

des geographischen Unterrichts beigetragen. Ein „Abriß der Erdbeschreibung“, Leipzig 1819, 3. Aufl. 1839, erschien als Lehrbuch beim Unterrichte; dazu für den Lehrer eine „Methodik der Geographie“ Leipzig 1835. Ueber Mechanik erschien von ihm das von andern viel benutzte Buch: Mechanische Nebenbeschäftigungen für Jünglinge und Männer. Altenburg 1801. 2. Aufl. Leipzig 1816.

Seit 1797 bewohnte GutsMuths, verheirathet mit einer Seitenverwandten Salzmanns, ein freundliches Landhaus am Eingange des Schnepfenthal benachbarten Ortes Ibenhain. Hier sehen wir ihn auch in eigener selbstgeschaffener Sphäre, als Vorsteher eines Haushaltes, als Vater und Erzieher einer zahlreichen Familie, in patriarchalischer Würde walten; dann in Stunden freierer Erholung mit Pflege seines Blumen Gartens, Veredelung seiner Obstbäume, Abwartung seiner Bienenzucht beschäftigt, oder an seiner Drechselbank thätig, und auf andere Weise das Angenehme mit dem Nützlichen verbinden. Hier faßte er die meisten seiner Schriften ab und verschaffte sich als Herausgeber seiner Zeitschrift: „Bibliothek für Pädagogik, Schulwesen und die gesammte pädagogische Literatur Deutschlands,“ 1800 bis 1820, als erfahrener Pädagog, aber auch als scharfer Kritiker einen ausgedehnten literarischen Wirkungskreis. Von hier aus kam er täglich zweimal nach Schnepfenthal, Vormittags 11—12 zur Gymnastik, Nachmittags 2—4 zum Unterrichte in den Classen, worauf er im Sommer 4—5 die Zöglinge zum Baden führte und den Schwimmunterricht erteilte. Stets in nützlicher Thätigkeit begriffen, einfach und naturgemäß in seiner Lebensweise erreichte GutsMuths ein hohes Alter. Noch munter in seinem Berufskreise feierte er 1835 sein 50jähriges Amtsjubiläum; mußte jedoch schon zwei Jahre später wegen zunehmender Altersschwäche seine Geschäfte aufgeben. Er starb am 21. Mai 1839. — GutsMuths war eine echt pädagogische Persönlichkeit von schlichtem, biederem, aber würdevollem und achtungsgebietendem Aeußeren, seine Energie und Strenge wirkten zu Zeiten ebenso wohlthätig, als seine rücksichtsvolle Milde zu andern; mit pädagogischem Scharfblick durchschaute er jeden seiner Zöglinge und wußte ihn nach seinen Eigenthümlichkeiten zu behandeln. Das Turnen gieng nie munterer und fröhlicher von statten, als wenn es sein Commandowort belebte, wurde nie anregender belohnt, als wenn er die Besseren zu Vorturnern ernannte, oder Prämien für die gelungenen Uebungen erteilte. Sein Andenken lebt nicht nur in der Anstalt, an der er wirkte und zu deren Gedeihen er wesentlich beitrug, in dankbarer Erinnerung fort; auch in der Geschichte der deutschen Pädagogik hat er sich einen Ehrenplatz gesichert.

H.

Sabsucht, s. Sparsamkeit.

Härte, s. Erzieher.

Halbtagschulen sind diejenigen Schulen, deren unter Einem Lehrer stehende Abtheilungen von einander gesondert zu verschiedenen Zeiten unterrichtet werden. Der Name kommt vorzugsweise in Preußen vor. Sonst werden dieselben Schulen Classenschulen oder, wie in Württemberg, Schulen mit Abtheilungsunterricht genannt. Kirsch im deutschen Volksschulrecht und in Hergangs pädagogischer Realencyklopädie 2. Aufl. Art. Classen bezeichnet dieses System als System der Sonderclassen, ohne jedoch diesen Namen auf Abtheilungen, die unter Einem Lehrer stehen, zu beschränken.

Die Trennung der Schulen in einzelne selbständige Classen, die sich mit einander in die gesammte Schulzeit zu theilen haben, steht im engsten Zusammenhang mit den Fortschritten, welche die neuere Zeit im Gebiete der Methode gemacht hat. Indessen ist die Rücksicht auf die Unterrichtsmethode nicht die einzige, die für das Halbtagschulsystem günstig stimmt, sondern es treten ihr noch mehrere andere Gründe zur Seite. In diesen Beziehungen wird von den Freunden der Halbtagschuleinrichtung 1) vor allem behauptet, bei einer zu großen Zahl von Kindern, namentlich von Kindern verschiedener Altersstufen, leide die Ausbildung der Schüler Noth, denn a) der

Lehrer vermöge sie weder zu einem geordneten Nachdenken und zur Selbstthätigkeit anzuleiten, noch in den Besitz der nöthigen positiven Kenntnisse zu setzen; b) die Selbstbeschäftigung, welche für diejenige Abtheilung, die der Lehrer nicht unmittelbar unterrichtet, eintritt, habe nicht nur keinen Werth, sondern schade vielmehr den Kindern. 2) Diesem Schaden wird der moralische zur Seite gestellt, der dadurch entstehe, daß die vielfach unbeaufsichtigten und unbeschäftigten Kinder einer ungetheilten Schule zuchtlos werden. 3) wird es für eine unnatürliche Steigerung und gefährliche Ueberreizung der Kinder erklärt, wenn sie 5—6 Stunden des Tages die Schule besuchen sollen. 4) wird zur Begründung der Classentrennung geltend gemacht, daß durch einen 5—6stündigen Unterricht das Kind den Arbeiten, die es für die Eltern zu verrichten habe, und eben damit der allernöthigsten Vorbereitung auf das spätere Leben zu viel entzogen werde. 5) Dazu tritt je nach den localen Verhältnissen die Rücksicht auf den ökonomischen Vortheil der Lehrer, der ihnen aus der Belohnung für den Unterricht mit vermehrter Stundenzahl erwächst, oder auf den finanziellen Stand einer Gemeinde, der ihr die Anstellung eines weiteren Lehrers erschwert. Für solche Classenschulen sprachen sich in früherer Zeit aus: Dinter, Zerrenner; in neuerer Zeit Volkisch, Eisenlohr und Kirsch.

Diese Trennung einer Schule in Classen kann aber nicht als absolut zweckmäßig oder pädagogisch nothwendig erkannt werden. Denn einerseits kann durch eine genaue Beaufsichtigung der Schüler und durch strenge Prüfung der Ausarbeitungen in Verbindung mit dem Monitoreninstitut den Nachtheilen, welche die Selbstbeschäftigungen bringen können, vorgebeugt werden. Andererseits wird die Handhabung einer zweckmäßigen Disciplin durch das Zusammensein mehrerer Abtheilungen nicht so erschwert, daß der Lehrer dadurch gehindert würde, durch Energie und Entschiedenheit den Geist der Ordnung unter seinen Schülern zu erhalten. Und sind nur die Schulstunden zweckmäßig vertheilt, sind die Pausen in angemessener Abwechslung an einander gereiht und fehlen die zur Erholung nöthigen Pausen nicht, so darf von der ungetheilten Schule weder für die geistige noch für die leibliche Gesundheit des Kindes Gefahr befürchtet werden. Was ferner die Behauptung betrifft, daß durch einen 5—6stündigen Unterricht das Kind dem Hause zu lange entzogen werde, so ist dagegen zu bemerken, daß auch neben einem längeren Schulbesuch den Kindern genug Gelegenheit zur Vorbereitung auf ihren späteren Beruf geboten und hinreichende Zeit zur Theilnahme an den Geschäften des Hauses gegönnt ist. Und wenn endlich die Verbesserung der ökonomischen Lage der Volksschullehrer oder die Rücksicht auf die finanzielle Lage einer Gemeinde in die Waagschale gelegt wird, so zeigt sich darin am deutlichsten der Charakter der Anordnung von Halbtagschulen als einer nur relativ-nothwendigen.

Eine längere Dauer der Schulzeit, als sie die Halbtagschulen zulassen, ist unumgänglich dazu nothwendig, daß die Kinder der Volksschule, die bei der Verschiedenheit ihrer Gaben u. s. w. auch eine verschiedene Behandlung erfordern, nicht nur formale Verstandesbildung und durch einen methodischen Stufengang die erforderlichen positiven Kenntnisse erlangen, sondern auch für ein geordnetes Zusammenleben in der bürgerlichen und kirchlichen Gemeinde herangebildet und so für das spätere Leben vorbereitet werden. Die Zeit, die in ungetheilten Schulen gewonnen wird, ist um so höher anzuschlagen, wenn bei einem concentrirten und stufenmäßigen Unterricht in einzelnen Fächern verschiedene Abtheilungen vereinigt unterrichtet werden können, somit für den unmittelbaren Unterricht mehr als die Hälfte der Zeit gewonnen wird, ob auch dieser gemeinsame Unterricht für einen Theil der Schüler als Repetition, für einen andern als Vorausnahme gilt. Die Selbstbeschäftigung der Kinder darf keineswegs als ein nothwendiges Uebel angesehen werden, vielmehr ist sie, vom Lehrer zweckmäßig geleitet und gehörig controlirt, ein wichtiges Mittel in seiner Hand, die Schüler an selbstständige Thätigkeit zu gewöhnen und in denjenigen Fächern zu fördern, die neben dem unmittelbaren Unterricht Einübung erheischen, wie eine günstige Gelegenheit, die Individualitäten zu berücksichtigen. Sie kann um so weniger entlehrt werden, je weniger von den Zöglingen der Volksschule im allgemeinen eine pünctliche Ausarbeitung der Hausaufgaben erwartet werden darf. Wird außer diesen Vortheilen noch erwogen, daß nur ein körperlich kräftiger und geistig rüstiger Lehrer

2 oder gar 3 selbständige Classen je mit der entsprechenden Stundenzahl zu unterrichten vermag und daß selbst bei einem solchen Lehrer Frische und Lebendigkeit mit der Zeit nachlassen, und werden auch die Gründe mehr untergeordneter Art nicht unberücksichtigt gelassen, die größere Freudigkeit der Kinder zum Schulbesuch bei gleicher Unterrichtszeit, die bei weiterer Entfernung nothwendig werdende Begleitung der jüngeren Kinder durch ältere, der Vortheil, der daraus entsteht, daß alle Kinder zu den angemessensten Tagesstunden ihren Unterricht erhalten, der Gewinn, den die jüngeren Kinder aus dem Zusammenleben mit den älteren ziehen: so muß selbst dann, wenn einem Lehrer mehr oder verschiedenartigere Schüler zugetheilt sind, als es vom rein pädagogischen Standpunct aus wünschenswerth ist, die Vereinigung der Abtheilungen der Einrichtung von Halbtagschulen vorgezogen werden, so lange überhaupt der Lehrer noch im Stande ist, die ihm anvertrauten Schüler mit seiner erziehenden und unterrichtenden Thätigkeit zu bewältigen.

Dagegen wird selbst von dieser Seite aus das Halbtagschulsystem nicht absolut verworfen, und es ist in der That eine Vertheilung der Schüler eines Lehrers in selbständige Classen nicht zu vermeiden, wenn 1) die Zahl der Schüler eine solche Höhe erreicht, daß der Lehrer die Masse nicht mehr zu übersehen vermag, 2) die Abtheilungen bei stärkerer Besetzung so unter sich verschieden sind, daß der Lehrer nicht alle gehörig beaufsichtigen oder zweckmäßig beschäftigen kann. Dieser Nothstand kann eintreten, wenn wegen Mittellosigkeit der Gemeinde die Anstellung eines weiteren Lehrers oder die Einrichtung eines Schullocal's auf Schwierigkeiten stößt, wenn Mangel an Lehrern herrscht oder den bereits angestellten durch Abtheilungsunterricht ein ökonomischer Vortheil verschafft werden soll.

Wann die Schülerzahl diese Höhe erreiche, daß Classenunterricht nothwendig wird, darüber sind die Ansichten verschieden. Das richtige Maß wird eingehalten werden, wenn die Zahl der Schüler, die ein Lehrer gleichzeitig zu unterrichten hat, auf 90 bestimmt und für eine größere Anzahl bis zu 120 Abtheilung in selbständige Classen gefordert wird, sofern nicht wegen der Verschiedenheit, welche hinsichtlich des Alters und der Kenntnisse stattfindet, schon für eine geringere Schülerzahl Abtheilungsunterricht zu verlangen ist. Dieser zweite Fall tritt ein, wenn bei ungefähr 60 oder mehr Schülern in den Hauptfächern mehr als 3 Abtheilungen zu bilden sind, was in der Regel in den Schulen geschehen muß, welche alle 7 oder 8 Jahresclassen vereinigen. Solcher selbständigen Classen sollten in der Regel nicht mehr als 2 gebildet werden, weil sonst die Zahl der Schulstunden zu sehr vertheilt oder die Kraft des Lehrers zu stark in Anspruch genommen würde. Die Unterrichtszeit hat sich auf 6, beziehungsweise 4 Stunden täglich zu erstrecken. Eine Vereinigung der sonst getrennten, aber nach Kenntnissen und Alter einander näher stehenden Abtheilungen in einzelnen Fächern oder ein Zusammensein mehrerer Abtheilungen, von denen die eine unmittelbar unterrichtet wird, die andere sich selbst beschäftigt, in einzelnen Stunden ist, sofern es die Localität gestattet, nicht ausgeschlossen; doch darf diese Vereinigung nicht zu weit ausgedehnt werden, wenn nicht die ganze Einrichtung von Halbtagschulen illusorisch werden soll.

