnis zu der in Rede gestellten Sache. Zunächst nämlich wird die Zweckmäßigkeit sich in dem Anschluß erweisen, in welchen die Frage zu der ihr vorausgegangenen Antwort tritt. Noch wichtiger ist die zweckmäßige Einrichtung einer Reihe von Fragen, welche unter Wahrnehmung der empfangenen Antworten gleichwohl in Ordnung dem durch die Sache gegebenen Erkenntniszweck zustrebt. Um solche Fragekunst zu erlangen, wird man wohlthun, gute Muster zu studiren, da sie sich von selbst nicht findet. — Die Zweckmäßigkeit der Frage schließt andererseits eine Beziehung derselben zu den Schülern, an welche sie gerichtet wird, in sich, d. h. zu ihrem Bildungsstande. Oftmals keine Antwort von seinen Schülern erhalten ist ein sicherer Beweis davon, daß die Fragen zu schwer gewesen sind. Sie können aber auch zu leicht sein, und in diesem Falle ist die Raschheit der erfolgenden Antworten nur scheinbar erfreulich. Diejenigen Fragen, welche die Antwort schon halb enthalten oder wenigstens andeuten, die sogenannten Suggestivfragen, sollten beim Lehrer ebenso verpönt sein, wie beim Verhörrichter, und dennoch scheint es noch Lehrer genug zu geben, welche sich sogar die allerschlimmste Form derselben, bei welcher sie die Antwort zur Hälfte oder bis auf ein Wort, ja eine Sylbe vorsprechen, nicht abgewöhnen können. — Es kommt nicht darauf an, daß so viele Fragen als möglich gestellt werden; es ist vielmehr nach Aufstellung der Frage dem Schüler eine angemessene Zeit zum Besinnen zu verstatten. — Wenn es darauf ankommt, mit der Unterweisung eine gewisse Feierlichkeit zu verbinden, kann es vielleicht zulässig sein, daß man nach einer feststehenden Reihenfolge die Schüler fragt, sonst ist derartige Fragen Zeichen unzuweckmäßiger Behandlung eines Classenorganismus. — Ebenso kann es nur Ausnahme sein, Fragen an eine ganze Classe zu richten. — Der Aufgerufene tritt mittelst der an ihn gerichteten Frage in die Sammtthätigkeit der Classe für jede Frage in Bereitschaft zu haben, empfiehlt sich bekanntlich, daß man den Namen des Aufzurufenden der Frage erst folgen läßt. Hierbei pflegen sich lebhaftere Schüler wetteifernd zur Antwort zu drängen, je jünger sie sind, desto mehr. Der Lehrer wird nicht immer denjenigen auffordern, dem es am schwersten zu werden scheint, die Antwort zurückzuhalten, sondern seine Weisheit und Liebe walten lassen. Das üblichste Zeichen der Bereitwilligkeit zu antworten ist die aufgehebene Hand. Mit der Entwicklungsperiode pflegt diese Bereitwilligkeit aufzuhören. Ist die Frage ein wohlüberlegter Act, so ist es erforderlich, daß man auf ihr beharre, d. h. nicht, wenn die erste Antwort sich nicht sofort zeigt, dieselbe fallen lasse.

Die Fragen, welche in der Absicht des Uebens, Wiederholens oder Prüfens gestellt werden, sind in formeller Hinsicht nicht verschieden von den eigentlichen didaktischen Fragen, sondern unterscheiden sich lediglich durch den Zweck. Man muß nicht examiniren, wo man zu lehren hat; aber man muß auch nicht durch die Frage lehren wollen, wo man durch sie üben, wiederholen oder prüfen will. Man soll übrigens beim Wiederholen und Prüfen keine Frage stellen, auf welche man nicht selbst die Antwort in richtigster Form in Bereitschaft hat. —

Die Antwort ist das Wort, durch das der Begriff oder Gedanke gebracht werden soll, welchen die Frage verlangte.

Es kann die Antwort ein einzelnes Wort oder ein einzelner Begriff sein: sie kann auch in der Ausführung eines ganzen Satzes oder einer Rede bestehen. Man hat die sogenannte Einsylbigkeit mancher Schulantworten oft mit Unrecht getabelt; denn auf einmal kann durch die Frage immer nur ein Begriff oder eine Entscheidung eingeholt werden. Man hat dadurch zu helfen gesucht, daß man den Schüler veranlaßt, in seine Antwort die Frage des Lehrers mitaufzunehmen. Dies ist in der

hat ein geeignetes Mittel, um die Aufmerksamkeit zu controliren, die Sprechfähigkeit zu üben und die Schüler an die Auffassung und Wiederdarstellung eines vollen Gedankens zu gewöhnen. Auf den unteren Stufen ist diese Art des Fragens und Antwortens die allein wirksame und berechtigte. In geförderten Classen mag man jene strengere Schulform allgemach in Hintergrund treten lassen, hüte sich aber immer, in die Formlosigkeit, Nachlässigkeit oder Behaglichkeit einer geselligen Unterhaltung zu verfallen.

Wenn das in der Frage geäußerte Verlangen durch die Antwort sowohl der Form als dem Inhalte nach seine Befriedigung erhält, so ist die Antwort die richtige. Die richtige Antwort befriedigt den Fragenden; sie ist nach Sprüchw. 24, 26 ein lieblicher Ruf. Was er zu thun habe, wenn die richtige Antwort auf seine Frage erfolgt ist, pflegt gewöhnlich gefragt zu werden. Er hat den Erkenntnisgewinn, der durch die richtige Antwort gemacht worden, festzuhalten, unter Umständen durch schwächere wiederholen zu lassen und nach vorausgegangener gehöriger Sicherstellung weiter zu schreiten.

Aber es kommen nicht bloß richtige Antworten, es erfolgen bisweilen gar keine oder falsche. Beim Ausbleiben aller Antwort wird der Lehrer zu erwägen haben, ob die Ursache des Ausbleibens im Schüler gelegen habe oder in der gestellten Frage. Ist das Erstere der Fall, so werden auf erzieherische Weise die Hindernisse zu beseitigen sein, welche das Ausbleiben der Antwort veranlaßt haben. Ist aber das Letztere der Fall, so hüte er sich, vorschnell seine Frage zu ändern. Er stelle sie nochmals, wiederhole sie einigermaßen verdeutlicht oder schiebe er eine anbahnende Zwischenfrage ein und kehre, wenn diese genügend beantwortet ist, wieder zu der verlassenen Frage zurück. Erfolgt eine unrichtige Antwort, so ist die Aufmerksamkeit auf den Mangel zu richten, in welchem die Unrichtigkeit liegt. Ist die Antwort von grammatischer oder logischer Seite her mangelhaft, so wird ihre Verbesserung entweder durch den Schüler alsbald vollzogen, und das ist das Bessere, oder im besondern Falle bessert der Lehrer, und läßt die Antwort in der verbesserten Form wiederholen. Betrifft die Mangelhaftigkeit den Inhalt, so ist die Antwort entweder total falsch oder irgendwie nicht befriedigend. An total falschen Antworten ist nichts zu bessern; sie sind fremdartige Dinge, welche man als störend und aufhaltend auf sich beruhen lassen muß. Man muß sie als Lehrer dadurch zu vermeiden suchen, daß man seine Fragen so einrichtet, wie sie der Sache und der Geisteskraft des Schülers entsprechen; vornehmlich aber auf einmal nicht zu viel in der Antwort verlangen. Ist die Mangelhaftigkeit im Inhalt einer Antwort nur eine beziehungsweise, so hören wir etwa das Urtheil: „Du hast wohl recht, aber was du sagst, paßt hier nicht.“ Der Lehrer verschuldet derartige Antworten durch unbestimmte Fragen.

Sache der Meisterlichkeit am Unterrichtenden ist, wenn er die Antwort des Schülers richtig zu benutzen oder passend zu behandeln weiß. Wahre Liebe zu den Schülern lehrt hier das Rechte. Es kommt dabei alles darauf an, daß dem Schüler das Zutrauen, die Offenheit und der Antheil an der Sache erhalten werde.

Franke, August Hermann, *) wurde 1663 am 22. März n. St. in Lübeck geboren, wo sein Vater, Doctor beider Rechte, Syndikus war. Dieser hatte seinen Sohn früh für das Studium der Theologie bestimmt und sein Gemüth darauf gerichtet. Franke studirte in Erfurt, Kiel und Gotha mit großem Eifer und glänzendem Erfolg; gründlich war insbesondere die Kenntnis des Hebräischen, die er durch wiederholte genaue Lesung der hebräischen Bibel erlangte. 1685 wurde er in Leipzig Magister und begann Vorlesungen zu halten. 1687 erhielt er von seinem Oheim die

*) Literatur. A. H. Franden's Oeffentliches Zeugnis vom Werk, Wort und Dienst Gottes. Halle 1702. — Segensvolle Fußstapfen des noch lebenden und waltenden liebevollen und getreuen Gottes . . . entdeckt durch eine wahrhafte und umständliche Nachricht von dem Waisenhause zu Glaucha vor Halle . . . von A. H. Franden. Halle 1709. — Epicedia oder Klage- und Trost-Carmina und andere dazu gehörige Schriften bei dem seeligen Ableben weiland A. H. Franden . . . abgefaßt und eingelendet (enthält wichtige Personalien). — August Hermann Franke, eine Denkschrift zur Sæcularfeier seines Todes von Dr. H. C. F. Guericke. Halle 1827.

Weisung, nach Lüneburg zu gehen, um sich in der Exegese der heiligen Schrift zu vervollkommen. Der dortige Aufenthalt wurde für sein inneres Leben entscheidend. Denn obwohl er von frühesten Jugend an einen lebendigen Zug zum Herrn gefühlt hatte, so ergriff ihn doch, als er älter wurde, die Begierde nach Wissen, Ehre und Reichthum. „Ich war,“ sagt er, „in den ersten 24 Jahren meines Lebens einem unfruchtbaren Baum ähnlich, der viel Blätter und nur faule Früchte trägt.“ Das sollte nun anders werden. Kaum in Lüneburg angekommen wurde er aufgefordert zu predigen. Er wählte zum Text Joh. 20, 31 und wollte von dem Unterschied des lebendigen und des eingebildeten Glaubens handeln. Bei dem Nachdenken hierüber wurde er inne, daß ihm der lebendige Glaube fehle und es entstand in ihm ein Ringen um Leben und Tod. Das tiefe Gefühl seines Elends trieb ihn zu heißen Gebeten zu dem Gott, den er „nicht kannte, nicht glaubte.“ Und siehe, als er eines Sonntags vor Schlafengehen auf seinen Knien also zum Herrn rief: wurde plötzlich sein Sinn geändert, alle Zweifel schwanden, er wurde der Gnade und Liebe Gottes in Jesu Christo also versichert, daß er ihn nicht allein seinen Gott, sondern seinen Vater zu nennen wagte; er fühlte sich aus dem Tode zum Leben erweckt. Von diesem Augenblicke hatte er nur Eine Begierde, ja, wie er sagt, „einen wahren Hunger und Durst,“ dem Herrn Christo Seelen zuzuführen. Das ist der Schlüssel zu seinem ganzen nachfolgenden Leben und Wirken. Die Geschichte der nächsten Jahre, in welchen sofort die innige Verbindung Francke's mit Spener sich anknüpfte, ist die einer immer gesegneteren Wirksamkeit auf akademischem und pastoralem Boden und steigender Ansehung, Verdächtigung und Verfolgung. Epochemachend wurde seine Berufung nach Halle, durch die ihm 1692 die Professur der orientalischen Sprachen an der damals entstehenden Universität nebst dem Pastorat zu Glaucha übertragen wurde. Hier sollte er für viele Tausende, ja für die gesammte evangelische Kirche zu einem unberechenbaren Segen werden. Die Unwissenheit, die er bei den zahlreichen armen Kindern seiner Pfarrgemeinde fand, trieb ihn zu verschiedenen Versuchen ihr abzuhelfen, und er faßte endlich, als er eines Tages um Oftern 1695 in einer Büchse, die er in seiner Wohnstube zur Aufnahme milder Gaben befestigt hatte, 7 Gulden fand, den Entschluß, eine Armenschule anzulegen. Noch an demselben Tage schritt er zur Ausführung, indem er einen Studenten bestellte, die armen Kinder täglich 2 Stunden zu unterrichten. Dies ist der geringe Anfang der mannigfaltigen und ausgedehnten Anstalten, die sich unter Francke's Leitung in so außerordentlicher Schnelligkeit entwickelten. Von größter Wichtigkeit war dabei seine Doppelstellung als Pfarrer und als Professor. Durch sie wurde es ihm möglich, die Befriedigung der verschiedenartigsten Bedürfnisse zu verknüpfen, und die mannigfaltigsten Zwecke auf die einfachste Weise zu erreichen. Es entstanden in rascher Reihenfolge das königliche Pädagogium, der freie Tisch für Studenten und in Verbindung mit diesem das Seminar für Lehrer, die Bürgerschule, das Waisenhaus, die lateinische Schule. 1698 wurde der Bau des großartigen Gebäudes begonnen, welches die Front der Francke'schen Stiftungen bildet. Daran schloß sich dann allmählich jener große Complex von Gebäuden und Anstalten, welcher die Gesammtheit dieser Stiftungen ausmacht und eher einer kleinen Stadt, als einer Erziehungsanstalt gleicht. Die Zahl der Kinder, welche darin unterrichtet und erzogen wurden, betrug 1698 über 400 mit 56 Lehrenden, und 1727 über 2300 mit 167 Lehrern und 8 Lehrerinnen. Im Anschluß an diese Anstalten war eine Apotheke und eine Buchhandlung, beide von großer Geschäftsausdehnung, entstanden.

So großartig nun auch diese Anstalten waren, so behielt Franke daneben dennoch sein Pfarramt und seine Professur bei, und übte in beiden einen immer steigenden Einfluß aus. 1698 wurde er Professor der Theologie, 1715 Oberpfarrer an der Ulrichskirche. Und jedem der unendlich mannigfaltigen Elemente seines ausgedehnten Wirkungskreises gewährte er sein Recht. Er war ein Pädagog im größten Stile, wie es keinen vor ihm, keinen nach ihm gegeben hat. Der Quell aber, woraus er die Kräfte zu seiner staunenswerthen Thätigkeit schöpfte, war sein starker heldenmüthiger Glaube. Hatte er eine Ueberzeugung aus dem göttlichen Worte gewonnen und sah er einen deutlichen Fingerzeig Gottes vor sich, so stand er nicht an, alles mögliche zu wagen, wie viel auch nach bloß vernünftiger Ueberlegung dagegen zu

sprechen schien. Er wollte in allen Dingen nichts anderes sein, als ein Werkzeug des Herrn: das ist das Geheimnis seiner unbegreiflichen Thätigkeit und seiner unzerstörbaren Ruhe, seines kühnen Muthes und seiner tiefen Demuth. Und so bekannte sich denn auch der Herr allewege zu dem, was er unternahm, und ließ ihm, je größer die Bedürfnisse wurden, desto reichlichere Gaben zufließen, oft auf wahrhaft wunderbare Weise, als thatsächliche Antwort auf das Rufen seines Knechts. Eine noch größere Förderung gab ihm der Herr dadurch, daß er ihm treffliche, in gleichem Geist wirkende Mitarbeiter zuführte. Vor allen andern sind hier zu nennen G. H. Neubauer, der erste Aufseher der Waisenkinder; J. A. Freilinghausen, der Gehülfe Franké's im Pfarramt und in der Schulleitung, später sein Schwiegersohn und Nachfolger; H. J. Elers, der Gründer und Leiter der Buchhandlung; Chr. F. Richter, der fromme Liebedichter und Arzt; endlich Hieron. Freyer, der Inspector des Königl. Pädagogiums und Verfasser vielgebrauchter Schulbücher. Solche innige Gemeinschaft des Wirkens für den großen Zweck machte es allein möglich, die unendlichen Schwierigkeiten der verschiedensten Art zu überwinden, welche so mannigfaltige und in solcher Schnelligkeit sich entwickelnde Anstalten mit sich bringen mußten.