Gegen die Classenschulen und für Trennung der Abtheilungen bloß in Nothfällen sprechen sich aus: Curtman, Gräfe, Niecke, ebenso gegen den Abtheilungsunterricht im allgemeinen, aber für den successiven Unterricht in Schulen mit Einem Lehrer: Denzel, Palmer, Stirn. Selbst Eisenlohr (s. oben) wird vornehmlich durch einen relativen Grund, den ökonomischen Vortheil der Lehrer, für den Abtheilungsunterricht günstig gestimmt. Wegen der ländlichen Geschäfte findet zur Sommerszeit in verschiedenen Ländern Abtheilungsunterricht statt.

Handarbeit. Die Handarbeit begreift hier die Beschäftigungen der Jugend, die mit der Hand zu deren Kräftigung und Gewandtheit, wie auch zur Vollbringung der verschiedenen Thätigkeiten im Leben verrichtet werden. Sie ist so alt, als es ein Familienleben giebt, in welchem man die Jugend für das Leben erzieht. Der erste Anstoß zu einer geordneten Handarbeit wird daher in der Regel vom häuslichen Leben gegeben. Sie ist eine mehr oder minder gezwungene, ja sogar organisirte, nicht selten aber wird sie in freier Weise ergriffen und fortgesetzt. Je nach der Ver-

schiedenheit der Stände und ihrer Beschäftigung ist die Handarbeit auch verschieden. Innerhalb dieser Kreise selbst aber ist die Beschäftigung eine ziemlich gleichartige.

Am gleichförmigsten übrigens zeigt sich die Handarbeit der Mädchen in den besitzenden und sogenannten gebildeten Ständen. Die Arbeiten mit der Spindel oder Stricknadel und dann der Nähnadel sind von jeher volksthümlich gewesen in allen cultivirten Ländern, und man konnte sie zumal im deutschen Volke bei den Mädchen aller Stände antreffen. Vorherrschend aber erhielt sich das Spinnen in den bäuerlichen Familien, das Stricken und Nähen bei den Städtern. Die neuere Zeit wirkt auf die Sitte dieser weiblichen Arbeiten seit mehr denn einem halben Jahrhundert zerstörend ein. Seitdem das Handwerk zur Fabrik groß gewachsen ist, kann man viele Haushaltungen finden, in denen die Töchter das Spinnrad nicht kennt und häufig auch die Nadel nicht zu führen vermag. Seitdem dazu kommt, daß der Unterschied des Besitzes und der Bildung weitere Zerklüftungen im Volksganzen erzeugt, hat man in den gebildeten Kreisen angefangen, sich mehr den Arbeiten des Putzes und der Mode zuzuwenden, wo nicht der ernstesten Handarbeit sich ganz zu entschlagen. Nur die unteren und mittleren Stände halten noch an den anererbten Beschäftigungen fest.

Einen ähnlichen Gang nehmen die Handarbeiten der Knaben, obwohl die Unterschiede hier größer sind. Auch hier kommt dem natürlichen Trieb des Knaben, etwas zu schaffen, zu leisten und sich damit in die Reihe der Erwachsenen zu stellen, die Arbeit und das Bedürfnis des Hauses anregend entgegen. Von Alters her gehörte es zur Tradition des Hauses, daß der Sohn in die Fußstapfen des Vaters trat und sein Handwerk von Geschlecht zu Geschlecht fortpflanzte. In den Familien landwirthschaftlicher und gewerblicher Arbeit bleibt aber dem Kinde immerhin noch manche Stunde Zeit zu freier, willkürlicher Beschäftigung.

Beachtet man dagegen die Kreise, aus welchen die Reals- und Lateinschüler stammen, so findet man, daß hier die Handarbeit der Knaben etwas zurücktritt, wo nicht am Verschwinden ist. Tritt man vollends unter die Schüler der höheren Realanstalten und der Gymnasien, so sieht man, daß hier eigentlich von Handarbeit keine Rede mehr sein kann.

Als Ergebnis dieser Wahrnehmungen stellt sich heraus: daß die Handarbeit bei den Kindern der untern und mittleren Stände in Uebung ist, theilweise aber schon in den mittleren und noch mehr in den höheren Kreisen des Volks bis zum Verschwinden abnimmt; und daß sich dieselbe an die häuslichen Bedürfnisse anschließt, daher keinem grundsätzlich leitenden Einfluß, sondern vielmehr der Gewohnheit und dem Zufall anheimgegeben ist.

Es bleibt noch übrig, auch die heftlose, die unterste Schichte im Volke in Betracht zu ziehen, nämlich diejenigen Familien, die in Fabriken arbeiten, oder in ihren Wohnungen Fabrikarbeit treiben. Hier fehlt es nicht an Handarbeit der Jugend, es ist vielmehr ein Uebermaß derselben zu beklagen, um so mehr, als sie in der Regel eine einseitige und den nächsten Bedürfnissen des Hauses und Lebens fremdartige ist. Hier verkehrt sich auch das Verhältnis zwischen geistiger und leiblicher Beschäftigung, indem die Arbeit und der Verdienst derselben die Hauptsache ist, die geistige Ausbildung aber zur Nebensache und zum Mittel für den Zweck der Arbeit gemacht wird.

Auf die Spitze wird es in dieser Beziehung getrieben in Belgien. Geregelter ist die Arbeit in Frankreich durch das Arbeitergesetz, das sich übrigens nur auf Fabriken mit Maschinen und ununterbrochenem Feuer und auf Werkstätten mit mehr als zwanzig Arbeitern bezieht. Dieses Gesetz trifft daher bei der weit verbreiteten Familien-Industrie nur die kleinere Zahl der Kinder aus den arbeitenden Classen, da in den Werkstätten des Hauses, wie begreiflich, nicht wohl eine Aufsicht geführt werden kann. Im deutschen Reiche ist, bei aller Rücksicht auf die Arbeit der Jugend, ihre körperliche und geistige Entwicklung sorgfältiger ins Auge gefaßt, und zwar so, daß die neuesten Gesetze die früher gestattete Arbeitszeit noch mehr beschränken. (Vergl. Fabriksschule.) Die Regierung hat sich freilich durch die Beschränkung der Arbeitszeit bei den Industriellen keinen Dank verdient. Allein es ist gewiß dem Deutschen ein befriedigendes Gefühl, wenn er wahrnimmt, daß die materiellen Interessen die ungemessenen Ansprüche an die Jugend seines Volkes nicht machen dürfen, wie bei andern

Völkern. Ist damit auch immerhin ein Kampf mit der Concurrenz der Nachbarländer eröffnet, so ist nicht zu fürchten, daß der deutsche Arbeiter unterliegen wird. Das Schreckbild der socialistischen Republik wird jedenfalls so lange von Deutschlands Grenzen ferne bleiben, als man vor allem andern naturgemäße körperliche und geistige Ausbildung der Jugend sichert und sie nicht bloß mit dem Auge des Erwerbes betrachtet oder als Stücke einer großen Maschine behandelt.

Es kann keine Frage sein, die Handarbeit, und zwar die naturgemäße, ist für die gesammte Jugend etwas nothwendiges und darf von der Erziehung nicht unbeachtet gelassen werden. Es ist schon an sich nothwendig, daß die Hand durch Übung zur Entwicklung der außerordentlichen in sie gesetzten Kräfte gelange. Eben so sehr aber auch, wenn man das Verhältnis der Hand einerseits zum menschlichen Geiste, andererseits zum praktischen Leben in Betracht zieht. „Nicht bloß Kennniss, sondern Beherrschung der Natur gilt es,“ sagt Bacon. Die Handarbeit fördert wie nichts anderes den praktischen Verstand. Es ist sonach eine Wechselwirkung zwischen der Hand und dem Geiste. Wie der Geist durch seine Impulse der Hand zur Fertigkeit in den verschiedensten und feinsten Arbeiten bis zur vollendeten Kunst verhilft, so dient sie hinwiederum dem Geiste zur Stärkung und Schärfung der Sinne und des Verstandes. Noch wichtiger aber ist die Handarbeit auf dem Gebiete des materiellen Lebens, dem jeder Mensch angehört, er mag einen Beruf haben, welchen er will, und auf dem jeder mit freiem Blick und einer gewissen Selbständigkeit sich sollte bewegen können. Den Handarbeiten und Handgriffen, zu welchen das häusliche, gewerbliche und landwirthschaftliche Leben führt, sollte kein Stand ganz fremd bleiben, auch die untersten und oberen nicht; und ist es nicht möglich in allen Zweigen dieser Thätigkeiten, so sollte man doch in dem einen oder andern, wozu eben Neigung und Gelegenheit sich zeigt, sich genauere Kennniss und Handfertigkeit erwerben. Man weiß, daß der Apostel Paulus ein Teppichmacher blieb; daß viele gelehrte Leute, Staatsmänner, Geistliche diese oder jene Handarbeit sich zur Lieblingsbeschäftigung machten; daß A. H. Franke seine Zöglinge im Drechseln und andern Arbeiten sich üben ließ. Durch die Philanthropen wurden solche Gedanken in noch weiterer Ausdehnung Gemeingut der lesenden Stände; vgl. die Schriften von Campe. Von dem Mädchen muß verlangt werden, daß es in den einfacheren Bedürfnissen des Hauswesens, namentlich für den Anzug, die Ausrüstung eines Zimmers, Tisch und Bett u. dgl. das Nöthige selbst zu leisten verstehe.

Man wird als Regel aufstellen können: Suche es dahin zu bringen, daß du so wenig als möglich von andern und von äußerlichen Umständen abhängig wirst, sondern alles möglichst selber thust und dir überall selber hilfst. Ins Leben gerufen ist dies, wenn auch nicht unter den Männern der wissenschaftlichen Laufbahn, doch von den Armenschullehrer-Bildungsanstalten in Beuzgen und Lichtenstern — es dürfte sich auf alle Volksschullehrer erstrecken — und von den Missionaren der Brüdergemeinde.

Hat auch die förmliche Erlernung eines Handwerks unter unsern dormaligen Verhältnissen ihre Schwierigkeiten, so gewährt doch, wenn sich die Söhne der Gebildeten nur um einige Fertigkeiten dieser Art bemühen, das Zusammentreffen der verschiedenen Stände auf dem gemeinsamen Boden der Handarbeit den Vortheil, daß die kastenmäßige Scheidung der Stände, die früher so engherzig festgehalten wurde und durch Betheiligung der Söhne aus den höheren Ständen an der Landwirthschaft und den Gewerben, seitdem ein rationeller Betrieb sie gehoben hat, noch lange nicht ausgeglichen ist, aufgehoben wird.

Noch sei kurz berührt, was sehr nahe liegt: daß durch Beschäftigung mit Handarbeit das Kind am besten vor dem Müßiggang bewahrt, daß ihm eine heilsame Abwechslung gegenüber der Schularbeit oder schwerer Hausarbeit bereitet wird. Ferner daß der Mann, der Lehrer, der Hausvater eine erfrischende Erholung von anstrengenden Berufsgeschäften und eine segensreiche Bewahrung vor der Unsitte, alle seine freie Zeit im Wirthshaus zuzubringen, findet, wenn er Freude daran hat, Handarbeit zu treiben.

Frägt man nun schließlich, wie es anzugreifen sei, um der Handarbeit in der Erziehung der Jugend das ihr gebührende Recht zu verschaffen, so könnte man zu-

nächst an die Schule denken. Allein es fehlt ihr zur Einführung und Uebung der Handarbeit an der Lehrkraft, dem Lehrstoff und der Zeit, also an allem. Die Erziehung zur Arbeit kann daher nie ein integrierender Theil der Schule, sondern höchstens als eine äußerliche Zugabe behandelt werden, wie in den Industrieschulen (s. d. Art.).

Gleichwohl ist die Schule nicht ganz frei zu sprechen, und es darf ihr wohl zum Bewußtsein kommen, daß sie in der Erziehung zur Handarbeit wenigstens vorbereitende Hülfe leisten kann und soll. Diese besteht im Schreiben, Zeichnen, Arithmetik und Geometrie, die ihrer mechanischen Seite nach Handarbeit sind, und zu verschiedenen Handarbeiten Anlaß und Verständnis geben.