Was Franké's pädagogische Thätigkeit betrifft, so ergeben sich die derselben zu Grunde liegenden Principien aus dem oben Gesagten fast von selbst. Erziehung und Unterricht sind ihm aufs engste verbunden. Das Ziel, welches er dabei verfolgt, ist vor allem das im Evangelium ausgesprochene Princip, daß die Kinder zu Christo geführt werden, auf daß sie durch ihn zum Vater kommen. „Der vornehmste Endzweck,“ sagt er, „in allen diesen Schulen ist, daß die Kinder vor allen Dingen zu einer lebendigen Erkenntnis Gottes und Christi und zu einem rechtschaffnen Christenthum mögen wohl angeführt werden.“

Unter den Mitteln, dieses Ziel zu erreichen, legt er vor allen andern das größte Gewicht auf die Person des Lehrers. „Es wird,“ sagt er, „die wahre Gottseligkeit der zarten Jugend am besten eingespöket durch das gottselige Beispiel des Lehrers selbst.“ „Dies aber erfordert zum voraus und vor allen Dingen eine wahre Bekehrung zu Gott, als ohne welche keiner seinem Amte nur im geringsten ein Genüge leisten kann.“ — „Der Segen aber ist nicht von menschlicher Klugheit und Arbeit zu erwarten, sondern von dem unendlichen Erbarmen Gottes: weshalb einem Lehrer nichts nöthiger ist als das Gebet.“

Bei der Jugend selbst aber ist nach ihm am meisten daran gelegen, „daß der natürliche Eigenwille gebrochen werde. Dazu dienet, außer dem Beispiel des Lehrers und der Eltern, daß ihnen der Anfang der christlichen Lehre gleichsam mit der Muttermilch eingespöket werde, wie Timotheus die Schrift von Kindesbeinen gewußt hat. Sobald es nur immer möglich ist, ist die Lesung der heiligen Schrift vorzunehmen; — insonderheit muß man ihnen Christum aus der heiligen Schrift zeigen. — Darauf ist denn vornehmlich alle Vermahnung zu gründen, um ihnen insonderheit bei noch zarten Jahren die Tugenden der Liebe zur Wahrheit, des Gehorsams und des Fleißes einzupflanzen. — Bei alle diesem ist es höchst vonnöthen, daß man es suche den Kindern mit Lust und Liebe beizubringen, damit sie nicht aus Furcht den äußern Schein eines gottseligen Lebens annehmen. Auch überhäufe man sie nicht gar zu sehr. Der Lehrer muß sein wie ein verständiger Säemann, welcher nicht einen Samen über den andern streuet, und den untersten durch den obersten ersticket, sondern den, welchen er einmal gestreuet hat, aufgehen und Frucht bringen läßt.“ Auf diesen Grundsätzen ruhte die Erziehung und der Unterricht auf allen von Franké eingerichteten Anstalten. Eifriges tägliches Treiben der Schrift und des Katechismus, regelmäßiges Gebet bei allem, was in der Schule unternommen wird, regelmäßiger Besuch des Gottesdienstes an Sonn- und Wochentagen und Katechisationen darüber: das haben alle Schulen gemein. In den Volksschulen wird daneben getrieben Lesen, Schreiben, Rechnen und Gesang. In der Methode wird darauf gedrungen, alles den Schülern möglichst faßlich darzustellen, wo es angeht, die Anschauung zu Hülfe zu nehmen, sie stets auf alle Weise in Thätigkeit zu erhalten und zu üben, das Gelernte durch häufige und regelmäßige Wiederholungen (es waren dazu wöchentlich bestimmte Tage festgesetzt) zum vollen Eigenthum zu machen. Der

allgemeine Gesichtspunct aber, der bei allem Unterricht festgehalten wurde, war, „der Jugend zu zeigen, daß alles Wissen eitel sei, wenn es nicht die wahrhaftige und lautere Liebe gegen Gott und die Menschen zum Grunde habe.“ Denn „ein Quentchen lebendigen Glaubens sei höher zu schätzen, als ein Centner bloß historischen Wissens, und ein Tropfen wahrer Liebe, als ein ganzes Meer der Wissenschaft aller Geheimnisse.“

Um die Erziehung sicher zu leiten, ordnete Franke eine ununterbrochene Aufsicht an. Die Lehrer, welche dieselbe führten, wohnten und lebten mit den Knaben zusammen; sie sollten die unzertrennlichen Gefährten ihrer Zöglinge sein. Der Geist, in welchem die Disciplin gehandhabt werden sollte, war durchaus der Geist der evangelischen Liebe, der ja freilich den Ernst nicht ausschließt, sondern im Gegentheil recht eigentlich bedingt. Schon in den äußern Einrichtungen spricht sich dieser Sinn aus: bei allen für die Zwecke der Erziehung bestimmten Räumen wurde auf Geräumigkeit, Helligkeit und Freundlichkeit das größte Gewicht gelegt.

Da der Unterricht fast durchgängig von Studenten erteilt wurde, und ein häufiger Wechsel der Lehrer unvermeidlich war, so wurden, um die nöthige Stetigkeit des Ganges möglichst zu erhalten, sehr sorgfältige und ins einzelne gehende Instruktionen für alle Unterrichtszweige ausgearbeitet, ebenso für die Handhabung der Disciplin. Sie zeugen alle von großer praktischer Erfahrung und Einsicht. Eine jede Anstalt hatte einen oder mehrere Inspectoren, welche selbst keinen Unterricht erteilten, aber die Aufgabe hatten, durch unausgesetzte tägliche Inspection aller Stunden und daran geknüpfte Belehrung und häufige Conferenzen die möglichst genaue Ausführung der Instruktionen zu bewirken. Das oben schon erwähnte Seminar diente dazu, die jungen Leute durch mancherlei Anweisung und Unterricht dafür vorzubereiten. Zu allen diesen Maßregeln kamen sehr häufige Examina, welche theils privatim, theils öffentlich gehalten wurden. Der lebendige Mittelpunkt des Ganzen aber war Franke; alle Fäden des weitläufigen Werkes liefen in seiner Hand zusammen. Alles darauf bezügliche wurde theils in häufigen, in den ersten Jahren täglich gehaltenen Conferenzen mit den Inspectoren berathen, theils schriftlich verhandelt. Die fortwährende Verbesserung der Einrichtungen und die Beseitigung der Mängel war stets sein Augenmerk. In unmittelbare Beziehung zu der Jugend trat er theils durch die von ihm gehaltenen öffentlichen Gottesdienste und Erbauungsstunden, theils durch seine Betheiligung an den Prüfungen, an welche sich eine Ansprache von seiner Seite, auch oft die Vertheilung von kleinen Gaben knüpfte.

Diese Erziehungsmittel werden jedem als durchaus entsprechend und von großer praktischer Weisheit dictirt erscheinen. Nur darüber möchten Zweifel aufsteigen, ob nicht die ascetische Richtung zu stark betont sei. Freilich dürfen wir bei der Beurtheilung dieser Frage den Maßstab nicht nehmen von der Jugend unserer Zeit, die in religiösen Dingen am wenigsten vertragen kann, was man damals noch wohl vertrug. Doch ist nicht zu leugnen, daß Franke sowohl in seinen Bedenklichkeiten, als auch in seinen Forderungen religiöser Beschäftigungen und Uebungen zu weit gieng, was sich aus dem Gegensatz gegen den zu seiner Zeit herrschenden Formalismus leicht erklärt. Auch sind die Wirkungen dieser Maßregeln, so lange Franke lebte, im allgemeinen höchst segensreich gewesen. Anders gestaltete sich die Sache allerdings, als nach seinem Tode sich jener krankhafte Pietismus ausbildete, der auf die äußere Gestalt der Frömmigkeit großes Gewicht legte, ohne ihre Kraft zu besitzen.

Franke's Wirksamkeit erfreute sich indessen einer immer steigenden Anerkennung. Aus allen Ständen, aus den verschiedensten Gegenden und Ländern, selbst von nicht deutschen, wurden ihm Knaben zugeschickt. Auch von Seiten seiner Landesfürsten, der Könige Friedrich I. und Friedrich Wilhelm I., erfreute er sich einer immer wachsenden Achtung und Förderung, und namentlich trat der letztere in nahe Beziehungen zu ihm. Und noch erweiterte sich der schon so ausgedehnte Wirkungskreis Franke's um zwei neue Gebiete: es waren dies die 1705 ins Leben gerufene ostindische Missionsanstalt und die von dem Freiherrn von Canstein 1710 gegründete und mit Franke's Anstalten von Anfang an aufs engste verbundene Bibelanstalt.

Allen diesen Thätigkeiten konnte Franke, durch eine gute Constitution begünstigt, seine Kräfte unbehindert bis in sein 63. Jahr widmen. Infolge einer sehr heftigen Dysurie entschlief er den 8. Juni 1727.

Die Größe des Segens, den er für alle Zeiten hinterlassen hat, wer möchte sie zu ermessen wagen? Faßt man die Resultate seiner pädagogischen Wirksamkeit ins Auge, so sprechen die Zahlen der Schüler und Lehrer, sowie der Ruf der Tüchtigkeit der in seinen Anstalten erteilten Bildung, den sie bald errangen, endlich ihr Bestehen bis auf den heutigen Tag deutlich genug. Sodann aber bildeten in der That diese Anstalten ein Seminarium, eine Propaganda, wie etwas ähnliches nirgends je existirt hat. Ein einziges Beispiel: Zinzendorf ist in Halle erzogen, die pädagogische Thätigkeit der Brüdergemeinde ruhte lange auf Halle'schen Principien! (Vgl. Herrnhutisches Erziehungsweesen.) Es geht übrigens Francke's Einfluß noch viel weiter, als sich in den unmittelbaren Zusammenhängen nachweisen läßt. Der durch Spener angeregte neue Geist (vgl. Art. Spener) fand seinen vollsten Ausdruck in den Stiftungen Francke's. Er wurde der Vater des gesammten Waisen- und Armenschulwesens des evangelischen Deutschlands. Damit wurde aber überhaupt der Neugestaltung des Volksschulwesens ein mächtiger Anstoß gegeben. Wie weit gehen die von ihm gestifteten Schulen von den früheren Küsterschulen ab! In freier Weise streben sie die Elemente wahrhaft christlicher Bildung zu geben und die Kinder zu wahrhaften Christenmenschen zu erziehen. Freilich ist es ihm nicht in den Sinn gekommen, seine Gedanken als eine neue Theorie, die er etwa erfunden, zu verkündigen. Sie sind eben nichts anderes, als die in lebendiger Erkenntnis entwickelten und mit aller Energie ausgeführten Principien des Evangeliums. Und wenn allmählich die überhand nehmende falsche Aufklärung diese Gedanken als veraltet zurückdrängte und eine neue Weisheit an ihre Stelle setzte, so sind sie, nachdem diese sich mehr und mehr als hohl erwiesen, von neuem hervorgetreten und von immer mehreren anerkannt als ein köstliches Vermächtnis des theuern Mannes, das wieder beginnt zu wirken und neue Früchte zu tragen.

Auch die von ihm gegründeten Anstalten haben sich nach seinem Tode erhalten und bestehen noch heute in großer Blüte und reichem Segen fort. Außerlich gewannen sie in den nächsten Jahrzehnten darnach noch an Ausdehnung. Indessen der darin herrschende Geist verlor allmählich an Kraft und Lebendigkeit und insolge davon beginnt etwa seit 1770 eine Zeit auch des äußern Sinkens. Ein neuer Aufschwung knüpft sich an den Eintritt N. H. Niemeyer's, eines Urenkels Francke's, in das Directorium (vgl. den Artikel). Mit ihm begann für die Stiftungen Francke's eine neue Epoche, die Epoche ihrer durch die Hülfe des Staats gesicherten Existenz. Unter dem Einflusse des bei dem langen Frieden seit 1815 sichtlich wachsenden allgemeinen Wohlstandes sind die Schulen der Stiftungen von Jahr zu Jahr gewachsen. Jetzt bestehen in den Francke'schen Stiftungen 9 Schulen: das königliche Pädagogium, die lateinische Hauptschule, die Realschule, die Bürgerschule mit der Parallelschule, die höhere Töchtererschule, die Bürgertöchtererschule, die Freischulen für Knaben und für Mädchen; außerdem besteht die Waisenanstalt fort. So hat sich in vollem Maßstabe erfüllt, was Francke in lebendigem Glauben einst ausgesprochen: „Ja ich habe es in vorigen Jahren mit aller Freudigkeit gesagt und sage es noch jetzt mit gleicher Freudigkeit, daß der Herr sein Werk nicht verlassen noch versäumen wird. Des sollt ihr Zeugen sein, die ihr das Leben haben werdet, zum Preise und Lobe dessen, der unser Helfer ist, daß er, wenn er scheint sein Werk zu verlassen, alsdann erst recht anhebet, solches zu verherrlichen und groß zu machen.“

Französische Sprache s. am Schlusse des Bandes.

Freiheit des menschlichen Willens. Dieser Begriff ist für die Pädagogik von fundamentaler Wichtigkeit. Je nachdem nämlich die bestimmte Richtung, welche der Wille durch die Erziehung empfängt, nur das notwendige Ergebnis des Zusammenwirkens der Erziehung und der durch sie erregten natürlichen Triebe und Anlagen ist oder aber der Wille die Richtung seiner Thätigkeit sich lediglich selbst giebt — Unterschied der deterministischen und der indeterministischen Ansicht von der Freiheit des menschlichen Willens — muß auch die Erziehung sowohl von Seiten des Erziehenden als des zu Erziehenden einen verschiedenen Charakter annehmen. Man könnte zwar sagen und hat auch gesagt: die Frage über die Freiheit des menschlichen

Willens sei eine rein theoretische und speculative. Allein dies ist so wenig der Fall, daß nicht nur erfahrungsgemäß z. B. der Determinist für die Praxis — auch die pädagogische Praxis — den Begriff der sittlichen Zurechnung abschwächt, sondern schon die Verschiedenheit der theoretischen Ansicht über das Wesen des menschlichen Willens doch größtentheils von der individuellen geistigen Art und der persönlichen Stimmung und Anschauungsweise dessen, der sie aufstellt, abhängt; freilich ist es dabei ein großes Glück, daß die Thatsachen stärker sind als die Theorie und oft genug die Macht der Wahrheit in der Inconsequenz einer Theorie sich siegreich erweist.