Die Hauptaufgabe aber kommt der Familie zu, und hierüber dürften noch folgende Fingerzeige hinzugefügt werden.

1) Man lasse das Kind spielen, so lange als es durch das Spiel befriedigt wird. Das Spiel verschafft der Hand einiges Geschick, und wird Anlaß und Trieb zur wirklichen Arbeit.

2) Man verachte kleine Handgriffe nicht, die Grundlage der Handarbeit, und ver helfe dem Kinde möglichst bald zur Selbständigkeit im Knüpfen, Flechten, im Gebrauche der Scheere, des Messers, des Lineals u. dgl.

3) Sofort lasse man die heranwachsenden Kinder geflissentlich theilnehmen an den häuslichen und Feldarbeiten (s. oben); wo das eigene Haus die wünschenswerthe Gelegenheit nicht bietet, sehe man sich bei Freunden und Nachbarn um.

4) Besonders ist zu wünschen, daß die Kinder aus den arbeitenden Classen in denjenigen Verrichtungen, die der gesunden Entwicklung der körperlichen Kräfte und den unumgänglichen Bedürfnissen des Lebens dienen, nicht vernachlässigt werden, und namentlich kein Mädchen ohne genügende Fertigkeit im Stricken und Nähen aufwache. Es verdiente dieser Punct gewiß, von den Regierungen gesetzlich geregelt zu werden.

5) Was endlich die Jugend der höheren Stände anbelangt, so ist zu rathen, daß von der Schule aus der Sinn für Handarbeit geweckt, daß besonders im mathematischen, geometrischen und physikalischen Unterricht der Blick der Schüler fleißig auf die Anwendung der Theorie in der praktischen Thätigkeit des Handwerkers und Fabrikanten gelenkt, der Besuch der Werkstätten jedem Schüler als ein unumgängliches Erfordernis empfohlen und tüchtiges Handgeschick zur Ehrensache gemacht werde.

Handfibel, s. ABC-Buch.

Hauptkatalog, s. Schulacten.

Hauptlehrer, s. Lehrer.

Hauptschule, s. Landschule.

Haus, Verhältnis zwischen Haus und Schule, s. Schule und Haus.

Hausandacht, s. Hausgottesdienst.

Hausaufgaben, s. Aufgaben.

Hausgottesdienst, moderner Hausandacht, ist die Vereinigung der Genossen einer Familie zum gemeinschaftlichen Gebet, sowie zum Gebrauch und Genusse des göttlichen Wortes. Er stellt das Familienleben als ein Gott geheiligtes und in ihm organisch verbundenes Ganzes dar, und ist in dieser Eigenschaft das Seitenstück zum Gemeindegottesdienst. Da die Selbständigkeit der Familie in Absicht ihres Gotteslebens sowohl eines Ausdrucks als auch eines Förderungsmittels nothwendig bedarf, so liegt der Hausgottesdienst im Wesen der häuslichen Gemeinschaft von Anfang an. Der pädagogische Zweck, der dabei erreicht wird oder erreicht werden will, ist nur erst in zweiter Linie zu berücksichtigen. Aber desto gewisser ist, daß der Hausgottesdienst nicht nur als einer der wichtigsten Bestandtheile einer christlichen Erziehung gelten muß, sondern daß er auch auf die gesammte Erziehungsthätigkeit im Hause denselben Einfluß ausübt, wie der Schulgottesdienst (das Schulgebet) auf die Schule. Die pädagogische Wissenschaft wird daher auch diesem Theile des häuslichen Lebens ihre volle Aufmerksamkeit zu widmen haben.

Im Alten Testament giebt das Passahmahl dem Hausgottesdienst Israels einen göttlich gesetzlichen Stützpunkt und erscheint auch in seinen einzelnen Bestimmungen als ein höchst inhaltreiches Vorbild des Hausgottesdienstes überhaupt. Es ist hiedurch eine Weise der häuslichen Gemeinschaft gegeben, in Folge der sie ihre Selbstständigkeit gegenüber von dem öffentlichen Gottesdienste durch alle Zeiten des Alten Testaments aufrecht erhielt und damit zugleich die Gelegenheit darbott, die öffentliche Gemeinschaft des Gottesdienstes im Neuen Testamente wieder aus der ursprünglichen Wurzel der Familie aufsprossen zu lassen. Im Neuen Testamente traten sodann auch die deutlichen Formen des Hausgottesdienstes hervor. (Apostelgesch. 2, 46. 20, 7. 10, 24 ff. 16, 13 ff. 20, 20.) Dazu kam die erhabene Anschauung von Ehe, Kindschaft u. dgl., so daß die häusliche Gemeinschaft einer glaubigen Familie als ein eigentlicher Spiegel ewiger Dinge erschien und demgemäß auch behandelt zu werden den Anspruch hatte.

War mit diesen Anschauungen des Neuen Testaments die Idee des Hausgottesdienstes unverkennbar gesetzt, so trat die Sache selbst doch in der kirchlichen Entwicklung gar nicht als ein Gegenstand des bewußten Thuns und des wissenschaftlichen Verständnisses hervor. Das Leben der Kirche wandte sich bald mit allen Kräften der Ausbildung umfassender Grundgedanken für Umgestaltung des öffentlichen Lebens zu und überließ das Hauswesen, soweit es nicht unmittelbar mit der Kirche zusammentraf, sich selbst. Daher zog der Hausgottesdienst die Aufmerksamkeit vorzugsweise als ein Herd kezerischer Abweichungen von der katholischen Kirche auf sich, oder wurde die Einrichtung desselben hervorragenden Personen als ein Vorrecht bewilligt und war in diesem Fall nur eine Uebertragung der kirchlichen Formen auf ein einzelnes Haus.

Ueberhaupt ist unzweifelhaft, daß der Hausgottesdienst, wie er von uns verstanden wird, sowohl unter dem ehemaligen als dem jetzigen Israel, und sowohl in der griechischen als der römischen Kirche nicht viel mehr ist als ein Anhängsel des öffentlichen Gottesdienstes. Die eigentliche Stätte seiner Entwicklung findet er erst in der Reformation. Es ist das charakteristische Merkmal derselben, daß sie dem Individuum seine eigenthümliche Entwicklung unbeschadet seiner Zugehörigkeit zum größeren Ganzen gewährleisten will. Dieser Grundsatz trifft nicht bloß das Verhältnis der Einzelperson zur Kirche überhaupt, sondern auch das der einzelnen Familie. Daher der Nachdruck, mit welchem die Reformation für den Hausstand als einen der 3 Hauptstände in der Kirche eintritt, und der Eifer, mit welchem nun an die Pflege auch des Hausgottesdienstes Hand angelegt wird. Sind doch Luthers Kirchenlieder zuerst in seinem Hause gesungen worden, und seine Hauspostille ist noch heute ein gesegnetes Andenken an seinen häuslichen Gottesdienst. Gleichwohl ist auch das Zeitalter der Reformation noch nicht die Zeit der Hausgottesdienste im jetzigen Sinne des Wortes gewesen. Von einem regelmäßigen Gebete und Bibellese, zu dem morgens und abends der Hausvater mit der Hausmutter, den Kindern und Diensthöten sich versammelt hätte, erzählen die Berichte aus dem Leben der großen Reformatoren, so viel uns bekannt, nichts. Erst diejenige Periode, welche überhaupt dem subjectiven Elemente der Reformation zum Durchbruche geholfen hat, die Zeit des beginnenden Pietismus, ist als der eigentliche Anfangspunkt des Hausgottesdienstes im neueren Sinn zu betrachten. Von Spener an tritt die Hausgemeinde, sei sie nun eine natürliche oder durch freiwilligen Anschluß gebildete, als Kirchlein in der Kirche auf und der Kirche gegenüber. Ebendamit gewinnt auch der Hausgottesdienst der Familie im natürlichen Sinn eine andere Stellung. Er will nicht mehr bloße Fortsetzung der kirchlichen Erbauung im Hause, sondern selbständige und eigenthümliche, geistliche Lebensäußerung des Hauses als eines besonderen Organs im Reiche Gottes sein. Das ist der neuere Begriff des Hausgottesdienstes auf evangelischem Boden, welchem nicht sowohl die kirchliche Idee des geistlichen Opfers, der Anbetung Gottes, als vielmehr die der Erbauung im neueren protestantischen Sinne zu Grunde liegt.

Wesentlich ist dem Hausgottesdienste nach dem Gesagten, daß das Haus als Ganzes nach seinem Organismus dabei sich darstelle. Der Vater ist das Haupt der Hausgemeinschaft wie im „Reich“ so im „Opfer“. Die Mutter ist

die natürliche Stellvertreterin; Kinder und Diensthoten bilden die Gemeinde. Die Art aber, in welcher die geistliche Gemeinschaft des Hauses dargestellt und gepflegt wird, kann eine mannigfaltige sein. Außer ihrer allgemeinsten Form, dem Morgen- und Abendgebete, das durch den natürlichen Gang des Lebens als den Hauptbestandtheil des Hausgottesdienstes sich zu erkennen giebt, ist es das Tischgebet, das Gebet bei der Abendglocke (Türkenglocke), weiter das Hersagen des Katechismus, endlich die sonntägliche gemeinsame Lesung einer Predigt oder die Besprechung der kirchlichen Predigt, oder der gemeinsame Gesang von Chorälen und anderen geistlichen Liedern, endlich als Ergänzung des Antheils an dem gemeinsamen Gebete das Gebet der Mutter mit den unmündigeren Kindern beim Schlafengehen, was hieher gerechnet werden muß. Es sind mit anderen Worten, wie in der Kirche, theils Gesammt-, theils Einzeldarstellungen des Gottesdienstes. Denn zum eigentlichen vollständigen Hausgottesdienst wird erfordert: 1) das Gebet, 2) die Vorlesung des Wortes, 3) der Gesang. In dieser Form liegt zwar nicht seine Lebensbedingung, aber seine Vollendung innerhalb der christlich häuslichen Sitte. Wie aber in seinen Mitteln, so muß auch in Ansehung der theilnehmenden Personen die Freiheit des Hauses gegenüber von der Kirche gewahrt werden, so lange dort nicht entweder offenbare Irrthümer gesät werden und zu sittlichen Verirrungen angeleitet oder die Befugnis zu Handlungen, welche wie die Sacramentsfeier ihrer Natur nach die kirchliche Gemeinschaft als solche voraussetzen, in Anspruch genommen wird. Nächst dem häuslichen Morgen- und Abendgottesdienste ist das Tischgebet als die wichtigste Art des Hausgottesdienstes zu betrachten. Sein unmittelbar jedem lebendig von Gott angeregten Gewissen sich aufdrängendes Bedürfnis und der äußerliche Halt, welchen das häusliche Gebet hier an der täglichen gemeinsamen Mahlzeit findet, hat dem Tischgebet auch eine viel ausgebreitetere Geltung erhalten, als sie dem Morgen- und Abendsegen zu Theil wird. Der Mangel dieser Andacht kann daher als ein offener Zerfall des Gotteslebens bezeichnet werden, während andererseits das lebendigere Christenthum hier wieder in der Entfaltung reicherer Formen schon in älterer Zeit sich ausgesprochen hat.