Unter Freiheit als Eigenschaft des menschlichen Willens ist zunächst zu verstehen negativ die Abwesenheit von äußerem Zwang, positiv das Vermögen, gewisse ihm eigenthümliche Wirkungen aus der ihm inwohnenden Kraft hervorzubringen. Genauer bezeichnet ist aber dies nur Selbstthätigkeit oder Spontaneität, und wenn wir dem menschlichen Willen nur diese zuschreiben, so schreiten wir noch nicht über die Sphäre der Nothwendigkeit hinaus, denn die Wirkungen des Willens sind dann immer noch das notwendige Product der Wechselwirkung von äußeren Erregungen und der dem Menschen angeborenen Kräfte und Triebe. Mehr als diese Spontaneität will der Determinismus dem menschlichen Willen nicht zugestehen, nennt sie aber gleichwohl auch Freiheit, weil es eine bewußte, genauer selbstbewußte Selbstbestimmung sei, worin eben auch der Unterschied der Thätigkeitsweise des Menschen von der des Thieres bestehe. Dem gegenüber geht der Indeterminismus von der Thatsache des unmittelbaren Bewußtseins aus, welches bei allem, was aus dem menschlichen Willen hervorgeht, eine durch nichts vorausgehendes schlechthin bedingte Entscheidung, eine Wahl zwischen verschiedenen Möglichkeiten voraussetzt, mithin auch ein Andershandeln-Gefonnthaben, als in jedem einzelnen Falle wirklich gehandelt worden ist, aussagt. Ein besonderes Gewicht aber legt er auf die specielle Thatsache des unmittelbaren Bewußtseins, daß diesem das Sittengesetz innerlich nur als ein Sollen, nicht als ein Müssen, als eine Forderung, nicht als ein Zwang sich darstellt und eben darum der Mensch sich selbst und anderen die Uebereinstimmung oder Nichtübereinstimmung des Handelns als eigene That zuzurechnen und sie als eine solche sittlich zu beurtheilen gedrungen wird. Darauf vornehmlich gründet der Indeterminismus seinen Begriff von Freiheit als Wahlfreiheit oder allgemeiner als Selbstmacht des Willens.

Aber es ist nun um so wichtiger, diesen Begriff in seine richtigen Grenzen zu stellen, als der Determinismus den Indeterminismus damit zu widerlegen liebt, daß er ihn zur Caricatur macht. Diese Caricatur besteht darin, daß man diese Freiheit als reine Willkür hinstellt, als Vermögen des grundlosen Beliebens, welches mit seinem Thun jeder Regel, sowie jeder Consequenz spottet. Wenn die Freiheit nur eine solche Willkür wäre, dann könnte allerdings von einem Handeln im wahren Sinne des Wortes, von einem Zusammenhang und vernünftigen Ziele des Handelns nicht die Rede sein, dann wären eigentlich alle Handlungen im Werthe gleich, sofern sie alle das Bewußtsein freien Beliebens erzeugen könnten; ja es wären die größten Widersprüche im Handeln ebenso berechtigt, wie ein planmäßiges Handeln; eine solche Willkür wäre, wie Leibnitz sagt, des Vorrecht chimärisch zu sein. Aber so gewiß das ist, so wenig ist die deterministische Einrede zuzugeben, daß man nur die Wahl habe zwischen einem solchen Aequilibrismus und dem Determinismus. Dem Indeterminismus kann es nicht beifallen zu leugnen, daß die Freiheit des menschlichen Willens nur eine relative sein kann, daß sie ihre natürliche Schranke hat einmal an der individuellen Naturanlage des Einzelnen, weiter an der Natur und ihren allgemeinen Gesetzen, endlich an dem Walten der göttlichen Weltregierung. Sollte aber innerhalb dieser Schranken nicht gleichwohl eine freie Bewegung des Willens stattfinden können? Der Determinismus glaubt nicht einmal dies zugeben zu können und stellt dafür

1) logische, 2) psychologische, 3) ethische und 4) metaphysische Gründe ins Feld.

1) Schon das allgemeine Gesetz des zureichenden Grundes soll eine Wahlfreiheit ausschließen, sofern, wenn die Entscheidung nicht absolut grundlos sein soll, doch die Vorstellung eines bestimmten Objectes, das gewollt wird, vorausgehen und auf die Entscheidung des Willens als Motiv einwirken müsse. Dem gegenüber behauptete der Indeterminismus vielfach, daß diese Vorstellungen die Entscheidungen des Willens zwar bedingen, aber nicht schlechthin bestimmen. Nach dem zureichenden Grunde ge-

fragt, der schließlich die Willensentscheidung herbeiführe, findet er denselben eben in der Selbstmacht des Willens.

2) Wenn der Wille nur der einfache Durchgangspunct für den Antrieb der Vorstellungen sein soll, so sage man: worin denn die Zähheit, der persönliche Wille des Menschen eigentlich besteht. Warum spricht man nicht ebenso von einer That des Thieres wie des Menschen, um so mehr als das Thun des Thieres auch durch Vorstellungen vermittelt ist? Antwortet man deterministischerseits: durch das begleitende Selbstbewußtsein unterscheidet sich das Thun des Menschen von dem des Thieres, so ist damit der Unterschied nicht erschöpft. Warum sagt man vom Thiere nicht, daß es in etwas einwillige, und warum vom Menschen, daß er sich selbst überwinde? Kommen wir hier durch ohne die Annahme von etwas übergreifendem, schlechtthinigem im Willen, welches von dem Complex aller Ursachen und Bestimmtheiten nicht ergriffen wird und werden kann, sondern sie ergreift und ihnen die Richtung erst giebt, in welcher sie wirken sollen?

3) Der Determinismus fürchtet, es werde auf diese Art alle Stetigkeit der sittlichen Entwicklung aufgehoben, insbesondere also auch alle Erziehung unmöglich gemacht, im Gegentheil sei nur unter der Voraussetzung einer absoluten Bestimmtheit alles menschlichen Thuns ein planmäßiges Verfahren der Erziehung, das auf einen Erfolg rechnen könne, denkbar. Diese Einwendung trifft nur den Begriff der Freiheit, der sie mit schrankenloser Willkür gleichsetzt. Wenn ferner der richtig gedachte Begriff der Freiheit keineswegs in sich schließt, daß der menschliche Wille sich ursprünglich ganz gleich zum Bösen wie zum Guten verhält; wenn vielmehr (vgl. den Art. Erbsünde) das Gute das ist, worauf das menschliche Wesen ursprünglich angelegt ist und worauf es innerlich und äußerlich hingewiesen und hingeleitet wird, so wird das allgemeine Gesetz, daß jede Kraft durch Übung und Gewöhnung eine stetige Richtung erzeugt und sie bestärkt, um so gewißer auch in diesem Gebiete der sittlichen Entwicklung seine Bestätigung finden, und es wird schon nach dem Bisherigen die Furcht als grundlos erscheinen müssen, als ob unter Voraussetzung einer wahren Willensfreiheit jeder Zögling in jedem Augenblicke das mühsame Werk der Erziehung wieder zerstören und alle Grundsätze, die ihm eingepflanzt wurden, wieder auf die Seite werfen könnte. Auf der andern Seite folgt freilich aus der Annahme einer Willensfreiheit die allgemeine Möglichkeit einer solchen, die bisher eingehaltene stetige Richtung plötzlich abbrechenden Bewegung des Willens. Der Indeterminismus ist aber auch so weit entfernt, dies bestreiten zu wollen, daß ihm vielmehr gerade die unleugbare Thatsache einer solchen nicht nur partialen, sondern radicalen und totalen Aenderung, eines solchen unberechenbaren plötzlichen Umschlagens in das Gegentheil sowohl im Guten als im Bösen als ein Beweis der Willensfreiheit gilt. Ist so die Möglichkeit der Erziehung überhaupt keineswegs bedingt durch die deterministische Grundvoraussetzung, so wird vielmehr umgekehrt das Wesen und der Werth der Erziehung durch dieselbe gefährdet und verletzt. Soll die Erziehung nicht durch den freien Willen vermittelt sein, so wird sie zu einer die nothwendige Selbstentfaltung nur veranlassenden und äußerlich mitbestimmenden Einwirkung, und damit ist der Energie und der Würde des zu erziehenden Willens der Nerv abgeschnitten, nicht weniger aber auch die Würde und Energie des erziehenden Willens herabgedrückt. Wie oft stumpft sich der rechte Ernst und die rechte Kraft der Erziehung ab in der feigen Ergebung in die eingebilddete Macht der gegebenen Verhältnisse, in das unwürdige Bekenntnis: dieser und jener sei nun einmal so und ebendarum nichts zu ändern. Oder ist es zufällig, daß bei Völkern moslemischen Glaubens der Fatalismus jede consequente und vernünftige Erziehung vereitelt? Aber es hat ja sogar nicht an Philosophen gefehlt, welche aus ihrem Determinismus die Unmöglichkeit der Erziehung, der Umänderung des jedem angebornen sittlichen Charakters durch erziehenden Einfluß folgerten, wie Schopenhauer! Wir müssen aber nun noch einen Schritt weiter gehen und sagen, daß der Determinismus den positiven Thatsachen des unmittelbaren, insbesondere des unmittelbaren sittlichen Bewußtseins nicht gerecht wird und werden kann. Das unmittelbare Bewußtsein setzt bei allem, was der menschliche Wille wirklich thut, voraus, daß er es auch nicht thun und daß er auch anders hätte handeln können.

Der Determinismus bestreitet nun freilich, daß dies eine Thatsache des unmittelbaren Bewußtseins sei, erklärt es vielmehr für ein nachfolgendes und zwar falsches Urtheil. Allein dies ist schon für sich betrachtet eine schwere Beeinträchtigung der Wahrheit des unmittelbaren Bewußtseins, und es wird noch viel schlimmer im Verhältnis zu den sittlichen Grundthatsachen. Der Mensch sieht sich unmittelbar gedrungen, sich das, was er thut, als die eigene That zuzurechnen, insbesondere aber sein Thun mit dem Sittengesetz zu vergleichen und die Uebereinstimmung oder Nichtübereinstimmung desselben mit dieser Norm als eine durch ihn selbst verursachte entweder zu billigen oder anzuklagen. Eine besondere Schwierigkeit in ethischer und pädagogischer Beziehung bietet dabei das Schuldbewußtsein und die hinzukommende Empfindung der Strafwürdigkeit dar. Dieses Schuldbewußtsein ist etwas, was den Menschen zunächst wider seinen Willen ergreift; nicht eigentlich er hat es, sondern es hat ihn, ergreift und beherrscht ihn, aber er kann nun demselben innerlich Raum und Recht geben oder nicht. Im erstern Falle entsteht die Reue, mit welcher sich unmittelbar die Buße verbindet. Wie will nun der Determinismus diese Thatsachen des Schuldbewußtseins, der Reue, der Buße erklären, welche die Willensfreiheit unmittelbar vorauszusetzen scheinen? Der Mensch, sagt der Determinismus, muß vermöge einer innern Nöthigung sein Thun mit dem ihm einwohnenden Sittengesetze vergleichen und dasselbe als diesem angemessen oder nicht angemessen erkennen. Sodann aber setzt sich ihm unwillkürlich und infolge göttlicher Determination, da alle die Gefühle und Urtheile, welche das Handeln begleiten und ihm folgen, ebenso viele von Gott geordnete Triebfedern sind, durch welche der Mensch bewegt werden soll, das zu werden, was er der göttlichen Idee nach werden soll, das Urtheil über die Unangemessenheit einer Handlung zum Gesetze in das andere um: das hätte ich thun, das andere lassen sollen. Allein es fragt sich, ob diese Umsetzung eine wahre und berechtigte ist; ist sie wahr, so schließt sie in sich, daß man einer Forderung des Gesetzes hätte entsprechen oder nicht entsprechen können. Soll nun aber, wie der Determinismus will, das Thun oder Nichtthun nothwendig sein, so ist jene Umsetzung unwahr und beruht auf einer psychologischen Selbsttäuschung, und es ist daher begreiflich, daß der Determinismus jenen Satz zuletzt doch wieder zurücknehmen muß und behauptet, man dürfe nicht sagen: ich hätte anders handeln sollen, wohl aber: ich soll ein anderer werden; das erste Urtheil, soweit es auf Vergangenes gehe, sei ganz unpraktisch, das andere aber, das auf das Künftige geht, ganz und allein praktisch. Wie soll aber in einem solchen Falle noch ein Schuldbewußtsein und eine Reue im wahren Sinne des Wortes subjectiv möglich sein? Die Erfahrung zeigt, daß der Mensch das Schuldbewußtsein, welches ihn ergreift, zu entkräften strebt durch Berufung auf alle möglichen ihn nöthigenden Umstände und Verhältnisse, allermeist auf seine Individualität, vermöge welcher er einmal so sei und habe handeln müssen; auf der andern Seite greifen gerade die sittlich kräftigsten Naturen von allen möglichen Erklärungs- und Entschuldigungsgründen ihrer Sünde zurück auf die Freiheit, als auf das Vermögen eines Andershandeln-Könnthabens und heften daran den ganzen Schmerz ihres Schuldbewußtseins und ihrer Reue. „Dadurch, daß der Wille die ganze Unendlichkeit des Selbst in das hineinlegt, für was er sich entscheidet, dadurch hat die That ihre unermessliche Schwere, nicht dadurch, daß sie als Geschehenes unabänderlich ist; die unabänderliche Vergangenheit dessen, was geschehen ist, geht vorüber, zieht mit dem großen Ströme des Geschehens von dannen, aber die geschehene That bleibt eine ewig gegenwärtige, eben weil sie frei ist“ (Weißsäcker). Und das, was der Determinismus in seiner Befangenheit für das Unpraktische an dem Schuldbewußtsein und der Reue erklärt, ist vielmehr gerade das am meisten Praktische und Vorwärtstreibende; denn die schmerzliche Erkenntnis einer selbstverschuldeten Versäumnis ist der kräftigste Antrieb zur Besserung. Es bedarf kaum der Bemerkung, daß auch vom Erzieher der Hebel der Erziehung, welcher sich in diesen sittlichen Factoren, dem Schuldbewußtsein, der Reue, Buße darbietet, nimmermehr mit vollem Ernste und voller Kraft in Bewegung gesetzt werden kann, wenn er, von deterministischen Anschauungen ausgehend, das Wesen und die Wahrheit derselben nicht vollkommen zu erkennen im Stande ist. Zu diesen ethischen Schwierigkeiten des Determinismus, welche ebenso viele pädagogische sind, gesellt sich nun weiter unmittelbar der schwere Conflict, in welchen der Deter-

minismus mit dem religiösen und christlich-religiösen Glauben kommt. Darüber möge ein bewährter Forscher in diesem Gebiete, Jul. Müller, reden; er sagt: „eine dunkle dämonische Macht, welche Selbstsucht, Lüge, Haß selbst geordnet als einen nothwendigen, doch nie ganz verschwindenden Schatten des Guten, und welche dann doch dem Menschen dafür die Verantwortlichkeit in seinem Bewußtsein aufladet und so zu der Last der Sünde auch die innere Qual der Selbstzurechnung hinzufügt, mag auf polytheistischem und pantheistischem Standpuncte eine gewisse Begreiflichkeit haben, aber mit den Grundbegriffen des christlichen Theismus steht diese Vorstellung in unauflösblichem Widerspruch, indem sie nicht bloß die Wahrhaftigkeit und Heiligkeit Gottes verletzt und alles Vertrauen zu seiner Offenbarung untergräbt, sondern auch an die Stelle der Liebe Gottes despotische Grausamkeit setzt.“ Man hat nun freilich geglaubt, allen diesen Schwierigkeiten entgehen zu können durch die Unterscheidung der subjectiven, moralisch-religiösen und der objectiven, rein wissenschaftlichen Betrachtungsweise. Aehnlich wenigstens ist die Art, wie protestantische Theologen (Calvin und auch Luther früher) einen verborgenen und offenbaren Willen Gottes unterschieden haben. Daß mit einem solchen Dualismus einer doppelten Anschauungsweise nichts geholfen ist, leuchtet von selbst ein; er widerspräche der Heiligkeit und Wahrhaftigkeit Gottes.