Betreffend das Verfahren, welches bei dem häuslichen Gottesdienste einzuhalten ist, so hat sich die Meinung neuerdings vielfache Geltung erworben, daß das freie Gebet im Grunde allein der Idee genüge. Man geht hiebei von der Voraussetzung aus, daß auch das Einzelgebet im Kämmerlein seinem Wesen nach ein freies sei. Aber diese Voraussetzung stützt sich nur auf die jetzige Denkweise in solchen Gebieten des geistlichen Lebens. Man ist in der Kirche nicht immer der Meinung gewesen, daß das jedesmal frei hervorgebrachte Gebet die unbedingt vollkommene Gebetsform sei. Es scheint uns diese Meinung auch nicht begründet genug. Gebete, die an sich das Zeugnis einer möglichst großen inneren und äußeren Vollkommenheit haben, müssen ihren Werth für alle Zeiten und Umstände behalten. Sie sind eben ihrer hohen Objectivität wegen geeignet, der Ausdruck vieler subjectiven Gebetsgedanken zu sein. Oben an stehen in dieser Hinsicht das Vaterunser und die Psalmen. Aber auch die Gebete der erleuchteten Männer aus allen Zeiten der Kirche haben eben dies voraus vor dem jedesmaligen freien Gebete, daß sie zum Ausdruck der Gebetsgedanken aller Hausgenossen sich eher eignen, als die doch mitunter sehr subjectiv gefärbten und nicht minder oft sehr einförmigen Gebetsäußerungen des einzelnen Hausvaters. Wir müssen daher den Gebrauch vorzüglicher Gebetbücher als etwas entschieden werthvolles und unter Umständen als das Bessere bezeichnen. Die richtige Methode scheint uns eben nur in der richtigen Verbindung beider Weisen, sei es durch Wechsel oder wie immer, zu liegen. Wir würden daher noch einen Schritt weiter gehen und einen so regelmäßig wiederkehrenden Gebrauch derselben vorzüglichen Gebete empfehlen, durch welchen die einzelnen Glieder des Hauses erst in die ihnen dargebotenen Gebetsgedanken sich einleben und mit dem Hausvater an denselben beten lernen. Ein ähnliches Verfahren möchte sich bei dem Gesang empfehlen. — Die Verkündigung des Wortes durch Vorlesen aus der Schrift wird nach der Reihe der Bücher unter angemessenem Wechsel zwischen Altem und Neuem Testament oder nach systematischer Auswahl, jedenfalls mit Berücksichtigung besonderer Zeiten und Umstände und Hinweglassung dessen, was zum Vorlesen vor Kindern und

Dienstboten ungeeignet erscheint, zu geschehen haben. Um sie auch für Schwächere fruchtbar zu machen, wird das Einstreuen von kurzen Fragen oder Bemerkungen, auch das Lesen gedrängter sehr faßlicher Auslegungen immerhin kaum vermist werden können. Aber eine freie Auslegung, auch wenn die Zeit es erlaubte, scheint uns weder nöthig, noch auch in allen Fällen räthlich. Es ist die praktische Folgerung aus der evangel. Lehre von der selbstleuchtenden Kraft der Schrift, daß ihre Offenbarungen des erklärenden Menschenwortes nicht unbedingt bedürfen, und schon die bloße Gewöhnung an ihren täglichen Gebrauch hat ein wirksames erziehliches Moment in sich. — Daß auf die subjective und augenblickliche Erbauung kein allzugroßes Gewicht gelegt, sondern die Gesamtbedeutung des täglichen Hausgottesdienstes ins Auge gefaßt werde, ist auch darum nöthig, weil sonst so viele Störungen der Sache nachtheilig zu werden drohen. Der echte evangel. Hausgottesdienst erträgt alle diese Dinge, er wird auch durch die Uebung heilsamer Zucht an den Kindern während des Gottesdienstes selbst, wenn sie nur mit Gelassenheit geschieht, nicht beeinträchtigt, sondern gefördert, weil Gehorsam besser ist als Opfer.

Im übrigen muß die evangel. Freiheit in allem den Weg der richtigen Mitte zwischen Durchführen und Nachlassen zeigen. In Nebensachen pünktlich sein, ist auch hier wider die Liebe. Aber wo der Geist Christi regiert, da ist er ein Geist heiliger Ordnung und erweist sich als eine Macht, die viele vermeintliche Hindernisse überwindet, und das wachsende Bedürfnis schafft sich selbst die Formen, welche jedesmal die würdigsten und fruchtbarsten sind.

Haushaltungsgegeschäfte, s. Oekonomische Arbeiten.

Hauslehrer, s. Privatlehrer.

Hausordnung. Wenn man von einer Kirchenordnung, einer Schulordnung spricht, so denkt man sich ein ausgearbeitetes Actenstück, eine Art Verfassungsurkunde. Ein solches schriftliches Instrument mag als Ausdruck der Hausordnung ebenfalls am Platze sein, wo in einem größeren Institut Zöglinge aus verschiedenen Familien und Lebenskreisen zusammen kommen. Dagegen bedarf die Familie solch eines Mittels nicht; in ihr stellt sich von ihrer Gründung an die tägliche Lebensordnung fest, und erweitert sich, indem die Familienglieder sich mehren, indem die Geschäfte sich erweitern, von selbst; das Kind aber findet, wenn es geboren wird, die Hausordnung schon in vollem Gange vor, und reflectirt nicht, ob und warum alles so sein müsse, sondern das Wirkliche erscheint ihm immer auch als das Nothwendige und kann sich ihm für Lebensdauer einprägen. Ist aber so die Hausordnung eine Macht, welcher das Kind sich fügen muß, so hat umgekehrt dieselbe auch nach des Kindes Leben und Bedürfnis sich zu modificiren. Näher betrachtet umfaßt dieselbe alles, was das gemeinsame Leben der Familie berührt, aber eben darum auch vieles, was zwar das einzelne Familienglied für seine Person allein angeht, was aber, sobald es nicht am rechten Ort und zur rechten Zeit geschieht, störend in das Ganze eingreift. Auf Uebertretung der Hausordnung können ganz wohl specielle Strafen, eine Art Conventionalstrafen, gesetzt werden, die dann in vielen Fällen nicht den Charakter väterlicher Züchtigung, sondern den eines Notabene haben, daher sogar unter Umständen scherzhafter Art sein können; die Furcht, ausgelacht zu werden, wirkt in solchem Falle ganz erwünscht. Eine Hausordnung ist aber nur möglich, wenn Vater und Mutter genug Ordnungssinn haben, um nicht selbst entweder aus Bequemlichkeit dieselbe zu übertreten, oder auch sie in despotischer Weise an ihre Willkür zu binden.

Hausvater in Rettungsanstalten. (Vgl. Rettungsanstalten VI.) Was dem Hausvater in einer gewöhnlichen Haushaltung obliegt, das ist mit Modificationen, die in der Natur einer Anstalt liegen, auch Obliegenheit des Hausvaters der Rettungsanstalt. Er ist diejenige Person, welcher die unmittelbare Leitung und Führung der Anstalt anvertraut ist. Zu seinen allgemeinen Hausvaterpflichten kommt aber in der Regel auch noch das Unterrichtsgeschäft, weswegen er aus der Zahl der von der Oberschulbehörde geprüften Lehrer gewählt werden muß. Seine Frau steht ihm als Anstaltshausmutter zur Seite und hat als solche im wesentlichen die nämlichen Functionen, wie die Hausmutter in gewöhnlichen Familien. In Anstalten, deren Kinderzahl noch gering ist, giebt sie den Mädchen auch Unterricht im Stricken, Nähen, Spinnen, Bügeln, Flickern u. dgl. Ihr ist das nöthige weibliche Dienstpersonal (Auf-

seherinnen, Mägde) untergeordnet, wie dem Hausvater das männliche (Aufseher, Knechte). Ihre Berufung und Anstellung erhalten beide Hauseltern von einem das Ganze der Anstalt leitenden Privatverein, welcher die Statuten entwirft, das Dienstpersonal anstellt und entläßt, über die Aufnahme der Kinder und alle wichtigeren Angelegenheiten entscheidet, und eines seiner Mitglieder, gewöhnlich den Vorsitz, was meistens der Ortsgeistliche ist, mit der Oberaufsicht und Leitung des Ganzen beauftragt. Diesem als Inspector ist also der Hausvater untergeordnet; was die Schule betrifft, so steht er wie jeder andere Volksschullehrer unter der Aufsicht der Orts-, Bezirks- und Landesschulbehörde.

Bei der Wahl des Hausvaters muß mit großer Umsicht und Sorgfalt verfahren werden; denn die Zahl der Individuen, in welchen sich die zu diesem Amt erforderlichen Eigenschaften vereinigen, ist nicht eben groß. Vor allem ist es wegen der vielen vernachlässigten, geistig stumpfen und unbegabten Subjecte, die in einer Rettungsanstalt sich zusammenfinden, wünschenswerth, daß er mit mehr als gewöhnlichem Lehrgeschick begabt sei. Er muß ferner mit der zur Verwaltung und Leitung einer ausgedehnteren Haus-, Feld- und Stallökonomie erforderlichen Einsicht und Erfahrung ausgerüstet, überhaupt ein Mann von praktischem Geschick sein; namentlich muß ihm ein besonderes Maß jener Gaben, welche zur Regierungsfähigkeit gehören, zur Seite stehen. Da es überdies unmöglich ist, ihn, was die Einnahmen und Ausgaben betrifft, genau zu controliren, indem ein Theil der der Anstalt zufließenden Liebesgaben von den Wohlthätern an ihn übergeben wird, andererseits nicht für alle die vielen Haushaltungsausgaben Rechnungsbelege gefordert werden können, so muß er ein Mann von erprobter Rechtschaffenheit und Uneigennützigkeit sein. Der wichtigste Theil der zu diesem Amt erforderlichen Eigenschaften ist aber in seinem Amtstitel „Hausvater“ angedeutet. Er ist Erzieher und zwar Erzieher eines solchen Hauses, er hat Vaterstelle zu vertreten und zwar bei solchen Kindern. Alle den Erzieher constituirenden Eigenschaften (s. den Art. Erzieher) sind hier in gesteigertem Grad zu fordern. Beim Anstaltshausvater muß nicht nur ein höheres Maß des natürlichen Erziehungstaktes vorhanden sein, sondern derselbe muß auch an der Hand der Praxis durch Reflexion und Studium sich zur Erziehungsweisheit und Erziehungskunst fortgebildet haben. Er muß bei der fehlenden Naturbasis Recht und Auctorität dem Kinde gegenüber erst durch ein sittliches Sein und durch Leistungen sich erwerben, wehe, wenn er das Betriebscapital bei demselben auf Heimzahlung erst borgen muß. Ebenso ist die Liebe nicht wie bei der Familienerziehung von vornherein gegeben; der Anstalts-erzieher muß sie durch sittliche Anstrengung erst erwerben. Und wie schwierig ist es gerade bei diesen Kindern, ihre Liebe und Liebe zu ihnen zu gewinnen! Zudem wird diese Aufgabe noch um vieles erschwert durch die Masse von Kindern, welche Rettungsanstalten in sich vereinigen. Es ist nicht abzusehen, wie diese Aufgabe anders als von einer christlich durchgebildeten Persönlichkeit gelöst werden kann. Der Hausvater einer Rettungsanstalt muß die drei christlichen Cardinaltugenden, Glaube, Liebe, Hoffnung in hohem Maß besitzen.

In der Regel wird das Anstaltshauswesen von den Hauseltern auf Rechnung der Anstalt geführt; sie erhalten nicht etwa ein bestimmtes Kostgeld für jedes Kind, sondern die Anstaltskasse macht ihnen Vorschüsse, mit denen sie die Anstaltsbedürfnisse zu bestreiten, und über deren Verwendung sie Rechnung abzulegen haben. Deswegen können sie noch keine besondere Küche führen, sondern haben freie Kost von der Anstalt, wozu noch freie Wohnung, Wäsche, Holz, Licht, Kleider- und Schuhreparaturen (wenn das Schneider- und Schuhmacherhandwerk im Haus getrieben wird), auch wohl freie ärztliche Behandlung kommt. Außerdem besteht ihre Belohnung in einer Geldbesoldung.

In Württemberg sind durch das Gesetz vom 6. und die Verfügung vom 7. Juli 1842 die Pensionsrechte der Volksschullehrer auch auf die Lehrer an Rettungsanstalten ausgedehnt worden. Außerdem ist es bisher Praxis der Oberschulbehörde gewesen, den Hausvätern bei ihrer Wiederanstellung an öffentlichen Schulen die im Dienst der Rettungsanstalten zugebrachten Jahre anzurechnen.

Hecker, Johann Julius. Literatur: K. v. Raumer, Gesch. der Pädagogik, Th. II. Fried. Ranke, J. Jul. Hecker, der Gründer der königl. Realschule, 1847.

Joh. Heinr. Schulz, Geschichte der kgl. Real- und Elisabethschule, 1857. F. Ranke, Ueberblick über die Geschichte der Realschule, 1861.

J. J. Hecker, geb. 2. November 1707 zu Werden an der Ruhr, wo sein Vater Rector und Stadtsecretär war, brachte die ersten 14 Jahre seines Lebens im väterlichen Hause zu, besuchte dann das Gymnasium in Essen, und bezog Ostern 1726 die Universität Halle, wo er bei Aug. Herm. Francke's letzter Rede an die Studirenden zugegen war, welche vorzüglich den zündenden Strahl in seine Seele warf. Alle Lehrer der Hochschule wirkten einmüthig in demselben Geiste: so gewann er eine theologische und pädagogische Bildung, welche völlig harmonisch und auf ein klar vorgezeichnetes Ziel mit Bestimmtheit hingerichtet war. Wie auf der Schule strebte er auch auf der Universität nach realem Wissen.