4) Manche Philosophen stellen das Axiom einer unbedingten Nothwendigkeit alles Geschehens als eine Lebensfrage für die Möglichkeit der Philosophie selbst hin. Wenn die Philosophie die Einheit und den Zusammenhang alles Seienden zu erkennen und so ein geschlossenes System des Wissens zu bilden habe, so liege darin die Voraussetzung, daß das Seiende eine in sich vollkommen geschlossene Einheit, einen ununterbrochenen Zusammenhang darstelle. Allein zugegeben, daß das Wirkliche und Geschehene allerdings eine Einheit und einen Zusammenhang darstellt, in welchem Ursachen und Wirkungen in einander greifen: so folgt daraus noch keineswegs, daß diese Einheit und dieser Zusammenhang die einfache, gleichsam ungebrochene Erscheinung eines ewig Nothwendigen sei. Vielmehr wenn die Philosophie in ihrem System ein Abbild der Welt, wie sie wirklich ist, geben will, muß sie alle die psychologischen und ethischen Thatsachen, welche nur aus der Freiheit erklärbar sind, zugleich mit der fortlaufenden Verkettung alles Wirklichen anerkennen; und bei der Erkenntnis, daß Gott seine Allmacht in der Schöpfung, Erhaltung und Regierung freier Wesen, welche eben nur in ihrer Freiheit, in ihrer „derivirten Absolutheit“ ein wahres vollkommenes Abbild des persönlichen selbstmächtigen Gottes sind, vermöge seiner Liebe und Heiligkeit beschränkt habe und fortan beschränke, verschwinden auch vollends diejenigen Zweifel, die aus dem Begriff des Absoluten als des schlechtthin Wirkenden und alles Bestimmenden entstehen wollen.

Wir haben bis jetzt die Freiheit nur erst an sich als ursprüngliche und wesentliche Eigenschaft der menschlichen Natur ins Auge gefaßt und von dem sittlichen Zustand der letzteren, wie er geschichtlich geworden ist, und dem Verhältnis desselben zu der Freiheit abgesehen. Wenn die Freiheit das Vermögen des Willens ist, sich aus sich selbst zu bestimmen, so scheint der Mensch vermöge dieser Freiheit auch das Sittengesetz nach allen Seiten vollständig erfüllen zu können. Man nennt dies — die vollkommene Uebereinstimmung des menschlichen Willens mit dem Sittengesetz — auch Freiheit im engern Sinn, die reale oder materiale Freiheit, im Unterschied von der bisher besprochenen formalen; man vergleiche Joh. 8, 32. 36. 2 Cor. 3, 17. Röm. 8, 21. Ob nun diese Verwirklichung der realen Freiheit durch die bloße Bethätigung der formalen möglich sei, das ist die Frage. So entschieden nun die pelagianische Pädagogik in jeder Gestalt damit übereinstimmt, so laut erheben Bibel und Erfahrung Protest dagegen, indem sie unwidersprechlich darauf hinweisen, daß der Mensch, wie er jetzt von Natur erscheint, unter der Uebermacht einer selbstischen Grundrichtung, und ebendamit im Banne der Unmacht des reinsittlichen Triebes steht und infolge davon zwar noch dieses und jenes einzelne und relative Gute vollbringen, aber nicht das wahrhaft Gute, das göttlich Gute in und durch sich selbst zur Herrschaft bringen kann. Wenn nun vermöge der Erbsünde der Wille material unfrei ist, wie verhält sich dann diese materiale Unfreiheit des Willens zu seiner formalen Freiheit? Auch dieses Verhältnis haben manche Deterministen schief aufgefaßt. Sie behaupten nämlich: daß der Mensch das einzelne Böse, das er gethan hat, auch hätte unterlassen können, sei eine pelagianische Meinung;

daselbe sei ja nur die natürliche und nothwendige Folge des Gesamtzustandes. Die wahre christliche Reue gehe daher nur auf den Gesamtzustand und blicke von der Empfindung der Verkehrtheit des gegenwärtigen Zustandes auf den durch die Erlösung zu empfangenden hinüber. Diese Meinung beruht auf einer gewaltigen Verwirrung der Begriffe. Denn die einzelne böse That ist eben nicht die natürliche und nothwendige Folge des verkehrten Gesamtzustandes, ist nicht die metaphysisch, sondern ethisch nothwendige Folge desselben, so daß jede einzelne That noch irgendwie freie That des Willens ist. Wie könnte sonst der Sünder die einzelne That als solche bereuen, und wie könnte sonst ein großer Verbrecher an Stadien in seinem Leben ankommen, wo es auch für ihn noch eines wirklichen Entschlusses bedarf, um selbst diese Schranken noch zu überspringen! Freilich, je geschärfter des Menschen sittliche Erkenntnis wird, desto entschiedener wird er auch den Zusammenhang der einzelnen bösen That mit seinem verkehrten Gesamtzustand erkennen, ebenso gewiß aber auch einsehen lernen, daß er den verkehrten Gesamtzustand in sich aufzuheben vermag nicht durch die Kraft seiner formalen Freiheit, weil diese eben durch diesen Gesamtzustand gelähmt ist. Diese Unfähigkeit hat also ihren Grund in der entstandenen realen Unfreiheit des Willens und diese letztere stammt aus der formalen Freiheit und der falschen Richtung, welche sie eingeschlagen hat, nicht aber ist sie, wie der Determinismus unterstellt, die Folge der ursprünglichen Nichtfreiheit des menschlichen Willens; denn wenn dies der Fall wäre, könnte auch die Reue als solche nicht auf den sündhaften Gesamtzustand gehen. Wenn nun aber auch der Sünder den neuen sittlichen Lebensstand nicht durch die That seiner formalen Freiheit erreichen kann, so kann doch die formale Freiheit auch nicht so gänzlich in ihm aufgehoben sein, daß nicht noch das Verlangen nach dem Besseren und Guten durch die göttliche befehlende That in ihm hervorgerufen und von ihm selbst dann innerlich ergriffen und affirmirt werden könnte. Vielmehr ist die ganze christliche Lebensgestaltung das gemeinsame Werk der göttlichen Gnade und der menschlichen Freiheit, und zwar in der Art, daß die Freiheit vor allem eine Freiheit des Empfangens oder eine freie Empfänglichkeit des Willens ist. Die Kant'sche Philosophie und die durch sie influirte Pädagogik ist es insbesondere, welche den Irrthum sozusagen kanonisiert hat, daß das sittlich-religiöse Leben einen sittlichen Werth nur habe, sofern es durch die eigene Kraft und die Anstrengung des menschlichen Willens erzeugt ist, und daß ebendarum die göttliche Gnade für die Gestaltung des sittlich-religiösen Lebens in Anspruch nehmen nichts anderes sei, als der sittlichen Trägheit ein Faulheitskissen bereiten und die menschliche Natur herabwürdigen. So verbreitet und sich breitmachend dieser Irrthum ist, so ist und bleibt er doch ein Irrthum, wie dies schon aus dem Wesen des Glaubens als des Principes des christlichen Lebens klar hervorgeht. Oder sollte das gänzliche Verzichten auf sich selbst, das Hinaustrreten aus allem eigenen Werth-, Rechts- und Kraftgefühl und das willige Eingehen in die ganze Wahrheit, wie es im Glauben gegeben ist, sollte dies nicht eine sittliche That und eine weit größere, aus der gewaltigsten innern Anstrengung geborne sittliche That sein, als irgend eine Leistung der menschlichen Tugend, welche in dem löcherichten und schmutzigen Mantel eigener Kraft und eigenen Verdienstes sich bläht? Und wenn nun in diesen Glauben hinein das neue Leben aus Gott gezeugt ist, so sind es wieder die Gnade und die Freiheit, welche mit einander wirken und wirken müssen, um das zur Entfaltung und Gestaltung zu bringen, was in der Wiedergeburt begonnen ist. Vgl. Philipp. 2, 12. 13. 2 Petri 1, 10, 11.

Es gehört der ganze Eigensinn und die ganze Kurzsichtigkeit banal gewordener philosophischer Voraussetzungen dazu, um in der bisher entwickelten Anschauung von der Freiheit Widerspruch und Inconsequenz zu finden und in ihr die sittliche Lauterkeit, Wahrheit und Kraft zu vermissen. Ebendarum ist es auch nicht nöthig, noch viele Worte zu verlieren über die Bedeutung und Berechtigung dieser Anschauung für die Pädagogik, indem von selbst in die Augen springt, daß dem Hochmuth, der Ungeduld und dem doch wieder mit ungerechter Strenge wechselnden philanthropischen Liberalismus einer pelagianischen Pädagogik gegenüber, welche der menschlichen Natur mit Kräften schmeichelt, die sie nicht besitzt, und Forderungen an sie stellt, welche sie für sich allein nicht erfüllen kann, ein Standpunct sich wird behaupten können, welcher den Menschen in den Staub beugt, nur um ihn desto mehr zur wahren Höhe zu er-

leben, und die Demuth und den Eifer, die Liebe und den Ernst im Werke der Erziehung dadurch mit einander verschmilzt, daß er den Erzieher zum Werkzeug und den Zögling zum Gegenstand einer am innern Menschen arbeitenden göttlichen Gnade macht.

Freiheitsfinn, s. Unabhängigkeitstrieb.

Freischule, s. Armenischule.

Freundschaft. Jugendfreundschaft. Der Mensch hat zunächst in der Familie den natürlichen Boden, auf welchem seine Liebe sich entfalten soll; aber leicht kann es auch geschehen, daß der Egoismus sich in das schöne Gewand eines gemüthlichen Familienlebens hüllt. Darum muß in dem einzelnen Gliede der Familie das Bewußtsein wach bleiben, Glied an dem großen Leibe der Menschheit zu sein, damit die Liebe die Schranken des Hauses durchbreche. Und dieser Drang der Liebe wird bei der Jugend am natürlichsten durch die Freundschaft Befriedigung suchen. In ihr geht der Mensch, ohne die Familienbände zu zerreißen, frei einher: sie liegt darum auf dem Gebiete der Freiheit, der sittlichen Selbstbestimmung, der Wahl durch Liebe. In ihr tritt der Jugend diejenige Menschheit nahe, mit welcher sie keine natürlichen Bände verbinden: sie liegt auf dem Gebiet der Idealität, des Geisteslebens, der Verwirklichung des Reiches Gottes. In diesen beiden Momenten, daß sie auf der Anziehung freier Liebe beruht und von dieser Liebe beschwingt geistige Güter erstrebt, liegt die erzieherische Bedeutung der Freundschaft. Eltern und Lehrer thun darum wohl daran, die Freundschaften ihrer Kinder zu beobachten und wahre Freundschaften derselben zu fördern.

Es mag oft etwas schmerzliches an der Wahrnehmung sein, daß in einem gewissen Zeitpunkte das Kind sich mit Eltern und Geschwistern nicht mehr genügen läßt, sondern sich selbst zu der häuslichen noch eine andere Welt erwirbt durch die Verbindung mit Freunden. Auch wird sich im häuslichen Leben der Einfluß der Freundschaft gar oft wie ein Miston geltend machen. Selbst das Schlimmste kommt vor, daß die Freundschaft unbewacht und ungeleitet aus harmlosem Anfang zu sündigem Verkehr wird und die wohlthätige Einwirkung aller Erziehung untergräbt. Aber darum sollen die Eltern das Recht der Individualität, sich Freunde zu wählen, nicht verkümmern, sondern nur auf der Pflicht der Individualität bestehen, innerhalb der Ordnungen Gottes sich zu bewegen: sie sollen die Freundschaften ihrer Kinder bewachen und leiten, sollen die Freunde ihrer Kinder und in ihnen die Kinder selbst kennen lernen. Und das wird sie namentlich auch dazu treiben, daß sie mit den Lehrern sich wegen der Freundschaft ihrer Kinder in Vernehmen setzen. Und wie wichtig ist es für die Lehrer, in diese Welt einen klaren Blick zu thun! Wie kurzichtig wäre es zu meinen, daß die Schule nur mit der Familie sich in das Leben der Schüler theile! Wie überwiegend stark sind oft die Einflüsse der in der Schule angespannten Freundschaften auf die Schule im Vergleich mit den Einflüssen der Schule selbst! So kann die Freundschaft Eltern und Lehrern als Schlüssel zu der Eigenthümlichkeit der Zöglinge dienen und mittelbar für die ganze Erziehung Frucht schaffen. Wahre Freundschaft hat aber auch unmittelbaren Segen für die Zöglinge.

Schon sehr frühe ist die tiefere Natur zu wahrer Freundschaft fähig. Knaben knüpfen mit zwölf Jahren und noch früher Verbindungen mit andern Knaben, die weit über das Spiel- und Lerninteresse emporragend, ein Interesse bekunden, das die Person an der Person hat und das ein tägliches, wo möglich stündliches Zusammensein zum Bedürfnis macht. Die Blüthezeit der Jugendfreundschaft aber ist das Jünglingsalter und zumal das beginnende. Das wunderbare Triebleben, die geheimnisvolle Werdelust dieser Zeit, eine Ideenfülle, der die Ausführung versagt ist, ein Kraftgefühl, dem der Raum zu eng wird, Verschlossenheit gegen die große Welt und doch das Verlangen, die große Welt zu umfassen, — das alles ist ja ganz dazu angethan, die Freundschaft hervorzurufen, in welcher der Jüngling an der Brust des Einzigen den Geist durch alle Räume fliegen läßt. Grade jetzt aber ist auch die Freundschaft in der größten Gefahr auszuarten. Wie leicht geschieht es, daß der Freund dem Freunde gegenüber zum Liebhaber wird und ganz die Weise desselben annimmt in süßer Ländelei und bitterer Eifersucht. Einem so krankhaften Gefühl gegenüber muß dem Jüngling gezeigt werden, daß Eltern und Geschwister, Lehrer und Mitschüler und noch andere auch ein Recht an seine Liebe haben, und daß es Unrecht ist, diese ganz in der egoisti-

sehen Neigung zu dem Freunde zu vergessen. In Bezug auf die Weltanschauung, die in dieser Zeit durch den Freundesverkehr gefördert zu werden pflegt, giebt es hauptsächlich zwei Irrwege, von denen der eine sich als Ueberspannung des Gefühls, der andre als frühreifes Eingreifenwollen in die öffentlichen Verhältnisse kennzeichnet. — Dem Jüngling, dessen Freundschaft auf den Irrweg der Sentimentalität geräth, ist ein kräftiges: Jüngling, ich sage dir, stehe auf! zuzurufen und zu zeigen, daß der poetische Genuß eben nur Genuß sein soll, der durch tüchtige Arbeit und Rüstung für den künftigen Beruf verdient werden muß. — Wird dagegen der entgegenge setzte Irrweg eingeschlagen, daß die Freunde schon jetzt umgestaltend ins Leben eintreten wollen, wie das besonders in aufgeregten Zeiten geschieht, dann gilt es gleichfalls, die Jünglinge auf den nüchternen Boden des Lernens mit einem energischen: Hier zeig, was du kannst! hinzuweisen. Selbst dann aber, wenn den Dämpfer aufzusetzen in bewegter Zeit nicht völlig gelingen sollte, müssen sich alle, die selbst an Freiheit und Vaterland ein tieferes Interesse haben, darüber freuen, wenn in dem Freundesverkehr der Jünglinge die Gesinnungen gepflegt werden, welche einst das Vaterland gegen außen zu schützen und im Innern in der realen Freiheit zu fördern geeignet sind; und wer mag es wehren, wenn je und je auch der Freundschaft junger Mädchen die Glut für die großen Interessen der Nation und Menschheit nicht fremd ist?

Der Werth der Jugendfreundschaft scheint durch die Betrachtung sich zu vermindern, daß sie häufig von kurzer Dauer ist, daß der Mann sich oft mit den schwärmerischsten Freunden seiner Jugend auf ganz verschiedenen Bahnen scheidet. Die wechselseitige persönliche Werthschätzung aber kann gewesene Freunde dazu treiben, sich nicht aufzugeben, sondern in Liebe zu ringen, bis sie sich aufs neue in dem gefunden haben, in welchem der Mensch erst zu seinem wahren Werthe kommt. Darum muß sich der, welcher für die Erziehung der Jugend Interesse hat, immer freuen, wenn er irgendwo Jugendfreundschaft in frischer Blüte stehen sieht. Man sagt, sie gedeihe heute nicht mehr wie vor Zeiten. Und es mag wahr sein, daß der oberflächliche, prosaische, industrielle, materielle Geist unsrer Tage eine sehr ungünstige Luft ist für das tiefe, warme, poetische, idealische Leben der Jugendfreundschaft. Doch ist gewiß nicht bloß Verlust auf der Seite unsres Zeitalters. Haben die Jugendfreundschaften abgenommen, die ihre Nahrung besonders aus dem Reiche der Poesie zogen, so haben wir dafür eine hoffnungreiche Saat für die Zukunft unsres Volkes in den Jugendfreundschaften gewonnen, die in Gesellen- und Jünglingsvereinen „auf Jesu Marter“ geschlossen worden sind. Und in solchem Betracht ist eben den Jünglingsvereinen als einem Boden für Entwicklung solcher Freundschaften reichliche Pflege zu gönnen.

Friedrich der Große. Abgesehen von seiner indirecten Bedeutung für Erziehung und Bildung der deutschen Nation ist Friedrich der Große wichtig geworden theils als Beherrscher eines Landes, in dessen Schulwesen er energisch eingriff, theils durch seine ausgebildeten und bestimmten Ansichten über die verschiedensten Gegenstände der Erziehung und des Unterrichts. In ersterer Hinsicht ist es namentlich das Volksschulwesen, das von Friedrichs Einwirkung bis auf den heutigen Tag die Spuren trägt. Auf ihn ist insbesondere die Auffassung der Volksschule als einer Staatsanstalt zurückzuführen, während dieselbe in ihrem Entstehen rein kirchlicher Natur war (vgl. d. Art. „Errichtung und Erhaltung der Schulen“). Und diese Auffassung ist es, von der in den meisten Ländern der Erde spätere Nachahmungen des preussischen Volksschulwesens als von einer selbstverständlichen auszugehen pflegten. Wie eine so gewaltige principielle Umgestaltung nicht nur möglich war, sondern auch fast unmerklich vor sich gehen konnte, ist leicht einzusehen, wenn man die eigenthümliche Doppelstellung evangelischer Fürsten, wie die Reformation sie geschaffen hatte, als Inhaber der obersten Staats- und Kirchengewalt, ins Auge faßt. Zwar begienng Friedrich, der für seine Person so deutlich sich dahin aussprach, daß der König kein Priester sein solle, indem er die Volksschule dennoch als Staatsanstalt behandelte, im Grunde nicht nur eine Inconsequenz, sondern eine eclatantere Gebietsverletzung als bei der Eroberung Schlesiens. Aber dem allgemeinen Bewußtsein erschien sie nicht als solche: widerspruchslos wurde die Besitznahme eingeräumt und hiedurch das gegenwärtige Rechtsverhältnis geschaffen. Dazu kam, daß Friedrich der Volksschule ihren religiösen Charakter ließ und weit davon entfernt war, Aufklärung in derselben heimisch

machen zu wollen. Hätte er sie nach bischöflichen Principien behandelt, gerade dann wäre es natürlich gewesen, daß er versucht hätte, den Ideen, die er selbst als wahr erkannt hatte, auch auf diesem Boden Eingang zu verschaffen. Allein er fragte nicht: „Was ist wahr?“ sondern: „Wobei befindet das Volk sich wohl?“ d. h. er wandte politische Grundsätze auf die Behandlung der Volksschule an, und diesem Element der Consequenz ist es wiederum zu danken, daß die Volksschule den äußeren Uebertritt in die Staatsgewalt innerlich so unangetastet bestand. — Die Hauptpunkte, in welchen die Regierung Friedrichs des Großen das Volksschulwesen weiter bildete, sind die Errichtung einer leitenden Behörde für dasselbe und die Erlassung des ersten allgemeinen Landschulreglements. — Sieben Tage vor dem Abschlusse des Hubertsburger Friedens erließ der König eine Ordre des Inhalts: „daß bei der bald und mit nächstem herzustellenen öffentlichen Ruhe er sein Augenmerk mit darauf gerichtet habe, daß die vorhin und bisher so gar schlecht bestellten Schulen auf dem Lande nach aller Möglichkeit verbessert und solche mit nicht so gar unerfahrenen Leuten weiter besetzt werden müßten. Er sei gesonnen, hiermit zuvörderst den Anfang in den Amtsdörfern der gesammten Kurmark zu machen und wolle, daß zu Schulmeistern darin keine andern als diejenigen genommen würden, welche der K. K. Hecker dazu vorgeschlagen oder wenigstens examinirt und genugsam tüchtig befunden habe, mithin die Beamten mit Bestallung der Dorfschulmeister sich nicht mehr abgeben, sondern diese von der Kammer geschehen sollte.“ Der hierdurch an die Spitze des Volksschulwesens der Kurmark gestellte königl. Rath Hecker (s. d. Art.) war kein anderer als der bekannte Begründer der Berliner Realschule. Während des Sommers 1763 wurde das Generallandschulreglement durch Hecker ausgearbeitet, vom Oberconsistorium begutachtet und endlich am 12. August — das Datum, welches es trägt — von dem Minister von Dankelmann dem Könige eingefandt. Derselbe unterzeichnete es den 23. Sept. und den 2. Oct. wurde es durch Circularrescript an die Regierungen und Consistorien befördert. Im folgenden Jahre wurde unter dem 1. März ein Circular publicirt, welches jährliche Schulvisitationen anordnete und bestimmte Fragen für dieselben vorschrieb. Dieses Bestreben, über den Stand der Schulen beständig unterrichtet zu bleiben, war mit dem größten Eifer für die Durchführung der einmal erlassenen Verordnungen verbunden. Merkwürdigerweise fand die Tendenz Friedrichs des Großen, das Schulwesen zur Sache des Staats zu machen, ihren Abschluß erst unter der in so mannigfacher Beziehung entgegengesetzten Regierung seines Nachfolgers, theils durch die 1787 erfolgte, noch vom Minister Zedlitz herrührende Errichtung einer eigenen Centralbehörde, theils durch den Ausspruch des schon unter Friedrich dem Großen bearbeiteten, aber erst 1794 publicirten Allg. Landrechtes, welches Schulen und Universitäten für Staatsanstalten erklärt.

Dieser entscheidenden Bedeutung Friedrichs für die Organisation des Schulwesens gegenüber war seine directe Wirkung auf Geist und Inhalt der Lehrthätigkeit, was die Volksschulen betrifft, nur eine geringe. Doch zog auch die Volksschule aus Friedrichs und seiner Minister Principien für ihre innere Entwicklung den größten Vortheil durch die ihr vergönnte Freiheit und die Förderung privater Bestrebungen. Es ist daher kein Zufall, daß es der Staat Friedrichs des Großen war, in welchem die Musterchule des Domherrn von Kochow (s. d. Art.) erblühte, in welchem zu Nachterstädt der Pfarrer Herbing eine Dorfschule errichtete, aus der ein einflußreiches Volkslehrerinstitut hervorgieng, in dem endlich der Abt von Felbiger (s. d. Art.) zur Erneuerung des katholischen Volksschulwesens den Grund legte. Mit diesen und zahlreichen andern Männern setzte sich der ebenso edle als unermüdlche v. Zedlitz in Verbindung, der die für einen Minister so wichtige und doch so seltene Kunst verstand, zu fördern, ohne zu gängeln, und die wahren Lebenselemente, welche stets in der freien Thätigkeit liegen, zur Geltung gelangen zu lassen. Und hierin handelte er ganz im Geiste Friedrichs, der selbst auf dem Gebiete des höheren Unterrichtes sich drückender und herabwürdigender Maßregeln enthielt, während er das Schulwesen für die unteren und mittleren Stände ganz den im Volke natürlich vorhandenen Richtungen und Strömungen überließ.

Da sich die zahlreichen, zum Theil höchst eigenthümlichen Aeußerungen Friedrichs

des Großen über pädagogische Fragen überwiegend auf den höhern Unterricht beziehen, so ist hier von demselben abzusehen. Es genüge zu constatiren, daß auf dem Gebiete des Unterrichts Weckung des Nachdenkens und der Selbstthätigkeit sein pädagogisches Princip ist (seine Unterthanen sollen „raisonniren“ lernen), und daß er auf dem Gebiete der Erziehung das Streben, Gewissenhaftigkeit und rastlose Thätigkeit zu erregen, mit seinem Vater theilt. Dies Streben ist zu einem der Grundsteine geworden, auf denen diese mächtigen Baumeister das Gebäude des preussischen Staates errichteten.

Quellen: Preuß, Friedrich der Große. Berlin 1832—1834, 4 Bde. — Preuß, Friedrich der Große als Schriftsteller, Berlin 1837, nebst Ergänzungsheft 1838. — Trendelenburg, Friedrich der Große und sein Staatsminister Freiherr von Zedlitz. Eine Skizze aus dem preussischen Unterrichtswesen. Berlin, Bethge, 1859.

Fröbel, Friedrich (geb. den 21. April 1782 in Ober-Weißbach im Fürstenthum Rudolstadt, gest. den 21. Juni 1852 in Liebenstein), gehört zu denjenigen Männern in der Geschichte der Pädagogik, deren Bild noch etwas schwankendes hat. Es gab und giebt Pädagogen, die in ihm einen pädagogischen Genius sehen und ihn zu den Wohlthätern des Menschengeschlechts rechnen; andere dagegen haben ihn für einen Phantasten erklärt. Das Härteste, was ihn in dieser Hinsicht getroffen hat, ist wohl das Verbot seiner Kindergärten in dem preussischen Staate durch den Cultusminister von Kaumer 1851, „weil sein System auf Heranbildung der Jugend zum Atheismus berechnet sei.“ Man wird nicht leugnen können, daß Fröbel selbst durch seine Schriften die Veranlassung zu manchen Mißverständnissen und zu mancher Mißachtung seiner Tendenzen gegeben hat. Vernunft und Gefühl arbeiteten mächtig in dem Manne, aber es fehlte ihm in einem hohen Maße der unterscheidende Verstand, der die Bestimmungen aus einander hält und der centralen Einheit der Idee erst eine Peripherie giebt. Man kann sich daher beim Lesen seiner Schriften oft des Gefühls nicht erwehren, als komme er nicht von der Stelle, und wieder als schieße er häufig über das Ziel hinaus und mühe in der praktischen Anwendung seiner Gedanken fehl greifen. Diese Mängel seiner schriftlichen Darstellung vergaß man aber, wenn man mit ihm persönlich zusammentraf, wohlwollend und thätig auf ihn eingieng und durch Fragen, Einwendungen und Zweifel ihn nöthigte, aus sich herauszugehen und sich dem Bewußtsein des anderen zu accommodiren. Der lebendige Sinn für das Allgemeine und Ideale, der aus jedem seiner Worte hervorleuchtete, sein unendlicher Enthusiasmus für Menschenerziehung und Menschenglück, seine Bereitwilligkeit, für seine Ideen jedes Opfer zu bringen, die ewig sprudelnde Quelle von Gedanken und Worten, die aus seinem Enthusiasmus für das Ideale entsprang, machten Fröbel zu einer ungewöhnlichen Erscheinung, die jeden unbefangenen und wohlwollenden Beobachter fesseln, erfrischen und für das Gute begeistern konnte. Wenn man das Wesen des Deutschen als Idealismus bezeichnet, so war Fröbel durch und durch ein Deutscher und eine Erscheinung wie Fröbel würde auch kein anderes Volk der Erde hervorbringen können. Fröbel hatte selbst eine sehr hohe Idee von unserem deutschen Volke und er bemühte sich, selbst ein Ausdruck dieses bewunderten Volkes zu sein und jeden, mit dem er in Berührung kam, mit dem Geiste desselben in lebendige Berührung zu bringen.