Hecker's Entschiedenheit belohnte sich durch das Glück, daß er schon früh in einer Anstalt zu wirken Gelegenheit fand, in welcher ein eigenthümlich kräftiger Geist herrschte. 1728 ward er Mitglied des Seminars unter Freylinghausen und Freyer, welches junge Theologen zum Schulamt vorbereitete, und im November 1729 trat er als Lehrer am Pädagogium ein. Treue im allernächsten Beruf ist sein Grundcharakter, sechs reiche Jahre vergiengen ihm hier unter rastloser pädagogischer und literarischer Thätigkeit. Er ward sich seiner Kraft und des Segens bewußt, den eine wohlgeordnete, hingebende Wirksamkeit für die Jugend in sich trägt. Der Umfang seines Unterrichts ist für unsere Zeit beispiellos. Mitten in dieser Thätigkeit durchdrang er sich ganz mit Francke's Ideen und beschloß, ihrer Verwirklichung sein Leben zu widmen. Es hat wohl niemand in jenen Tagen gelebt, der so entschieden wie Hecker als der Träger der innersten Tendenzen Francke's für Kirche und Schule betrachtet werden kann. Für seine geistige Entwicklung unterstützte ihn die Freundschaft der Professoren der Universität, wie der Collegen, und eine Reise nach Holland und durch einen Theil von Deutschland. Auch war er Augenzeuge der Arbeiten Christoph Semlers für zweckmäßigen Unterricht künftiger Handwerker, und des erfolglosen Versuchs desselben, eine Realschule zu gründen. Wir bemerken, wie ihn Gottes Fügungen seinem künftigen Berufe allmählich zuführten.

Den Uebergang zu demselben bildete seine Anstellung als Lehrer, Prediger und Schulinspector an dem Militär-Waisenhause zu Potsdam, 1735—39, wo er bald in unmittelbare Berührung mit dem königl. Hofe kam. Die Folge davon war die Berufung als erster lutherischer Prediger an die Dreifaltigkeitskirche zu Berlin. Die mündliche Instruction des Königs nach der Probepredigt: „Nun, Er soll bei der neuerbauten Dreifaltigkeitskirche in Berlin Prediger sein; er muß aber, wie er heute gethan, den Leuten aus der Friedrichsstadt den Herrn Jesum predigen und sich der Jugend recht annehmen; denn daran ist das Meiste gelegen,“ traf hier auf jene Uebereinstimmung der Gesinnung, welche die einzige Bürgschaft für die rechte Ausführung eines gegebenen Befehls ist. Gerade dieses Wirkungskreises bedurfte es für Hecker, um alle seine Kräfte auf seinen Lebenszweck zu concentriren. Fast 30 Jahre hat er ihm angehört und sich in dieser Zeit um die Gemeinde der Dreifaltigkeitskirche, das gesammte Unterrichtswesen Berlins und das des preußischen Staates bleibende Verdienste erworben. Mit dem leiblichen Bedürfnis der Armen ununterbrochen beschäftigt, sorgte er zugleich für das geistige Fortschreiten und wendete alle seine Gedanken der Schule zu, als der wahren Quelle des Heils für dieselben. Denn mit zweifelloser Ueberzeugung hielt er daran fest, daß man allein auf die Schule gestützt im Stande sein werde, die christliche Idee vom Leben zu verwirklichen, die leiblichen und geistigen Bedürfnisse aller Menschen zu befriedigen und Staat und Kirche neuer Blüte rasch entgegenzuführen. Durch solche Männer nahm die lutherische Kirche damals in Deutschland einen neuen Aufschwung und brachte es zu außerordentlichen Resultaten.

Am 2. September 1739 wurde Hecker in sein neues Amt eingeführt. Wo bisher so gut wie nichts für den Volksunterricht geschehen war, war Hecker gezwungen, mit möglichster Eile den dringendsten Uebelständen abzuhelfen. Er schlug dazu den einzig richtigen Weg ein, indem er zu gleicher Zeit die unentbehrlichen äußeren Mittel zu gewinnen und innere Einrichtungen zu treffen bemüht war, deren Vorzüge allen einleuchten und in ihnen die Gewißheit zu helfen erwecken konnten. Um schnell weiter

zu kommen, richtete er eine Schullotterie ein, und ließ dazu Luthers Bibel, Arnolds wahres Christenthum und Paradiesgärtlein und Luthers kl. Schriften mit Rambachs Vorreden drucken. Sofort gewann er dadurch 1744 ein Capital und durch den weiteren Verkauf der Bücher eine dauernde Einnahme. Da wurde der Versuch gemacht, durch einen Hauskauf für alle künftigen Einrichtungen einen Mittelpunkt zu gewinnen. Als endlich am 29. März 1747 das Schulhaus des bisherigen Friedrichsstädtischen Gymnasiums für 1200 Thlr. erworben wurde, hatte Hecker schon den Behörden die Pläne für die Gestaltung des Ganzen vorgelegt und deren Genehmigung nachgesucht. Am 9. Mai 1747 eröffnete er seine ökonomisch-mathematische Realschule. Erhaben ist der Anblick des Erfolges, der auf die aufopfernde treue Arbeit eines einzigen, einen großen Zweck verfolgenden Mannes gelegt wird. Francke's Lebensbild hatte sein Gegenbild gefunden. Der größte Theil der Berliner war ganz auf Heckers Seite; Friedrich der Große vernahm die Kunde von der neuen Gründung mit der größten Freude und bezeugte ihm dies in eigener Audienz; 1750 ernannte er ihn zum Ober-Consistorialrath. Die wichtigsten Privilegien — Buchhandlung, Apotheke, ein Patent auf neue Erfindungen, das Recht eine belehrende Zeitung herauszugeben — erteilte er um seinetwillen der Anstalt.

Es folgen die merkwürdigsten Jahre Heckers, welche der Durchführung der Idee der Realschule geweiht waren. Mit seinen allgemeinen Grundsätzen für die Schule fand Hecker sein Zeitalter vorbereitet: man müsse nur das Leben zum Ausgangspunkte nehmen und bei der Bildung der Jugend den geraden und einfachen Weg zum Ziele einschlagen, jede unpraktische Richtung ausschließen; nicht durch Regeln, sondern durch Anschauung müsse man unterrichten; die unfruchtbare, dem kindlichen Geiste fremde Theorie müsse der lebendigen Einübung weichen; an die Stelle dessen, was nur das Gedächtnis in Anspruch nehme, müsse man setzen, was den Verstand bilde und alle Geisteskräfte beschäftige; in ein freudiges Jugendleben müsse man auch in der Schule das heranwachsende Geschlecht hineinziehen. — Auch die ihm eigenthümlichen Ideen, durch die Wahrheit der bezeichneten Ansichten empfohlen, fanden überall Beifall und Hilfe.

Was bei dieser Realschule zuerst und vornehmlich als bezeichnend ins Auge fällt, war der Unterricht durch Bilder und Modelle. Zwar waren darin die Halle'schen Stiftungen vorangegangen und Semlers Versuche nachgefolgt, Hecker aber übertraf beide durch die Mittel, die er dafür verwendete, und durch die Erweiterung des Planes, den er dabei verfolgte. In dem Modellsaal der Realschule zu Berlin sollte nicht nur das gesammte Leben mit allen seinen Beschäftigungen allmählich hervortreten, um den einzelnen Schülern je nach ihrem eigensten Bedürfnis vorgeführt zu werden, sondern auch für alle Lehrzweige, die bisherigen wie die neu eingeführten, durch anschauliche, sinnliche Darstellung gesorgt sein. Gegenwart und Vergangenheit sollten sich unmittelbar neben einander finden. Hier finden sich neben Linealen, Reißschienen, Zirkeln, Meßstäben, Meßketten, Astrolabien alle möglichen Maschinen, Gebäude, Schiffe, Flügel, Mühlen, Säulen, Festungen, dazu vollständig assortirte Kaufmannsläden, Sammlungen zu Darstellung der Lederbereitung, des Seidenbaues, der Linnen- und Wollearbeit. An Bildern erschienen nach einander: Vorstellung des brandenburgischen Hauses im Kupferstich, Vorstellung aller römischen Kaiser, biblische Portraits und Alterthümer, Kartensammlungen und Aehnliches. Ein botanischer Garten und eine Maulbeerpflanzung führten in das Leben der Natur selbst ein.

Diese vielfachen Bilder und Modelle repräsentiren die realen Elemente der neugegründeten Schule zunächst didaktisch. Von dem Lehrplan ist nichts ausgeschlossen, was Industrie und Gewerbe umfassen, was das bürgerliche Leben fördert, was dem Menschen als solchem unentbehrlich ist. Im Vordergrund steht die Religion in der Form der Bibel- und Katechismuskunde. Ein nicht minderes Gewicht ward auf die Muttersprache gelegt, namentlich auf Redekunst und Brieffschreiben; auch die alten Sprachen wurden in den Kreis aufgenommen, die neueren aber wurden eingeborenen Lehrern übergeben; zu den Wissenschaften, welche schon üblich waren, tritt alles hinzu, wozu irgend ein Bedürfnis vorhanden ist, wie Civil- und Militärbaukunst, Bergwerkskunde, Genealogie, alles dies, um die Schüler mit den bisher gewonnenen Resultaten durch Anschauung bekannt zu machen. Zum Schreiben, Zeichnen, Singen

kam hier ein eigentlicher musikalischer Lehrgang, Glaschleifen, Drechseln, Pappen, Lackiren und anderes hinzu. Für gute Lehrer war in allen Fächern gesorgt, die Auswahl den Eltern und Schülern selbst überlassen, das herrschende Fachsystem verhütete die Nothwendigkeit, irgend etwas ohne eigene Neigung zu betreiben. Man erhob sich zur Idee einer Universalschule, einer Universität für Nichtstudirende.

Niemand wird Hecker auf diesem Wege nachgehen wollen; er unternahm mit kühnem Muthe ein Riesenwerk; wäre es bis in unser Jahrhundert fortgesetzt worden und den Fortschritten desselben gefolgt, wo fände sich ein Glaspalast, alle diese Schätze aufzunehmen? und hätten alle Schulen diese Ausstattung erhalten sollen, wie viel von den Staatseinnahmen hätte dies erfordert? Die Neuheit der Sache brachte Hecker eine große Anzahl an Geschenken, sonst wäre auch er damit gescheitert.

Aber jene Modelle repräsentiren zugleich das methodische Verdienst Heckers und damit die erfreulichste Seite seiner Thätigkeit. Die Nichtstudirenden müßen früh zu ihrer Lebensaufgabe geführt werden, um noch in jugendlichen Jahren die unentbehrlichen Vorstufen der gewählten Fächer in der Praxis zu durchlaufen. Heckers Kampf war daher gegen die übliche Weise, die Kinder schon aus den unteren Gymnasialclassen mit unvollkommener Aneignung nicht verstandenen Stoffes in die Gewerbe einzuführen; etwas ganzes sollten sie in kürzester Zeit und zwar das erhalten, was sie unmittelbar brauchen könnten; daher unternahm er es durch die besten Methoden die Zeit der Schule abzukürzen. Modelle und Anschauung erschienen als Hauptsache; wie sie aber angewendet werden sollten, dies war zu ermitteln und darzustellen. Darin bestand ein Haupttheil der Lebensarbeit Heckers, jeden Unterrichtsgegenstand zwar den allgemeinen Principien gemäß, aber doch ohne Einseitigkeit nach dem in ihm selbst ruhenden Gesetze von innen heraus zu entwickeln. Dazu bedurfte es der ganzen Energie des Willens, welche die Hingabe an eine gute Sache in Hecker hervorrief, doch nicht in ihm allein, sondern auch in seinen Mitarbeitern und Gehülffen.

Es zeugt für sein volles Verständnis der Unterrichtsfrage, daß Hecker schon 1748 die Bildung von Lehrern ins Auge faßte und für sie ein Seminar eröffnete. Dafür fand Hecker einen ausgezeichneten Mitarbeiter an Joh. Friedr. Hähn, der 1753 auch die Stelle eines Inspectors erhielt (vgl. d. Art. Felbiger). Bis 1759 war dieser die Seele der Anstalt, gleichsam Auge, Ohr und Mund des Directors. Seine Schulschriften, eine Zeitschrift, seine methodischen Werke und Lehrbücher waren finanziell und in Beziehung auf den Unterricht von der höchsten Wichtigkeit. Hähn gieng ganz auf Heckers Ideen ein, und erfand zur Verwirklichung derselben die sogenannte Literalmethode, für welche er alle Lehrgegenstände in tabellarische Form brachte. Diesem merkwürdigen Manne folgte Johann August Christoph von Sinem, 1759—68, arbeitete mit nicht minderer Treue bis zu Heckers Lebensende, stellte das ganze Schulsystem unter dem Titel „Glückselige Schulen“ in mehreren Schulschriften dar und förderte die Absichten des Directors besonders durch weiteres Fortarbeiten auf dem Gebiete der Didaktik und Methodik.

Hierdurch sollte die Universalschule auch zu einer Normalschule werden. Allmählich empfing jeder Unterrichtsgegenstand sein Gesetz und seine Regel. Zuerst ward der Elementarunterricht — Sprechen, Lesen, Schreiben, Rechnen — bearbeitet. Dann folgten die übrigen Lehrgegenstände, Sprachen und Wissenschaften; für alle wurden Lehrbücher geschrieben und neue Methoden gesucht. Der Unterschied des Unterrichts der Knaben und Mädchen ward ebenfalls in die Betrachtung gezogen. Der Uebergang vom Leichten zum Schweren, die Nothwendigkeit deutlicher Anschauungen und Begriffe, die Förderung der Urtheilskraft, die möglichste Erleichterung des Unterrichts, die Handhabung und Möglichkeit einer festen Disciplin, die gleichmäßige und gleichzeitige Beschäftigung aller Schüler und die Benutzung der vorzüglicheren und strebsameren für die schwächeren und nachlässigeren wurde als Hauptgesichtspunct allgemeiner Art mit Sicherheit festgehalten.

Eine solche Wirksamkeit blieb doch nicht ohne Gegner; der wichtigste Einwurf war der des Eigennuzes. Allein nach Heckers Tode haben die Rechnungen der gesamten Schulverwaltung seine Uneigennützigkeit und Opferfreudigkeit in ein glänzen-

des Licht gesetzt. Er sagt in einem Briefe seiner letzten Jahre: „Betteln für die Realschule ist eine Kunst, die ich bisher nicht habe lernen können. Arbeiten steht mir eher an.“ Jener Erfolg ist in der That seiner Anstrengung, nicht seinen Bitten um Unterstützung zu verdanken.

Freunde und Gönner fand Hecker in hohem Maße; Friedrich II. stand an ihrer Spitze und gab ihm 1762 den Auftrag, damit das hier Geleistete dem ganzen Staate zu gute käme, ein Land-Schulen-Reglement zu entwerfen. Das Original findet sich von Heckers Hand geschrieben in dem Berliner Archiv. Eigentlich ausgeführt worden ist es nicht, eben weil Hecker, was er selbst mit seiner Kraftanstrengung geleistet hatte, auf andere übertrug, die schwächer waren und unter noch schwierigeren Verhältnissen arbeiteten.

Interessant ist der Uebergang der in der Berliner Realschule eingeführten Unterrichtsmethode in die katholischen Schulen Schlesiens und Oesterreichs, s. d. Art. Felbiger.

Hecker war auch außer der Realschule bis in seine letzten Lebensjahre auf demselben Gebiete vollauf beschäftigt. Eine seiner bedeutendsten Thaten ist die Wiederherstellung des Waisenhauses zu Frankfurt a. d. O., welche er mit Weisheit und Geduld zu allgemeiner Befriedigung vollzog. Er starb am 29. Juni 1768.

Sein bleibendes Denkmal ist die königliche Realschule, in welcher sein Andenken nicht hoch genug geehrt werden kann. Er nimmt in der Geschichte der Pädagogik und der deutschen Schule für immer eine sehr bedeutende Stelle ein.

Heimatsinn. Vgl. den Artikel Familie, Familiensinn. Auch an die pathologische und psychiatrische Literatur über das Heimweh, von Andresse, Zangerl, Castelnau wird erinnert werden dürfen.

Die Heimat ist die Umgebung, in welcher der Mensch ins Leben tritt und heranwächst; in ihr fühlt er sich zu Hause. Wie der Boden für den Baum, der Früchte tragen soll, so ist sie die Basis für das sittliche Leben des Menschen. Insofern ist die Heimat im besondern Sinne zunächst das Haus, und mit diesem und in demselben allerdings dann die Familie. Aber auch da, wo eine Familie in der eigentlichen Bedeutung des Wortes nicht besteht, kann ein Heimatsinn für ein Haus sich entwickeln. Und über das Haus hinausgreifend heftet sich an das Dorf oder an die Stadt, an das Land, in welchem man geboren ist, der Sinn für die Heimat, und wird zum Gefühl für ein Vaterland.

Das Vaterhaus als solches ist die Basis eines rechten Heimatsinnes. Jene Macht, welche die heimische Wohnung auf den Geist und das Gemüth des Kindes übt, während es sich frei und leicht in derselben bewegt, ist im wesentlichen dasselbe, was uns später einen bestimmten Thätigkeitskreis lieb gewinnen läßt, in welchem wir zu Hause werden: die Gefühle der gelingenden Thätigkeit haben sich eng mit dem Gegenstande verflochten und werden an ihm froh. Ein Vaterhaus aber findet sich in Deutschland selten mehr recht in Städten, wo die Bauweise der Mietkasernen angekommen ist. Heut zu Tage giebt es eine große Menge Leute, die nicht wissen, in welchem Hause sie kleine Kinder waren; auch später wechselten sie die Heimat öfters, die Liebe zu ihr ward etwas mehr oder weniger zerstreutes. Das hat seine Folgen.

Doch so werthvoll ein solches gut altbürgerliches oder ländliches Haus, für Kinder immer ein Schloß, auch sein mag, so ist es doch selbstverständlich nicht der Bau von Stein und Holz allein, an welchem der Heimatsinn im Kinde erwacht. Denn über das Nächste hinaus wird die Heimat dem Gemüthe namentlich auch theuer durch die Eindrücke aus weiterem Gesichtskreise: „aus meiner Gegend“, wie man sagt, aus der Volksweise und Sitte und Sprache, welche die Kinder aus dem Verkehr mit andern Kindern und mit erwachsenen Eingebornen sich aneignen. Man erkennt dieses Hervorwachsen aus der Heimat namentlich auch daran, daß sie selbst gegen die Intention der Eltern, oft mit besonderer Vorliebe die Eigenheiten der Provinz annehmen, in welcher sie ihre Jugend verleben: kurz, daß sie sich recht eigentlich als Kinder des Landes fühlen.

Es ist wohl Pflicht hier darauf aufmerksam zu machen, daß die Pädagogen sich

da und dort am Heimatsinn zu veründern scheinen, wenn sie in bester Absicht provinzielle Besonderheiten zu unterdrücken unternehmen. In der Schule sorgen auch ohnedies gewöhnlich die Mitschüler dafür, daß allerlei abgeschliffen wird, was in die neue Umgebung nicht paßt. — Wenn ein Kindergemüth in herzlose fremde Umgebungen kommt, kann sogar eine krankhafte Sehnsucht nach der Heimat, ein Heimweh entstehen, in welchem es auch körperlich dahin schmachtet. Es sind Fälle bekannt, in welchen sich dieses Sehnen zu jenem Trübsinn steigerte, in dem ein schleichendes Fieber den Kranken dem Grabe zuführt, wenn er nicht eine Heimat gewinnen kann; und in geringerem Grade hat es schon oft zu Handlungen der Verzweiflung geführt.

Als ganz verkehrt ist ferner von unserem Gesichtspuncte aus das moderne Extrem zu bezeichnen, nach welchem die Schule das Haus absorbiren und überflüssig machen will. Als Basedow den durch Locke und Rousseau vorbereiteten Philanthropismus begründete, welcher Hand in Hand geht mit dem Weltbürgerthum, beziehungsweise der Heimatlosigkeit, da trieb die Erziehung zunächst nicht bloß den Geist der häuslichen Zucht, wie des echt häuslichen und heimischen Behagens aus der Schule, sondern sie suchte geradezu die Schule an die Stelle des Hauses zu setzen. Hierin arbeiteten diese Lehrer, ohne es zu wissen, dem bureaukratischen Staat vortrefflich in die Hände, welcher ebenfalls alles eigenthümliche sociale Leben verneinte und daher den Sieg der reinen Schulerziehung nach Kräften förderte. Es war eine Zeit, wo dem Hause die Berechtigung eines selbständigen sittlichen Kreises im öffentlichen Leben gar nicht mehr zuerkannt werden wollte. Die Zucht- und Meisterlosigkeit aber jenes Geschlechtes, welches Deutschlands tiefste Erniedrigung erlebt und zum Theil mitverschuldet hat, hing nicht wenig mit diesen Zuständen zusammen. Selbstsüchtige, genuß- und herrschsüchtige Verstandesmenschen, mit lauter Phrasen vom öffentlichen Wohl erfüllt, waren in Menge herangebildet worden, ohne allen historischen Sinn, ohne Pietät; auch der Heimatsinn war fast ganz überwunden, bei vielen Gebildeten wenigstens.

Wiederum sind wir hier auf die Aufgabe hingeführt, vom Heimatsinn aus die Liebe zum Vaterlande zu pflegen und zu nähren: aber die Vaterlandsliebe hat einen eigenen Artikel, und wir haben hier nur darauf hinzuweisen. Wir sagen hier nur noch Eines; wie der Schluß in der Haustafel lautet: Ein jeder lern sein Vocation, so wird es wohl im Hause stohn; — so muß auch in dem großen, weiten, alten Hause, in dem wir Deutsche unsere Wohnungen haben, vor allem ein jeder seine Pflicht thun.

Heiterkeit, i. Frohsinn.

Helfersystem. Hierunter begreifen wir die planmäßige Benützung der Schüler zur Förderung der Schulzwecke und zur Unterstützung des Lehrers in seinem Lehr- und Erziehungsgeschäfte in und außer der Schule.

Der Gedanke, sich der Schüler als Gehülften zu bedienen, ist alt, und war wohl zuerst durch die Noth hervorgerufen, entspricht aber so sehr dem Wesen der Schule, daß er auch mit dem Verschwinden der Noth seine Berechtigung behält.

Die Schule ist eine organische Anstalt. Sie hat einen gemeinsamen Zweck, der ohne Beeinträchtigung des besonderen Zweckes der Glieder durch die gemeinsame Thätigkeit der Glieder unter der Leitung des Lehrers erreicht werden soll. Alle Thätigkeit der Glieder (Schüler) hat also zugleich die Natur einer Mithülfe für die Schulzwecke. Insofern könnte man die ganze Schule ein Helfersystem nennen.

Außer dieser gleichsam unwillkürlichen Hülfe kann man sich aber auch die Aufgabe stellen, die Thätigkeit einzelner Schüler noch über das, was jeder zunächst für sich selbst zu thun hat, in den Dienst des Ganzen zu stellen. Die durchgeführte Regelung dieser Schülerthätigkeit ist das Helfersystem. Leitender Grundsatz muß sein: der Helferdienst darf nicht bloß dem Lehrer eine Erleichterung gewähren, sondern muß den Schulzwecken selbst von wesentlichem Nutzen sein, ohne doch die berechtigten Zwecke der Helfer selbst oder anderer zu beeinträchtigen. Er zerfällt naturgemäß in drei Zweige: Hülfe beim Unterrichte, Hülfe bei der Schulzucht, Hülfe bei der Schulordnung.

Was die Hülfe beim Unterrichte betrifft, so ist sie theils durch die Ver-

chiedenheit der Schüler und ihrer Fortschritte, theils durch ihre Zahl, theils durch das natürliche Verhältnis der Schüler unter einander erfordert. Denn wenn schon der Umstand, daß in den meisten Schulen die Classen zu groß sind, eine Hülfe durch Vermehrung der Lehrkräfte wünschenswerth erscheinen läßt, so wird es durch die Betrachtung, daß ein Schüler in gewissen Beziehungen von seinem Mitschüler mehr, als vom Lehrer selbst zu lernen pflegt, zum didaktischen Gebote, sich diese Hülfe bei den Schülern zu suchen.

Die Art, wie diese Schülerhülfe im Lancasterianismus und in der Eckernförder wechselseitigen Schuleinrichtung organisiert ist, muß hier übergangen und auf die Art. „Bell und Lancaster,“ „Wechselseitige Schuleinrichtung“ verwiesen werden. Man kann aber die wechselseitige Schuleinrichtung verwerfen und gleichwohl die Mithülfe von Schülern bei dem Unterricht für nützlich und zweckmäßig halten.

Diese Hülfe kann ordentlicher und außerordentlicher Weise stattfinden. Ersteres ist der Fall, wenn einem geförderten und verlässlichen Schüler eine Art geistigen Pflegamtes über einen schwächeren Mitschüler übertragen wird, vermöge dessen er die Pflicht übernimmt, den häuslichen Fleiß desselben zu überwachen und zu unterstützen. Es leuchtet ein, daß dies nur in solchen Fällen ausführbar ist, wo diese Schüler ohnehin täglich zusammenkommen, also vorzugsweise in Lehranstalten mit Convicten, und daß es überhaupt in dieser Ausdehnung nur selten und mit Vorsicht geschehen darf. Häufiger und unbedenklicher ist die außerordentliche Benützung des Schülerhelferdienstes in der Schule. Mehrere Schwächere zusammen können bald in diesem bald in jenem Pensum unter Obergang des Lehrers von einem stärkeren Schüler überhört oder geübt werden.