So viel über seine persönliche Erscheinung. Wichtiger für unseren Zweck ist es aber, nach der Idee zu fragen, die Fröbeln durchdrang und die er in die deutsche Erziehung einzuführen bestrebt war. Gewöhnlich identificirt man das Bestreben Fröbels mit der Einführung der von ihm benannten Kindergärten. Die Kindergärten sind aber nur eine sehr beschränkte Anwendung seiner allgemeinen Erziehungsidee. Ursprünglich war sein Bestreben, das gesammte deutsche Erziehungswesen auf einer neuen Grundlage zu organisiren. Andererseits ist nicht zu leugnen, daß die Kindergärten Fröbels Namen zu erhalten vorzugeweise im Stande sind. Mit den Elementen der ersten kindlichen Erziehung war er genau bekannt, während ihm zur gründlichen Erkenntnis und Durchführung der weiter folgenden Bildung die nöthigen Kenntnisse und Erfahrungen fehlten. Seine eigene Jugenderziehung war eine mangelhafte. Erst 1810 und 1811, als ihm nach scheinbar planlosem Hin- und Herirren in den verschiedensten Berufsarten seine Bestimmung zum Lehrer aufgegangen war, studirte er methodisch die Naturwissenschaften in Göttingen und in Berlin, weil er das Ent-

wicklungsgesetz des Naturlebens mit dem Entwicklungsgesetz des Geisteslebens für identisch hielt und der Ansicht war, daß ein Pädagog das Naturleben aufs gründlichste kennen müsse.*)

Der Hauptbegriff, der sich durch alle Schriften Fröbels hindurchzieht, ist der Begriff des Lebens und seiner Organisation und Entwicklung: die Kategorie des Lebens ist ebenso sehr eine Kategorie der Natur, als des Geistes des Menschen; ja selbst die Gottheit kann man als Leben bezeichnen. Die Formel, in welcher nun Fröbel am häufigsten den Begriff des Lebens faßt, ist die Einheit in der Mannigfaltigkeit von Einzelheiten; und die Entwicklung des Lebens besteht nach ihm darin, daß jedes einzelne Ding, jeder einzelne Mensch, jedes einzelne Volk, zuletzt selbst die Menschheit ihre innere Einheit in entsprechender Mannigfaltigkeit herausstellen und darlegen. Jene Einheit aber ist von Gott gegeben und bedingt, ist ein Punct in der unendlichen Offenbarung Gottes und greift in die Sphäre des göttlichen Wesens ein. Da es nun eben in der Erziehung darauf ankommt, die in dem Menschen liegende ewige Einheit zu einer sie vollkommen darstellenden Mannigfaltigkeit zu entwickeln, so hat alle Erziehung ihrem tiefsten Grunde nach einen religiösen Charakter. Dies Fröbel zugegeben läßt sich doch die Bemerkung nicht unterdrücken, daß in seinem Gottesbegriff die Immanenz mehr hervortritt als die Transcendenz; begreiflich daher, wenn ebenso die, welche mit Schleiermacher „eine Locke den Manen des heiligen Spinoza opfern,“ Fröbel als tief religiösen Menschen bezeichnen, wie die, welchen Religion ohne Confession ein Urding ist, ihm die Religion absprechen können. „Wie wir,“ sagt Fröbel weiter, „unsere Erziehung und unseren Unterricht an das Geistige im Menschen, an das Wesen desselben und dessen Grundverhältnis zu Gott knüpfen und binden, so binden und knüpfen wir wieder jedes einzelnen Zöglinge Erziehung an seine geistige Natur. Darum folgen wir stufenweise der Entwicklung des Menschen und bemühen uns, dem Zöglinge auf jeder Stufe nur das zu geben, was er auf derselben ertragen, verstehen und verarbeiten kann. — So nach den Forderungen seines Innern ausgebildet ist unserem Zöglinge alles, was er kann und weiß, aus seinem Innern gleichsam hervorgewachsen; es ist nicht todtes Angelerntes, sondern lebendig aus dem Innern Entwickeltes, was also auch, wie sein Wesen, das Wesen der Menschheit, von Stufe zu Stufe der Vollkommenheit entgegenschreitet.“

Wenn so die naturgemäße Entwicklung als der Zweck der Erziehung bezeichnet wird, so ist freilich von solchen allgemeinen Bestimmungen bis zur Anwendung auf bestimmte Verhältnisse und Personen noch ein ungeheuer großer Schritt. Je mehr nun Fröbel den Anspruch machte, von seinen allgemeinen Ideen aus das ganze deutsche Erziehungswesen zu reformiren, um so mehr mußte er es für seine Schuldigkeit halten, sie für bestimmte Stufen und Kreise zu individualisiren. In der That schrieb Fröbel ein größeres Werk: die Menschenerziehung, die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst Bd. I., bis zum begonnenen Knabenalter, Keilhau 1826, welches gewissermaßen als der Vorläufer seiner Kindergärten bezeichnet werden kann. Dagegen hat er über die Erziehung der höheren Lebensalter, also über Volksschulen u. s. w. nichts geschrieben, was die Sphäre abstracter Allgemeinheit verließ und das Gepräge praktischer Anwendbarkeit an sich trüge. Doch begründete er mit großen Kosten und Opfern aller Art die allgemeine deutsche Erziehungsanstalt zu Keilhau, die ein praktisches Abbild von seinen theoretischen Erziehungsideen geben sollte. Ob diese Anstalt in der That ein lebendiger Ausdruck der Ideen Fröbels, die er mit frischer Begeisterung und in hohen, fast allzu hohen Worten durch seine Brochüren verkündete, gewesen sei, läßt sich billigerweise bezweifeln. Was den Zustand derselben, so lange Fröbel sie leitete, betrifft, so erhält man aus den Nachrichten, die Fröbel über sie veröffentlicht

*) Eine ausführliche Lebensbeschreibung Fröbels ist: Hanschmann, Fr. Fröbel, die Entwicklung seiner Erziehungsidee in seinem Leben. Eisenach 1874. Vgl. Diesterwegs Jahrbuch vom Jahre 1851; Dr. Kühne: Fröbels Tod und Fortbestand seiner Lehre; Richard Lange: Zum Verständnisse Friedrich Fröbels. Hamburg 1850. Besonders bemerkenswerth in Fröbels Leben ist sein zweijähriger Aufenthalt bei Pestalozzi in Yfferten, wo seine pädagogischen Ideen zur Reife kamen.

hat, durchaus keine Anschauung, ob sie ein irgendwie zusammenhängendes organisches Ganzes gewesen sei. Fröbel zog sich auch bald von der unmittelbaren Leitung der Keilhauer Anstalt zurück und überließ sie seinen Freunden, unter denen außer dem trefflichen Barop besonders Langenthal und der edle, durch und durch gemüthliche Widdendorff erwähnt zu werden verdienen. Von 1831 an finden wir Fröbel in der Schweiz und erst 1836 kehrt er nach Deutschland zurück und wendet sich nun fast ausschließlich der Erziehung der Kinder vor dem schulpflichtigen Alter zu.

Diesem sollen die Fröbel'schen Kindergärten dienen. Die erste Stiftung derselben fällt mit dem vierhundertjährigen Jubiläum der Erfindung der Buchdruckerkunst zusammen und wird von Fröbel als ein gemeinsames deutsches Erziehungswerk hingestellt. Den Namen: Kindergarten gab er übrigens diesen Anstalten theils deshalb, weil er es für nothwendig erachtete, daß mit denselben ein Garten in Verbindung stände, theils auch wegen einer gewissen Symbolik, nach der er die Kinder mit den Pflanzen des Gartens verglich. Der erste Kindergarten wurde in Blankenburg bei Rudolstadt begründet. Den Zweck desselben giebt Fröbel in folgenden Worten an: „Er soll Kinder des vorschulfähigen Alters nicht nur in Aufsicht nehmen, sondern auch ihnen eine ihrem ganzen Wesen entsprechende Bethätigung geben, ihren Körper kräftigen, ihre Sinne üben und den erwachenden Geist beschäftigen und sie sinnig mit der Natur und der Menschenwelt bekannt machen, besonders auch Herz und Gemüth richtig leiten und zum Urgrunde alles Lebens, zur Einigkeit mit sich hinführen.“ Das adäquate Mittel, um diesen Zweck der Kindergärten zu erreichen, ist das Spiel. Das Kind in diesem Alter arbeitet noch nicht, sondern es spielt; es kommt daher darauf an, seiner Spiellust eine solche Leitung zu geben, daß durch das Spiel alles zur Entwicklung kommt, was das Kind in sich trägt und was sich zur Entwicklung von selbst hervordrängt. Denn dem Kinde muß keine Gewalt angethan werden in seinen Spielen, sondern es ist ihm nur Anstoß zu geben, das zu thun, was es von selbst thun würde, wenn es seinen innern Genius recht verstände. Daher eignet sich zur Leitung von Kindergärten vorzugsweise das gebildete Frauengemüth, da der Mann in der Regel sich zu sehr durch den reflectirenden Verstand und durch eine gewisse Willenshärte bestimmen läßt, um spielenden Kindern alles sein zu können. Fröbels großes Verdienst um die Kindergärten besteht nun besonders darin, daß er die Kinderspiele der sorgfältigsten Betrachtung unterwarf und in der Untersuchung, was die Kinder spielen können und spielen sollen, einen bewundernswürdigen Scharfsinn zeigte. Er gab mehrere Schriften heraus, in denen er seine Ansichten über die Kinderspiele und ihre Leitung veröffentlichte, von denen wir nur bemerken: Ein Ganzes von Spiel- und Beschäftigungskästen für Kindheit und Jugend 1. bis 5. Gabe. Die Spiele sind nach ihm theils Bewegungs- theils geistige Spiele. Jene üben vorzugsweise die Glieder und Sinne, diese die geistigen Anlagen in ihren Anfängen; beide aber greifen auch in einander über und bilden ein Ganzes. Das Nähere enthält der Art. Kleinkinderschulen.

Wie Fröbeln schon in seinen frühern pädagogischen Unternehmungen der bereits erwähnte edle Widdendorff treulich unterstützte, so förderte dieser auch die Begründung der Kindergärten in jeder Weise. Bei seinem liebevollen und kindlich-sinnigen Wesen war Widdendorff vorzugsweise geeignet, Kindergärten zu leiten. Auch schrieb er über dieselben selbst ein Buch, welches er der deutschen Nationalversammlung in Frankfurt zur Würdigung vorlegte: Die Kindergärten. Bedürfnis der Zeit, Grundlage einigender Volkserziehung. Blankenburg, 1848. Fröbel selbst aber gieng in den letzten 12 Jahren seines Lebens ganz auf in Betrachtungen über das Wesen der Kindergärten und in praktischen Versuchen, dieselben ins Leben einzuführen und schied mitten unter diesen Bemühungen mit dem Bewußtsein aus diesem Leben, daß er für das Wohl der Menschheit nach Kräften gearbeitet und die ihm von Gott gewordene Mission redlich erfüllt habe. Die Fröbel'schen Kindergärten enthalten denn auch, abgesehen von manchen Tändeleien, die sie bei ihrer ersten Gründung in sich aufnahmen, einen gesunden lebensvollen Kern, der unserer Nation nicht verloren gehen darf, sondern einer kräftigen Fortentwicklung ebenso fähig ist, als dieselbe verdient.

Zum Schluß wollen wir noch bemerken, daß in dem Obigen die Lichtseite von Fröbels Bestrebungen und System hervorgehoben ist, und wir glauben damit den

Kern und das Wesen des merkwürdigen Mannes dem Leser zur Anschauung gebracht zu haben. Wir werden zwar seines Orts (in dem Art. Kleinkinderschulen) Anlaß nehmen, unsere minder günstige Ansicht theils von dem Fröbel'schen Princip in seinem pädagogischen Werth, theils von einzelner, was der Fröbel'schen Praxis sich angehängt hat, auszuführen; aber trotz alledem sagen wir: Ehre dem Manne, der eine an sich wahre und fruchtbare Idee ergriff und so durch und durch von ihr ergriffen war, daß er ihr, wie selten einer, Vermögen, Kraft und Leben willig und freudig zum Opfer brachte.

Frömmigkeit. Die ursprüngliche Bedeutung des Wortes fromm ist soviel als tapfer und steht wahrscheinlich im Zusammenhange mit främen, fromen = machen, vollenden. Ebendahin weist auch der gegenwärtige Gebrauch des Zeitworts „frommen,“ welches nicht mit dem Begriff „nützen“ erschöpft ist, sondern den Begriff des Heils, der Vollkommenheit einschließt. Dieser Ableitung nach hätte man bei Frömmigkeit den Begriff der persönlichen Vollkommenheit ins Auge zu fassen, wie derselbe von dem leiblichen und seelischen auf das geistige und insbesondere auf das geistliche Gebiet übertragen worden ist. Damit stimmt auch der Gebrauch des Wortes überein, wie er seit der lutherischen Bibelübersetzung sich festgestellt hat. Auf Gott angewendet (5 Mos. 32, 4. Ps. 25, 8 u.) drückt es die vollkommene Reinheit seiner Gesinnung gegen die Menschen aus, wird aber in der jetzigen Sprache gewöhnlich nicht mehr so gebraucht; um so häufiger steht es von Menschen in ihrem Verhalten zu Gott. Im allgemeinen liegt darin der Begriff einer zu ihrem höchsten Ziele gelangten sittlichen Veredlung des Menschen, von welcher die innige Verbindung des Geistes mit Gott sich als der eigentliche Quell zu erkennen giebt. Daß der Begriff einer sittlichen Veredlung damit verbunden werden muß, ersieht man auch aus der Anwendung des Wortes auf solche Thiere, die mit dem Menschen in näherer Beziehung stehen und gleichsam etwas von seinen edleren Charaktereigenschaften annehmen. Daß der Verkehr mit Gott die Ursache jener sittlichen Vollendung sein muß, ergibt sich aus dem Gegensatz ähnlicher Begriffe, wie Gottesfurcht, Gerechtigkeit, Rechtschaffenheit, Heiligkeit. Denn die Gottesfurcht zeigt den Menschen mehr von der Seite des unermesslichen Unterschiedes zwischen Gott und ihm. Die Gerechtigkeit, im biblischen Sinne (im gewöhnlichen Ausdruck: Rechtschaffenheit), faßt ihn nicht sowohl in seinem Verhältnisse zu Gott, als vielmehr zu der von Gott gegebenen Idee seiner selbst, während die Heiligkeit ihn in dem höchsten Lichte der Gottähnlichkeit darstellt, aber von der persönlichen Stellung gegen Gott absieht. Mit letzteren beiden hat die Frömmigkeit den Begriff der sittlichen Vollendung gemein; der Gottesfurcht steht sie darin näher, daß sie wie diese die Gesinnung bezeichnet, welche der Mensch gegen Gott hegt. Sie gehört somit wesentlich dem subjectiven Leben an und ist gleichbedeutend mit Religiosität. Das Merkmal der Erregtheit des Gefühls, also der Innigkeit, gehört wesentlich zu ihr, ist aber nicht nothwendig das herrschende Element. Die vorwiegende Innigkeit des frommen Gefühls gehört vielmehr der Gottseligkeit an. Wir würden demnach die Frömmigkeit bestimmen als das zur vollkommenen persönlichen Gesinnung gewordene Gottesleben.

Zum Wesen der Frömmigkeit gehört nun zunächst das Vorhandensein objectiver göttlicher Elemente, auf welche sich die Frömmigkeit bezieht. Sie setzt eine Offenbarung Gottes voraus und eine in der Menschheit vorhandene Erkenntnis dieser Offenbarung. Nach dem Grade, in welchem das Wesen Gottes in einem bestimmten Kreise des menschlichen Lebens erkannt worden ist, bestimmt sich die Art und Weise der Frömmigkeit des einzelnen diesem Kreise angehörigen Menschen, sofern er nicht vermöge einer besondern Erleuchtung von oben oder wenigstens der Ursprünglichkeit seines eigenen Wesens über die Höhe seiner Umgebungen sich erheben kann. Es ist auf jeder Stufe der Erkenntnis Gottes Frömmigkeit möglich und nothwendig. Aber nur da, wo das Wesen Gottes vollkommen wahrheitsgemäß erkannt ist, d. h. innerhalb des Christenthums, ist auch die echte Frömmigkeit möglich. Jede andere Art von Frömmigkeit ist nur eine unentwickelte Stufe oder ein bald mehr bald weniger mißlungener Versuch derselben. So gewiß die Liebe in ihrem Wesen sowohl als in ihrem Werthe nicht eines und dasselbe ist, ob sie sich Gott oder dem Menschen, einem Thiere oder einem todten Geschöpfe zuwendet, und so gewiß nicht die Stärke des persönlichen

Ergriffenseins vorzugsweise den Maßstab dafür abgiebt, ob die Liebe eine echte und wahre sei oder das Gegentheil: so gewiß ist Frömmigkeit nicht zunächst nach dem Ernst und der Wärme der individuellen Gesinnung zu beurtheilen, sondern nach der objectiven Wahrheit und Wesenhaftigkeit ihres Grundes. Sonst müßten z. B. Schwärmerei und Bigotterie, wenn sie nur aufrichtig und ernstlich gemeint wären, denselben Werth haben, wie die reinste Art der Gottseligkeit. Das unterscheidende Kennzeichen der wesentlichen Frömmigkeit ist aber darin gelegen, daß sie den Menschen von der Gebundenheit an die Creatur und von der Selbstsucht befreit, ihn also im höchsten Sinne des Wortes sittlich macht.