Indessen sind es nicht allein die schwächeren unter den Schülern, die eine Anwendung des Helferdienstes wünschenswerth machen, sondern auch die stärkeren, denn was bei jenen die Herablassung des stärkeren Mitschülers zur Anspornung beiträgt, das thut bei diesen der gegenseitige Wettstreit. Zu dem Ende können die Schüler beauftragt werden, hie und da ihre Arbeiten in der Schule gegenseitig zu corrigiren (mittelfst Unterstreichens der Fehler) und zu censiren, damit jeder selbst lehre und vom Nachbar belehrt werde. Die einfachste Art wechselseitigen Unterrichts. Selbstverständlich muß der Lehrer die von den Schülern durchgesehene fremde Arbeit selbst durchsehen, um sich von der Richtigkeit und Vollständigkeit der Correctur zu überzeugen, oder er muß die von dem Corrector bemerkten Fehler mündlich angeben lassen und zum Stoffe gemeinsamer Belehrung machen. In Fällen, wo er viel an der Tafel vorzuschreiben, vorzurechnen oder vorzuzeigen hat, stellt er passend einzelne Schüler auf, welche die Ruhe und Aufmerksamkeit der anderen zu überwachen haben. Doch greift dieser Dienst schon in die folgenden Arten ein.

Die Schulerziehung macht den Helferdienst ebenfalls zulässig und wünschenswerth. Denn sie erfordert nicht nur eine stete specielle Ueberwachung der Schüler, sondern es verhält sich mit ihr auch, wie mit dem Unterrichte, daß manches hierhergehörige von einem Mitschüler leichter geschieht und lieber angenommen wird. Der Vorgang und Rath eines Mitschülers macht auf die übrigen oft größeren, unmittelbaren Eindruck, als der des Lehrers selbst, abgesehen davon, daß der Lehrer in andern Verhältnissen steht, also dem Schüler nicht in allem Muster sein kann. Dies findet zwar seine Anwendung nicht allein im Helferdienste; aber durch letzteren werden die Besseren jedenfalls um so mehr sich verpflichtet fühlen, mit gutem Beispiel voranzugehen, und ihr Beispiel und Wort wird für die anderen eine Auctorität.

Die einfachste Verwendung der Schüler zu Erziehern ihrer Mitschüler besteht darin, daß die älteren, gereiften, bewährten mit der Aufsicht auf das Verhalten der anderen beauftragt werden. Das darf nur zeitweise, in bestimmten Fällen, und abwechselungsweise geschehen, um weder Neid, noch Selbstgefälligkeit zu erregen.

Weiter wird gegangen, wenn einzelne Schüler, die weniger zuverlässig sind, einem reiferen und zuverlässigen Mitschüler zur moralischen Pflégenschaft zugegeben werden. Dies ist nur in Erziehungsanstalten thunlich, da aber auch oft von entschiedenem Nutzen.

Noch weiter geht K. A. Zeller in seiner „Schulmeister Schule“ (4. Aufl. Leipzig 1839). Das Princip des wechselseitigen Unterrichtes will er in gleichem Maße auf

die Pflege der Sittlichkeit in der Schule angewendet wissen. Seine Vorschläge sollen jedoch hier nicht im Einzelnen aufgeführt werden; denn ohne Frage übertragen sie an Unmündige Rechte und Pflichten, deren sich die Mündigen, die Lehrer und Erzieher, nicht entäußern dürfen. Ein anderes ist es, das Princip der brüderlichen Liebe in der Schulgemeinschaft zu pflegen, welche ohne besondere Bestallung und Controle aus persönlichem Trieb und nach freier Wahl den Bruder hütet.

Nicht weniger, als die Schulzucht, ist es die Schulordnung, die eine Mittheilfe der Schüler für den Lehrer wie für die Schulzwecke selbst wünschenswert macht. Auch in dieser Hinsicht läßt sich also ein Helferdienst organisiren. Wir verweisen in dieser Beziehung auf den Art. Ordnung und beschränken uns hier auf wenige Bemerkungen. Einmal nämlich muß auch dieser Dienst unter den Schülern möglichst wechseln. Ja, ein verständiger Lehrer wird hie und da gerade diejenigen Schüler zu Ordnungsgehilfen wählen, die eine Neigung zu Unordnung oder Gleichgültigkeit gegen äußere Ordnung zeigen. Sodann aber ist auch hiebei nicht aus dem Auge zu lassen, daß alles von den Gehilfen in festbestimmter, jede Laune, Willkür, Parteilichkeit und Angeberei möglichst ausschließender Form geschehe.

Herbart, Joh. Friedr. (geb. 4. Mai 1776 zu Oldenburg, Sohn des fürstlichen Kanzleiraths H., — ein scharfsinniger Denker von unermüdetem Forschungsgeiste und großer Gewissenhaftigkeit, Schöpfer eines eigenthümlichen und durchgebildeten Systems der Philosophie, wendete auch auf die wissenschaftliche Ausbildung der Pädagogik vom ethisch praktischen Gesichtspuncte aus eine nicht bloß gelegentliche oder nur durch die Consequenz des Systems hervorgerufene Aufmerksamkeit und einen ernsten und ausdauernden Fleiß. Ja wir werden kaum zu weit gehen, wenn wir annehmen, daß ihm die Pädagogik der Ausgangspunct und Hauptantrieb war für denjenigen Theil seiner philosophischen Leistungen, der seinen Namen am meisten erhöht hat, für seine Psychologie. Wenigstens haben wir dafür sein eignes ausdrückliches Zeugnis.*) Es wird daher gerechtfertigt sein, H. und seiner Pädagogik hier eine eingehendere Besprechung zu widmen.

Der junge H. wurde von seinen Eltern mit großer Sorgfalt erzogen, wobei sich Liebe und Strenge auf eine glückliche Weise verbunden zu haben scheint; Verzärtelung blieb fern. Die Mutter hauptsächlich, Lucia Margarete, geb. Schütten, „eine seltsame und merkwürdige Frau, welche lebhaftes Phantasie mit schnellem Ueberblicke, raschem Entschlusse, mannhafter Willensstärke und Ausdauer in der Consequenz des Gewollten vereinigte,“ übte einen tiefgreifenden Einfluß auf Charakterbildung und Geistesentwicklung des ihr geistesverwandten Sohnes, wie denn auch ein Verhältnis der Sympathie und des innigen Verständnisses zwischen beiden gewaltet zu haben scheint. H. zeigte früh bei einer sehr lebhaften Auffassung ein nachdenkliches Wesen und einen für seine Jahre ungewöhnlichen Ernst. Acht Jahre alt war er über die gewöhnlichen Kinderinteressen hinaus; wovon er selbst eine allgemeine Norm für „wohlangelegte“ Knaben hergenommen hat (Sämmtl. W. Bd. X. S. 15). Er zog den Umgang mit Erwachsenen dem mit Kindern vor, liebte geographische und mathematische Spiele und versuchte sich früh in physikalischen Experimenten. Der Religionsunterricht, der in hohem Grade anregend für ihn war, führte ihn zuerst auf den Weg philosophischer Forschung, indem der Lehrer in seinen sorgfältigen Vorträgen, die der Schüler mit Fleiß ausarbeitete, die protestantische Orthodoxie mit philosophischen Betrachtungen im Sinne leibnizisch-wolffischer Denkweise verknüpfte. 1790 wurde H. Schüler des Gymnasiums zu Oldenburg, woselbst er schon die Bekanntschaft des Kantischen Systems machte. — Unter den Talenten Herbarts ist das musikalische besonders zu nennen. Die Uebung der Musik hat ihn durch sein ganzes Leben begleitet. — 1794 begann Herbart seine akademischen Studien zu Jena, als eben Fichte daselbst sein Lehramt antrat. Der Geist des Mannes riß ihn hin und er wurde für einige Zeit sein Anhänger, entwickelte jedoch bald die Anfänge einer eignen Denkart. 1797 finden wir ihn sodann als Hauslehrer in Bern, in der Familie des Herrn von Steiger; und dieser sein erster pädagogischer Wirkungskreis darf als die Keimstätte

*) S. Herbarts sämmtl. Werke herausgeg. v. Hartenstein Bd. XI., S. 380 f.

und Wiege seiner pädagogischen Wissenschaft angesehen werden. Die schriftlichen Berichte, welche er von Zeit zu Zeit dem Vater seiner beiden Zöglinge über den Gang und Erfolg seiner Bemühungen abstattete (abgedruckt in den sämmtl. W. Bd. XI.), lassen schon mehrere der charakteristischen Züge der später von ihm ausgebildeten pädagogischen Theorie deutlich erkennen.

Pestalozzi kam damals von Stanz zurück; sein Wirken daselbst zog aller Augen auf ihn. Er lebte nachher zu Burgdorf als Volksschullehrer. So war bei der Nähe des Ortes eine persönliche Begegnung und ein näheres Eingehen Herbarts in den Gedankenkreis und die Methode Pestalozzi's wie von selbst gegeben. Daraus folgt freilich nicht, daß Herbarts pädagogisches Forschen erst durch Pestalozzi angeregt und entzündet worden sei. Denn Pestalozzi begann erst 1799 seinen Unterricht zu Burgdorf. Und schon in den ältern Berichten Herbarts an den Herrn v. Steiger aus den Jahren 1797 und 98 finden wir die bestimmteste Andeutung einer werdenden Theorie, ja eines ausgebildeten Studienplanes aufgestellt. Fragen wir weiter, ob Pestalozzi's Gedankenkreis und Beispiel nicht dennoch auf die Gestaltung und Ausbildung der Herbart'schen Theorie von wesentlichem Einfluß gewesen sei, so ist aus den eigenen Aeußerungen H.'s (vgl. seinen Aufsatz vom Jahr 1802 über die Schrift Pestalozzi's: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrte“ — sämmtl. W. Bd. XI. — und seinen 1804 zu Bremen gehaltenen Vortrag: über den Standpunct der Beurtheilung der Pestalozzi'schen Unterrichtsmethode — sämmtl. W. Bd. XI. und kleinere Schriften Bd. I.) zu erkennen, daß Herbart zwar den schweizerischen Pädagogen bewunderte, jedoch von Anfang an selbständig ihm gegenüberstand und zu keiner Zeit sein Anhänger oder Schüler genannt werden konnte. Er faßt erstens von Pestalozzi's Erziehungsmethode nur dasjenige, was seiner eignen Richtung entsprach, die objective Seite, den Unterricht, ins Auge, und scheint das andere, die Einwirkung auf das Gemüth durch die Macht des persönlichen Einflusses, des liebevollen Handelns und der aus dem Herzen quellenden Rede damals gar nicht beachtet zu haben. Er blickt ferner bei seiner Anerkennung der Pestalozzi'schen Unterrichtsmethode gleich anfangs über die Grenzen derselben hinaus, betrachtet sie als ein einzelnes Moment und denkt darauf, sie zu ergänzen. Und endlich da wo er beistimmt, thut er es aus Gründen, die ihm eigen sind, auf Grund einer psychologischen Ansicht, welche durchaus nicht diejenige Pestalozzi's war.

H. verließ die Schweiz im J. 1800 und brachte zunächst einige Jahre in Bremen zu. Auch hier finden wir ihn pädagogisch beschäftigt; er bereitete einen jungen Mann für die Universität vor und hielt pädagogische Vorträge für Frauen. 1802 eröffnete er seine akademische Wirksamkeit in Göttingen als Privatdocent und wurde wenige Jahre nachher außerordentlicher Professor. Zu den Wissenschaften, über welche er las, gehörte gleich anfangs auch die Pädagogik und schon unter seinen Disputationsthesen finden wir pädagogische Sätze. 1809 folgte er einem Rufe nach Königsberg als ordentlicher Professor für Philosophie und Pädagogik. Während dieses Königsberger Aufenthalts, der bis 1833 fortbauerte, erreichte er den Höhepunct seiner wissenschaftlichen Thätigkeit und seines akademischen Einflusses. Zwar fallen seine bedeutendsten schriftstellerischen Leistungen im Felde der Pädagogik theils schon in die frühere Göttinger Zeit, theils in die späteren Jahre — so daß gesagt werden kann, er habe in diesem Gebiet, das seinem Herzen am nächsten lag, seine Laufbahn als Schriftsteller begonnen und beschloffen —; doch war auch in pädagogischer Beziehung seine Wirksamkeit in Königsberg sehr bedeutend, da er theils über die Theorie zahlreich besuchte Vorlesungen hielt, theils auch durch Gründung und Leitung eines pädagogischen Seminars und einer damit verbundenen Musteranstalt für Unterricht und Erziehung seine Ideen praktisch zu bewähren und geltend zu machen strebte. Das J. 1833 führte ihn wieder nach Göttingen an Schulze's Stelle; und auch hier war sein Einfluß auf die Jugend, wenn auch weniger weitgreifend als in Königsberg, doch immerhin ein bedeutender. Er starb von vielen lebhaft betrauert zu Göttingen am 14. August 1841. *)

*) Hauptquelle über Herbarts Lebensumstände sind die biographischen Mittheilungen, welche Hartenstein in der Vorrede zu seiner Ausgabe der kleineren philosophischen Schriften Herbarts gegeben hat.