Mit dem Bisherigen ist jedoch nicht ausgeschlossen, daß die individuelle Frömmigkeit innerhalb einer sonst mangelhaften Gotteserkenntnis einen vergleichsweise höheren Grad erreichen könne, als bei einem andern Individuum, das dem Kreise der reinsten Religion angehört. Denn die Frömmigkeit kann schon durch das bloße Befolgen des in das Herz der Menschen geschriebenen Sittengesetzes (Röm. 2) und durch die ebenso treue als innige Benützung der in jeder Religion liegenden ursprünglichen Wahrheiten eine Stärke und Reinheit gewinnen, wie sie demjenigen abgeht, der zwar eine reinere Erkenntnis besitzt, aber innerlich von derselben nicht durchdrungen ist. Nur ist eine solche Erscheinung, wie überhaupt schon selten, so auch insbesondere immer als eine individuelle Ueberwindung der Schranken anzusehen, welche dem Einzelnen durch die Gotteserkenntnis seiner Zeit und seines Geschlechtes gezogen sind. Wir erinnern an Lessings Nathan.

Den objectiven Bedingungen der Frömmigkeit entsprechen die subjectiven, voran das, was man als Naturanlage zur Frömmigkeit bezeichnen kann. Es läßt sich aus der Erfahrung nachweisen, daß das eine Kind von Geburt an schon einen bestimmten, oft sehr mächtigen Zug zu allem dem hat, was zur Erzeugung der Frömmigkeit dient, während bei dem andern entgegengesetzte Neigungen sich kundgeben oder wenigstens durchaus kein positiver Trieb derart sich entdecken läßt. Aber diese Thatsache beschränkt sich keineswegs auf die einzelnen Menschen, auch die Nationen zeigen eine solche Verschiedenheit der Anlage zur Frömmigkeit. Mit der Anerkennung dieser Thatsache ist nicht gesagt, daß derjenige Mensch oder dasjenige Volk, welche eine solche Anlage nicht besitzen, an und für sich in ihrem Heile verkürzt wären, da die Anlage im Gewissen überall vorhanden ist und durch Ueberwindung natürlicher Hindernisse oft ein höherer Grad der Frömmigkeit erreicht wird, als durch die bloße Ausbildung einer vielen Abwegen ausgefetzten Naturanlage. — Es ist daher weiter darauf Gewicht zu legen, daß die freie Willensthätigkeit zur Naturanlage hinzukommen, beziehungsweise sie ergänzen muß, wenn die Frömmigkeit ihrem eigentlichen Wesen entsprechen soll. Dazu gehört vor allem die Erziehung zur Frömmigkeit, d. h. die leitende Einwirkung eines bereits durch die stetige Richtung auf Gott veredelten Willens auf das Gewissen des Kindes, zu dem Zwecke, die vorhandene Anlage ins Treiben zu bringen, sie zu stärken und zu reinigen. Wesentlich ist bei dieser Aufgabe einerseits die volle evangelische Freiheit und genaues Maßhalten in Anwendung der Erbauungsmittel; andererseits auch die fortgesetzte Uebung der Zucht des Gesetzes gegen alles das, was der Frömmigkeit offenbar widerstrebt. Denn das häufige Misrathen der Kinder frommer Eltern hat in den meisten Fällen seinen Grund darin, daß zuviel Aeußerung der Frömmigkeit gefordert, die Aeußerung der Sünde aber zu wenig, und meist weniger beschränkt wird, als die der natürlichen Triebe zum jugendlichen Lebensgenusse auch unschuldiger Art. Nächstdem wird sich die Erziehung besonders davor zu hüten haben, daß sie nicht einen bestimmten Typus der Frömmigkeit sich vorsetze, der von jedem einzelnen Kinde zu erreichen wäre, da die Aeußerungen derselben je nach dem Naturell, Temperament, Alter, Geschlecht und Stand der Einzelnen höchst verschieden sein können. Sodann wird es ihre Aufgabe sein, positiv jede besondere Aeußerung der Frömmigkeit zu pflegen, welche in dem einzelnen Kinde etwa zu Tage kommt und sich als eine gesunde Regung erweist.

Dies führt uns schließlich dahin, die besondern Erscheinungen der Frömmigkeit und die mannigfaltige Verkehrung derselben ins Auge zu fassen. Es versteht sich, daß die nächste und nothwendigste Darstellung der Frömmigkeit in solchen Handlungen geschehen muß, welche zur Offenbarung und Belebung der Gottesgemein-

schaft als solcher dienen, also in öffentlichem Gottesdienst, Gebet und sonstiger Andachtsübung. Dagegen dienen ihnen die sonstigen Aufgaben der Sittlichkeit zur Probe ihrer Wahrheit und sind als mittelbare Darstellungen der Frömmigkeit zu betrachten, welche durch die unmittelbaren gereinigt und belebt werden. — Hinsichtlich der Art und Weise sodann, wie jene Thätigkeiten ausgeübt werden, schließt sich die Frömmigkeit zunächst an die Unterschiede in der natürlichen Beschaffenheit und Lage der Individuen an. Die Frömmigkeit ist bei dem einen vorherrschend heiterer Art; bei dem andern nimmt sie mehr den Charakter ernster Lebensanschauungen an. Bei innigen, sinnigen Gemüthern wird die Frömmigkeit mehr durch den über das ganze Leben sich gleichmäßig ausbreitenden Ton der heiligen Liebe sich zu erkennen geben, bei lebendig erregten mehr durch lebhaften Ausdruck im Wort und begeistertes Ergreifen frommer Werke. Die Lebhaftigkeit der Aeußerungen wird überhaupt mit dem Alter abnehmen und einer intensiveren Stärke derselben Platz machen. Dem kindlichen und jugendlichen Alter gehört vorzugsweise die Thätigkeit der frommen Phantasie an, daher die große Empfänglichkeit gesunder kindlicher Seelen für die biblische Geschichte, für die Idee des Engelschutzes u. dgl., die mit möglichster Sorgfalt zu nähren sind. Mit der Entwicklung des Verstandeslebens (um die Zeit, wo das Lernen beginnt) ist es die fromme Wißbegierde, die besondere Aufmerksamkeit erheischt, und die Liebe zum öffentlichen Gottesdienste, die mit Ernst und anhaltend gepflegt werden muß. Im übrigen geht jedes naturgemäß sich entwickelnde Kind durch eine Stufe des Pelagianismus hindurch. Seine Gedanken sind: wenn ich brav bin, fromm bin, fleißig bete und lerne, so komme ich in den Himmel (vgl. Luthers Brief an sein Söhnchen). Dem zarten Alter liegt die tiefere Sündenerkenntnis und das Verstandnis der Gerechtigkeit im Blute Christi noch ferne. Erst gegen die Unterscheidungsjahre hin entwickelt sich der Sinn auch hiefür.

Jeder dieser Richtungen geht auch wieder die besondere Gefahr zur Seite, auszuarten und ein Zerrbild der Frömmigkeit darzustellen. Die mildeste Art solcher Verlehrung ist der Pietismus (im engeren technischen Sinne), s. den Art. Bei weiterer Verfolgung dieser einseitigen Richtung entsteht der Separatismus, der selbst von der allgemeinen christlich-kirchlichen Gemeinschaft sich lossagt, um den Gegensatz gegen das mit ihr verbundene schlechtthin Weltliche desto entschiedener ausdrücken zu können; nach anderer Seite hin geht der Pietismus in den Quietismus über, wenn der innerliche Besitz und Genuß des Göttlichen gegenüber von der thätigen Frömmigkeit ausschließlich betont wird. Zur Schwärmerie steigert sich die Frömmigkeit, wenn die Innigkeit und Lebendigkeit des Gefühls auf Kosten der verständigen, klaren Erkenntnis gepflegt wird. Umgekehrt wird die einseitige Pflege der Gotteserkenntnis bei Vernachlässigung der persönlichen Lebendigkeit zur todtten Orthodorie. Wird der Gegensatz zu anderen Weisen der Frömmigkeit übertrieben und der objective Werth einzelner unterscheidender frommer Handlungen überschätzt, so entsteht Bigotterie; zum Fanatismus aber wird die Frömmigkeit, wenn sie in ihrer individuell persönlichen, nationalen oder religionsgemeinschaftlichen Form den Anspruch und Versuch macht, jede andere Art der Frömmigkeit neben sich zu vernichten. Heuchelei, Pharisäismus u. dgl. endlich entstehen aus ihr, wenn die Aeußerungen der Frömmigkeit ohne die entsprechende Gesinnung angestrebt werden.

Der Erzieher hat bei seiner Einwirkung auf das Kind alle diese Abweichungen beständig vor Augen zu behalten und unter Hinweisung auf biblische Beispiele davor zu warnen, vor allen Dingen aber sich selbst zu hüten, daß er nicht durch sein Beispiel das Kind auf einen dieser Abwege verleite.

Frohfinn. Heiterkeit. Die Jugend ist von Natur schon aufgelegt zur Freude; ein gesundes, unverborenes Kind wird stets auch ein fröhliches Kind sein. Diesen natürlichen Frohfinn der Jugend zu erhalten und für die höheren Zwecke des geistig-sittlichen Lebens der Art zu befestigen, daß er als Heiterkeit des Gemüths eine bleibende Eigenschaft der Seele werde, ist Aufgabe und Pflicht der Erziehung. Diese hat folgende Punkte wohl im Auge zu behalten:

1) Alles, was die Gesundheit fördert und das leibliche Leben frisch erhält, befördert auch die Heiterkeit des Gemüths.

2) Der Frohinn wird durch alles gestört und verdorben, was nur den Sinn reizt oder gar überreizt, was bloß auf Genuß abzielt, ohne die innere Selbstthätigkeit anzuregen.

3) Der Turnerspruch: Frisch, frei, fröhlich, fromm! ist das rechte Motto auch zum Capitel über den Frohinn. Bei der Jugend steigert sich wohl mitunter die Fröhlichkeit zu geräuschvoller Lustigkeit; ist aber die Zucht rechter Art, so wird eine Ueberschreitung des Maaßes selten und die Ordnung leicht wieder hergestellt sein, denn der Gehorsam wird als unsichtbares Band das Kind auch da halten, wo es sich selbst überlassen ist, und in der Freudigkeit des Gehorsams soll es ganz besonders seine Frömmigkeit zeigen — nicht aber durch Kopfhängerei oder Absonderung von den Spielgenossen.

4) Im Spiele findet der Frohinn seine liebste Bethätigung. Mit der Spielfreiheit würde auch die Spielfreudigkeit unterdrückt. Das Spiel fördert die Arbeit, weil es den jugendlichen Geist munter und frisch erhält und das Gleichgewicht in seiner Thätigkeit wieder herstellt. Aber umgekehrt muß auch die Arbeit das Spiel würzen; ohne sie würde es den Reiz verlieren. Darum trage man nicht das Spiel in die Arbeit hinein; im Ueberwinden von Schwierigkeiten, wo jedes Gelingen das freudige Gefühl erhöhter Kraft gewährt und zu neuer Anstrengung treibt, sprudelt eine unversiegbare Freudenquelle. Daß es unserer Jugend vielfach an der rechten Spiellust und Frohmüthigkeit gebricht, hat gewiß nicht seinen Grund darin, daß wir ihr zu viel Arbeit zumuthen; viel eher darin, daß wir ihre Thätigkeit zu sehr zersplittern, daß wir ihre Geistesentwicklung verfrühen und sie die Genuße späterer Altersstufen anticipiren lassen.

5) Laune und mürrisches Wesen muß der Erzieher von der moralischen Seite fassen als Pflichtverletzung, wodurch der Friede und die Harmonie der Umgebung gestört wird, und die Selbstthätigkeit wachrufen, welche die schlechte Laune muthig bekämpft und überwindet.

6) Verdrießlichkeit und Trübsinn wirkt ansteckend; Kinder folgen dem Beispiele auch hier. Darum haben Eltern, Lehrer und Erzieher vor allem zu sorgen, daß sie selber sich leiblich und geistig frisch erhalten und die Heiterkeit des Gemüths sich wohl bewahren. Lehrer sollten mindestens der Nahrungsorgen enthoben sein und nicht durch Privatstunden und sonstige Nebenarbeiten in die Nothwendigkeit versetzt werden, sich die frische Lehrkraft für die Schule zu schwächen. Uebrigens thut es leibliches Wohlfühlen für sich allein auch nicht; der Schwerpunkt der Heiterkeit liegt in der Freiheit des Gemüths. Die Arbeits- und Berufsfreudigkeit des Lehrers vermag auch körperliche Schwächen zu überwinden. Wir dürfen nicht vergessen, daß der Frohinn einerseits aus dem Gefühl der frei und frisch von Statten gehenden Thätigkeit Leibes und der Seelen entspringt, andererseits auch wieder zum Hebel wird für eben diese Thätigkeiten, daß die Freudigkeit des Gemüths alle Functionen unseres Organismus lebhafter, elastischer, wirksamer macht.

7) Wie verhält sich der jugendliche Frohinn zum Ernst des christlichen Lebens? Es giebt zarte fromme Seelen, aber auch starre Rigoristen, die in der Jugendlust, weil sie mitunter tobt und lärmt, etwas unstatthafes wo nicht sündliches erblicken, die sich nur abweisend und verbietend zur heiteren Lebhaftigkeit der Kinder verhalten. Diese übersehen ganz, daß den Frohinn der Jugend dämpfen oder gar tilgen wollen, hieße ihre Werdelust hemmen, ihren Lebenssaft verstopfen, ihre Federkraft abspannen. Wem die Heiterkeit der Jugend getrübt und vergällt wurde, dessen Gemüth wird für die ganze Lebenszeit etwas schweres und gedrücktes behalten. Jene „unbefangene Glückseligkeit“ der Kinderjahre ist ein warmer Lebenshauch, der noch im spätesten Alter sich spüren läßt und sich freundlich mit der Stimmung christlicher Liebe eint, die, obwohl auf tiefstem Ernste ruhend, in ihrem Wesen doch durch und durch heiter ist.

Frühauftreten. Das Frühauftreten der Kinder ist durch das der Eltern und deren Lebensweise bedingt, welche letztere nach Ort und Beruf eine große Verschiedenheit zeigt, wie denn schon ein Unterschied zwischen dem Stadt- und Landleben augenfällig ist. Ebenso ist jedoch auch das Alter und die Körperbeschaffenheit der Kinder, ihre Nahrung, geistige und körperliche Anstrengung maßgebend. Es

läßt sich deshalb keine allgemeine Norm der Schlafzeit aufstellen. — Ziehen wir die Zeit in Betracht, worin die Kinder schulpflichtig werden. Es sollte sich einfach das Frühaufstehen während der Schulzeit nach dem Beginn des Unterrichts richten oder umgekehrt. Für die schulpflichtigen Kinder sollte durch Eltern, Lehrer und Erziehungsrath eine Verständigung darüber stattfinden, daß nicht zu früh vor den Lehrstunden aufgestanden werde, oder daß diese nicht zu lange nachher den Anfang nehmen.

Warum soll man auf Frühaufstehen halten? Es ist ein Stück der nothwendigen körperlichen Abhärtung. Das Kind muß angehalten werden, rasch und schnell munter zu werden und die Sinne zusammen zu haben. Nur der nicht über das Maß ausruhende Körper ist zur Arbeit frisch und behend. Ein gesundes Kind, das durch Lernen, Arbeit und Spiel ermüdet ist Abends um 9, kann zwischen 5 und 6 aufstehen. Anders wird es mit schwächlichen Kindern sein; diesen rechne man die Schwachheit des Leibes an und setze zu.

Viele bedeutende Männer zeigen an ihrem Beispiele, daß eine Menge Zeit durch Frühaufstehen gewonnen und dadurch viel mehr gearbeitet werden kann. Friedrich II., König von Preußen, schlief nur bis 4 Uhr. Peter der Große von Rußland stand stets vor Tagesanbruch auf nach dem Grundsatz: „Ich mache mein Leben so lang, als ich kann und schlafe deshalb so wenig als möglich.“ Franklin sprach aus: „Wer spät aufsteht, mag den ganzen Tag laufen, und hat doch Abends die Arbeit nicht eingeholt.“ Als Arbeitszeit empfiehlt sich die Morgenstunde besonders. Das Sprichwort: „Morgenstund hat Gold im Mund“ bezeugt, welch großen Werth die Volksweisheit darauf legt.

Das Frühaufstehen ist ferner überaus wichtig in moralischer Beziehung. Nichts hat mehr Einfluß, die Willenskraft abzustumpfen, Geist und Körper gleichmäßig erschaffen zu lassen, als das Träumen und Halbwachen in den Frühstunden. Sehr verderblich ist's, wenn Kinder, insbesondere erregte, durch das lange Liegen im Bette Zeit erhalten, dem Spiel der Phantasie nachzuhängen. Am bedenklichsten ist jenes halb-wache Liegenbleiben in der Zeit der Entwicklung der Mannbarkeit. Gut ist es, wie für Gesunde, so auch für Verirrte, wenn das äußerliche Mittel nach Luthers Sinn und Meinung in christliche Ordnung eingereiht ist, wie denn im Katechismus gelehrt wird: Des Morgens, so du aus dem Bette fährst, sollst du sagen: Das walte Gott Vater, Sohn und heiliger Geist. Amen. Darauf knieend oder stehend den Glauben und das Vaterunser beten u. s. f.

Das Spazierengehen in frühen Morgenstunden kann im allgemeinen den jungen Leuten nicht empfohlen werden, da es sehr leicht die Folge hat, daß sie dann zur Arbeit des Tages nicht mehr die nöthige Frische und Munterkeit haben. Es soll dieses Vergnügen für Sonn- oder Feiertage aufgespart werden.

Mittel anzuwenden, um das Frühaufstehen zu erreichen, ist auf dem Lande weniger nothwendig als in Städten. Auf dem Lande ruht die Feldarbeit hinaus ins Freie. In Städten werden allerlei Kunstmittel nöthig sein und fürs erste auch bleiben. Eines ist der zeitige Anfang des Schulunterrichts. In Lehranstalten, besonders in Convicten bringt die Hausordnung mit sich, daß eine Glocke gezogen wird, und hat das seinen guten Einfluß auch fürs spätere Leben. Das beste ist, das Sprichwort: „Jung gewohnt, alt gethan“ zu befolgen, d. h. hier, die Ordnung des Hauses, früh aufzustehen, den Kindern anzuerziehen und zur Gewohnheit zu machen.

Frühreise bezeichnet in der herkömmlich gewordenen Bedeutung des Wortes nicht nur die früh eintretende wirkliche Reise, d. h. Männlichkeit im physischen und geistigen Sinne, sondern es wird auch, namentlich auf geistigem Gebiete, von jeder Entwicklungsstufe gebraucht, die im Verhältnis zum Alter ungewöhnlich früh eintritt. Das Wort hat sogar, vermuthlich unter dem Einflusse einiger auffallenden Beispiele, die in den letzten Jahrhunderten vorgekommen sind, vorwiegend die Bedeutung angenommen, daß es den Zustand der sogenannten Wunderkinder bezeichnet, die schon im frühesten Lebensalter Erstaunliches leisten, aber nachher entweder physisch zu Grunde gehen oder zurückbleiben und die rechte Reise nie erreichen. Wenn man den Begriff der Frühreise in dieser Weise beschränkt, so darf man offenbar Männer wie Phil. Melancthon, Torquato Tasso, Hugo Grotius, Albrecht

von Haller, die alle in ihrer Entwicklung ungewöhnlich früh waren, aber dabei auch nachhaltige Kraft und Tiefe besaßen, nicht als frühreif bezeichnen. Ein Heinecke, Barattier, K. Witte und andere werden die charakteristischen Beispiele der Frühreise sein. Körperliche Frühreise bespricht Schwarz, Erziehungsbl. 2. Aufl. III, S. 354 f., geistige ebendaf. 349 ff.

Präcocität = unnatürlich frühe Geistesreise und Altklugheit bespricht als eine weitverbreitete Erscheinung und ein schlimmes Zeichen der Zeit Döderlein in den Reden und Aufsätzen I, S. 150 ff. Die Kinder und Knaben wollen wie die Männer sein, und was dem reiferen Alter an Rechten und Genüssen vorbehalten bleiben muß, für sich in Anspruch nehmen, und leider werden sie von einem Theil der Erwachsenen hierin thörichterweise unterstützt. Auch die Schule hat ihren Antheil an der gemeinsamen Schuld der Zeit. Der Gärtner wartet auf Blüte und Frucht und weiß, wie es um Treibhauspflanzen steht; aber unter den Erziehern sind viele, welche die natürliche Entwicklung mit künstlichen Reizmitteln verfrühen wollen, anstatt die Blüte, damit sie um so voller und schöner sich entfalte, möglichst lange in der Knospe zu halten. Gegen dieses Uebel hilft nichts, als wenn wir uns entschließen, uns der verkehrten Mode, die sich Zeitgeist nennt, mit aller Entschiedenheit zu widersetzen, wenn wir die Natur in ihrer gesetzmäßigen Entwicklung beobachten und von den Irrwegen der Hypercultur zu ihr zurückkehren. (Vgl. die Art. Altklug, Blasirt.)

Furcht findet sich im jugendlichen Alter am häufigsten ein und oft unter bedenklichen Formen. Es ist bekannt, daß namentlich Gespensterfurcht bei Kindern oft die schlimmsten Zufälle, Krankheit und Tod herbeigeführt hat. Wenn daher die Periode der Aufklärung irgend etwas gutes gebracht hat, so gehört gewiß auch dies dazu, daß der Aberglaube aus den Kinderstuben verwiesen worden ist. Zu warnen ist jedoch vor der systematischen Ernüchterung und der pedantischen Verfolgung jedes phantastischen Restes im kindlichen Gemüthe; ein solches Verfahren erzeugt leicht Altklugheit und Eitelkeit. Am schlimmsten wird es, wenn die Kinder bei jenem principiellen Verfahren gewöhnt werden, mit superklugem Selbstbewußtsein auf achtbare Dienstboten oder andere ältere Leute herabzusehen. Es genügt also, wo den Kindern irgend etwas unheimliches Furcht einflößt, sie, ohne ihren Muth zu sehr auf die Probe zu setzen, auf die nächste Quelle der Erscheinung aufmerksam zu machen und durch Beispiel und Anleitung, wie sie der einzelne Fall darbietet, jene Gründlichkeit in der Betrachtung der Außenwelt anzubahnen, vor der sich das Spukhafte zurückzieht. — Ganz besonders muß auch davor gewarnt werden, aus Prahlerei oder zur heroischen Uebung Kraftstücke des Muthes mit den Kindern vorzunehmen — sie ohne Noth, ja ohne Zweck im Dunkeln allein auf den Dachboden oder in den Keller, wo nicht gar über den Kirchhof zu schicken.

Die Furcht vor der Dunkelheit ist eine der häufigsten Erscheinungen und findet sich auch unabhängig von dem Aberglauben, wenigstens insofern er Uebernatürliches zum Gegenstande hat; denn in Wahrheit ist die Voraussetzung in allen Ecken lauernder Bösewichter auch ein Aberglaube. Wo die Furcht vor der Finsternis bei Kindern, welche über die ersten Jahre hinaus sind, stark ausgebildet ist, wird in der Regel ein Aberglaube dieser oder jener Art zu Grunde liegen. Ob die Finsternis auch an und für sich schreckhaft sei, ist streitig geworden. Ohne Zweifel kann gut gewöhnten Kindern unter gewöhnlichen Verhältnissen und in ihrer gewöhnlichen Umgebung diese Empfindung ganz fern gehalten werden; allein man muß sich hüten, nach solchen Erfahrungen obigen Satz zu verneinen. Unter ungewöhnlichen Umständen, namentlich in fremder Umgebung, werden auch gut gewöhnte Kinder leicht in den Fall kommen, das Schauerliche der Finsternis zu empfinden. Um unter allen Umständen zu sichern, muß daher nothwendig zu der Gewöhnung Pflichtgefühl und Gottvertrauen hinzutreten. Daß bei einmal vorhandener krankhafter Neigung zur Furcht nicht mit Strenge zu verfahren und Furcht mit Furcht zu vertreiben ist, wird von einsichtigen Pädagogen aller Richtungen angenommen. Ein ernstes Wort, selbst eine Strafe zur rechten Zeit, mag zwar angewandt werden, aber die Hauptsache wird bleiben, anfangs die Anlässe möglichst zu vermeiden, auf physische und geistige Stärkung im allgemeinen hinzuwirken und sodann allmählich und mit möglichster Vermeidung neuer Ausbrüche in der Gewöhnung fortzuschreiten.

Die Furcht vor wirklichen Gefahren kann dem Kinde nicht in jedem Falle erspart, sie soll nur durch Belehrung und durch die Ruhe und den Muth der Erzieher gemäßigt werden. Das Beispiel ist auch in diesem Stücke von besonderer Wichtigkeit. — Am tiefsten steckt in dem natürlichen Menschen die Furcht vor dem Tode; ihre Bekämpfung fällt in gewissem Sinne mit der Aufgabe der Erziehung im allgemeinen zusammen, sofern nämlich diese dazu helfen will, daß der natürliche Mensch in einen geistlichen umgewandelt werde. — Eine weitere Art von Furcht, die Furcht vor der Strafe, ist in dem Art. Strafe zu besprechen.

Ueber Furcht in physiol. und psychol. Hins. vgl. Domrich, psych. Zustände, Jena 1849. Loße, medicin. Psychologie S. 440 ff. Volkmann, Grundr. der Psych. S. 127. Schwarz, Erzieh. 2. Aufl. II, 212 ff. „Erziehungsergebnisse,“ Hannover 1857. S. 234 ff. (Vgl. die Art. Aberglaube, Aengstlichkeit, Blödigkeit.)

G.

Gebet (für die Kinder und mit ihnen). Das Gebet ist sowohl ein Mittel als ein Zweck der Erziehung; der Erzieher betet für den Zögling und er lehrt den Zögling beten, weil dieser soll beten können, weil er, als Mensch, die dem Menschen gebührende Stellung zu Gott einnehmen soll. Eine Erziehung, die den Zögling nicht beten lehrt, bringt ihn mit allem, was sie ihm sonst an Bildung beibringen mag, über die Nothwendigkeit hinaus.

Also ersichtlich: der Erzieher soll für das Kind beten. Wer sich des Gebets beharrlich entschlägt, der verräth damit entweder, daß er es mit seiner Erzieheraufgabe überhaupt leichtsinnig nimmt, daß er vielleicht zwar das Nöthige seinerseits thut, aber nur, um sich keinem Vorwurf auszusetzen, während ihm am endlichen Erfolg, am Heile des Zöglings nicht so sehr gelegen ist; oder hat er jene hohe Meinung von der Allmacht seiner Erziehungsweisheit und etwa auch von der Vortrefflichkeit des Zöglings selber, daß er weiter keine Garantie für seine glückliche Entwicklung zu bedürfen glaubt. Wer aber von diesem Wahne frei ist, der kann als Erzieher das Gebet gar nicht entbehren; er weiß, daß das Gedeihen allein von Gott kommt und daß auch dieser Ertrag der Erzieherarbeit von Gott erbeten werden muß. Uebrigens wird ein Beten für den Zögling nothwendig auch ein Beten des Erziehers für sich selbst; daß ihm selber Weisheit, Geduld und Liebe nicht ausgehe, daß er alle Tage wieder mit frischem Muth und neuer Kraft Hand ans Werk lege, das muß Gott ihm geben, aus sich selbst nimmt er es nicht. Zeller (Lehren der Erfahrung I, S. 240 f.) macht insbesondere darauf aufmerksam, wie nur durch solches Gebet der Lehrer unter den Sorgen, die ihn außer dem Amtsleben noch persönlich brücken mögen, sich den Frieden Gottes im Herzen bewahren könne, die Ruhe und Fassung, ohne die er gar nicht im Stande ist, auf die Kinder zu wirken.

Dem Gebete für die Kinder geht das Gebet mit den Kindern zur Seite, und zwar zunächst in der Absicht, daß sie beten lernen. Das Beten ist ja in der That eine Kunst; es muß gelernt sein, wie das Sprechen selber gelernt werden muß (Luc. 11, 1). Dem Kinde wird vorgebetet, es spricht nach, man lehrt es (nach abendländisch-germanischer Sitte, worin aber der katholische und der evangelische Brauch sich wieder unterscheidet) die Hände falten, als Symbol der Abgeschlossenheit von allem andern und als Symbol der innern Geschlossenheit, Befaktheit, Gebundenheit. Dies ist möglich und muß beginnen, sobald das Kind reden lernt; es wird zuvörderst beim Aufstehen und zu Bette gehen sowie bei Tische geschehen, als den drei Momenten des Tageslebens, die nicht nur Momente der Sammlung im Gegensatz der Zerstreuung in Arbeit und Spiel sind, sondern in welchen sich auch der Stoff des Gebets, der Gegenstand von Dank und Bitte von selber darbietet. Weil aber gerade in diesen Momenten das kleinere Kind von der Mutter besorgt werden muß, so ist es auch das natürlichste, daß sie