Schon 1806 erschien H.'s pädagogisches Hauptwerk: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Nächst diesem am wichtigsten ist sein letztes pädagogisches Werk: Umriss pädagogischer Vorlesungen. Es erschien zuerst 1835, sodann in zweiter sehr verstärkter Ausgabe 1841. Außerdem hat Herbart in einer Reihe von Schriften meist kleineren Umfanges theils einleitende Betrachtungen gegeben, theils besondere Fragen der Pädagogik abgehandelt. Von diesen Schriften verdienen besonders genannt zu werden die „Aphorismen zur Pädagogik“, eine reichhaltige Sammlung von Erfahrungen und Betrachtungen, wo manche Frage eingehender, dazu mit mehr praktischer Wärme abgehandelt wird als in den systematischen Hauptschriften.

I. Um Herbarts pädagogische Ansicht im ganzen vorläufig zu charakterisieren, wird es uns gestattet sein, eine Vergleichung zu Hülfe zu nehmen. Es bieten sich zwei Kunstgebiete dar, in welchen eine Analogie mit der Kunst der Erziehung gefunden werden kann, auf der einen Seite die bildenden Künste, auf der andern die Gärtnerei und die Pflanzencultur überhaupt. Wer den Erzieher mit einem Gärtner vergleicht, setzt in der Seele des Zöglings eine ursprüngliche Tendenz und Anlage voraus, deren Pflege dann die Aufgabe der pädagogischen Kunst ist. Wer dagegen die Erziehung nach der Ähnlichkeit einer bildenden Kunst betrachtet, wird der Ansicht sein, daß die Thätigkeit der Seele ihre ersten Kräfte und die Anbahnung ihrer Richtung ohne Mitwirkung eines ursprünglich entsprechenden Innern allein durch äußere Einflüsse empfangt. — Auf letzterer Seite steht entschieden Herbart. In der menschlichen Seele liegt, nach seiner Ansicht, keineswegs „wie in der Pflanze und allen thierischen Körpern eine feste Anlage.“ Nur seinem Körper nach ist der Mensch „ein Ding, das seine künftige Gestalt wie im Keime mit auf die Welt bringt.“ Der menschliche Geist dagegen ist gleichsam „eine Maschine, die ganz und gar aus Vorstellungen erbaut ist.“ Menschliche Kraft arbeite bloß das aus, was sie empfangt; darum komme es so sehr darauf an, was man ihr gebe. Erziehen sei daher recht eigentlich ein „Geben und Entziehen“, keineswegs eine bloße Aufsicht und Wartung, wie unsere Gärtnerei. Indessen verwirft Herbart bei diesem architektonischen Charakter seiner Erziehungsansicht das Gleichnis gärtnerischer Behandlung nicht durchaus; er räumt ihm Bedeutung ein für den weiteren Verlauf der Erziehung, nachdem der Anfang gemacht und nun schon wirksame Grundlagen vorhanden seien. — Der starke Gegensatz ist es, der uns hier an die von Fr. Fröbel ausgegangene Erziehungsweise erinnert. Denn wie bei Herbart das architektonische Princip herrscht, so wird in der Fröbel'schen Schule das entgegengesetzte, durch das Symbol der Gartenkunst angedeutete sehr entschieden vertreten. Wir glauben, daß beide Anschauungen gegen einander sich auf Wahrheit berufen können, daß aber auch beide die volle Richtigkeit verfehlen. Gewiß muß man mit Fröbel eine ursprüngliche Anlage der Seele anerkennen, und dennoch wird man bei unbefangener Betrachtung der erfahrungsmäßigen Wirklichkeit sich überzeugen, daß diese Anlage bei den meisten Menschen keineswegs jene Kraft besitze, wodurch sie im Stande wäre, ohne die Grundbedingung einer sorgfältigen Tradition und willigen Aufnahme der vorhandenen Cultur im Erziehungswege auch nur einigermaßen zu einer das Leben wirklich bestimmenden Macht zu gelangen. Sollten wir also selbst ein Gleichnis suchen, so würde sich, wie wir glauben, der Sache kein anderes so entsprechend anschließen, als jenes von der Veredlung eines jungen Stammes durch Einimpfung eines edlen Reises. Dieses Reis bedeutet das Culturleben, welches zunächst im Erzieher lebendig und wirksam, den Zögling mit sich zur Gemeinsamkeit des Lebens verknüpft, um eins zu werden mit einem Dasein, das niemals aus ihm selbst hervorgegangen sein würde; aber wie nicht mit jeder Baumart der Wildling gepflanzt werden kann, sondern eine nähere Verwandtschaft erfordert wird, so würde auch die Erziehung ohne jene alle Menschen verknüpfende geistige Verwandtschaft unausführbar sein.

II. Nothwendigkeit und Möglichkeit der Erziehung. — 1) Die Nothwendigkeit einer äußeren Einwirkung auf den unermwachsenen Menschen, damit er wie leiblich so auch geistig erwachse, ist in der schon angegebenen psychologischen Grundvoraussetzung H.'s unmittelbar begründet. Indessen findet Herbart die Erziehung als solche dadurch noch nicht hinreichend motivirt. Denn, wie er mit Recht hervorhebt, schon

die Natur und das Leben ohne alle Erziehung helfen die Thätigkeit unserer Seele bilden; und wäre es nicht die Ungewißheit, der man nicht Raum geben dürfe, so sollte man, meint er, lieber an gar keine absichtliche Bildung junger Leute denken; denn oft erziehe der Zufall viel besser, als die größte Sorgfalt. Der Erziehung gebe also die Zuverlässigkeit ihres Planes ihren Werth; immer müsse sie ihren Erfolg wo nicht mit Gewißheit, doch mit hoher Wahrscheinlichkeit vorhersehen (an Hr. v. Steiger). Denselben Gedanken finden wir, nur noch ernster schattirt, in der Einleitung zur Allgem. Pädagogik wieder (sämmtl. W. X. S. 6 und 7). Hier wird auf die Macht gesellschaftlich fixirter Richtungen und die hierin liegende Gefahr hingewiesen, welcher gegenüber die Erziehung den Zögling mitten in dem Weltleben und unter dem Einflusse desselben durch Belebung geistiger Interessen vor dem Untergange zu bewahren suchen müsse. — Im ganzen läßt sich jene ernste Ansicht von der Unentbehrlichkeit einer planvollen Erziehung gewiß nicht in Frage stellen. Einzig dürfte das Vertrauen auf eine höhere Hilfe bei dem Erzieher jene etwas peinliche Aengstlichkeit in der Berechnung der Erziehungseinflüsse mildern, wovon bei der Negirung der ursprünglich inwohnenden Anlagen und bei der geringeren Beachtung des Provisoriellen im Zufälligen die Herbart'sche Pädagogik einen Anflug nicht vermeiden konnte.

2) Die Möglichkeit der Erziehung im allgemeinen beruht nach H. in dem Begriffe der Bildsamkeit, welcher ihm ein Uebergehen von der Unbestimmtheit zur Festigkeit anzeigt (s. Umriss pädag. Vorles. Einleitung). Wie nun aber dieser Uebergang beim Zögling eben durch die erziehende Einwirkung möglich sei, darüber finden wir bei ihm nichts positives, sondern nur die Bekämpfung solcher Ansichten, welche nach seiner Auffassung die Seele schon als ein im voraus Bestimmtes, also nicht mehr Bestimmbares voraussetzen. Hiernach müssen wir urtheilen, daß Herbart die Bestimmbarkeit der Seele einfach in ihrer ursprünglichen Unbestimmtheit findet. Und fragen wir, wie es zu erklären, daß doch die Bestimmbarkeit der Seele erfahrungsmäßig keineswegs unbegrenzt erscheint, so weist er uns theils auf das hin, was, ehe die Erziehung eingreift, Natur und Leben durch ihre Einflüsse schon bestimmt haben, theils auf die Individualität. Unter dieser aber versteht er nicht eine im Innern der Seele gegründete eigenthümliche Richtung, sondern die Verschiedenheit der „Einkörperung,“ vermöge welcher „das geistige Wesen solche und andere Schwierigkeiten und ihnen gegenüber Leichtigkeiten in seinen Functionen antreffe“ (sämmtl. W. B. X. S. 37). — Jene Ansichten aber, welche von Herbart als der ursprünglichen Unbestimmtheit und Bestimmbarkeit der Seele widersprechend bekämpft werden, sind der Fatalismus und die Lehre von der transcendentalen Freiheit. In Betreff der letztern sind einige Bemerkungen unerläßlich. Herbart ist nämlich überzeugt, daß diese Lehre alle Erziehung aufhebe; er setzt sie in Betreff ihrer Consequenzen für die zeitliche Entwicklung dem Fatalismus völlig gleich und bekämpft sie bei vielen Anlässen. Es ist die Frage, ob wirklich die Annahme transcendentaler Freiheit die Möglichkeit der Erziehung aufhebe. Wenn wir unter dem Transcendentalen dasjenige Sein zu verstehen haben, welches als die höhere Potenz über dem empirisch Thatsächlichen waltet und den Anspruch macht, dasselbe zu bestimmen, so liegt der Behauptung transcendentaler Freiheit die Voraussetzung zum Grunde, daß der Wille wesentlich identisch sei mit der Kraft solches höhern Seins und eben dadurch losgesprochen von der Herrschaft des realistischen Causalnexus in der Natur. Diese höhere Macht aber ist die Idee, worunter wir die Wahrheit selbst verstehen in der Energie ihres idealen Seins, wie dieselbe theils in der Form des Gedankens und im Glauben, theils im Wollen, endlich im Gefühl bei uns Menschen eine Heimat anspricht. Hierbei wird nun freilich noch nicht für alle Fälle vorausgesetzt, daß die eine und höchste Wahrheit zur Kraft des Wollens geworden sein müsse; sondern es ist transcendentale Freiheit schon da anzuerkennen, wo nur eine Idee als solche, sei es auch zunächst die Ichidee, diese Grundlage unserer formalen Freiheit, — die Kraft des Willens ausmacht. — Dieser Begriff der Freiheit findet sich nun in unserer deutschen Idealphilosophie von Kant an erfasst und erörtert. Freiheit ist nach Kant das Vermögen einen Zustand absolut anzufangen. Aber dabei ist ihm die Freiheit, wenn schon sie dem natürlichen Causal-

nerus enthoben ist, keineswegs, wie Herbart zu glauben scheint, motivlos, mithin unberechenbar und unbestimmbar. Denn in der Einleitung der Kritik der Urtheilskraft spricht er von Freiheitsbegriffen, die er den Naturbegriffen entgegensetzt und unter denen er ganz deutlich solche Begriffe versteht, welche dem Willen als Motive dienen können. — Noch bestimmter als Kant spricht Fichte sich über die Bestimmbarkeit des freien Willens durch Motive aus. — Auch Schelling (in der Abhandlung über die menschliche Freiheit) lehrt keine Freiheit ohne Motiv; eine solche Freiheit, sagt er, würde nur ein Vorrecht sein ganz unvernünftig zu handeln; es müße eine höhere mit der Freiheit einige Nothwendigkeit geben, die gleichweit entfernt vom Zufall wie vom Zwang aus dem Wesen des Handelnden selbst quelle. So weit folgen wir Schelling unbedenklich. Aber wir müssen unsere Bestimmung versagen, wenn er dann hinzufügt, daß das Wesen des Menschen wesentlich seine eigene That sei und diese eigene That als ein Ur- und Grundwollen erklärt, das sich selbst zu etwas mache. Denn in diesen Worten macht Schelling den Menschen zu seinem eigenen Schöpfer. Dieser Irrweg, der übrigens aus der transcendentalen Weltansicht nicht mit Nothwendigkeit folgt, nimmt ja der Erziehung den wichtigsten und schwierigsten Theil ihrer Wirksamkeit, wonach sie vor allem Geist und Herz selbst auf Grund der gegebenen Anlage zu bilden hat, damit der Keim höhern geistigen Lebens zu persönlicher Wirklichkeit und Kraft mit Hülfe der Erziehung heranreife. Weil Schelling das, was dem Individuum als dessen freier Besitz erst werden muß, schon als vollendet gegeben ansah, konnte er nicht zu dem Begriff der Anlage gelangen, ein Mangel, worin er sich nun mit Herbart begegnete, der freilich von einer ganz anderen Seite her dazu kam. Bei Schelling mußte nicht allein die Möglichkeit, sondern auch die Nothwendigkeit der Erziehung, wenigstens dem wichtigsten Theil nach, wegfallen; bei Herbart zwar nicht die Nothwendigkeit, welche ihm, bei seiner Läugnung des Ursprünglichen im Geiste, vielmehr um so schwerer ins Gewicht fiel, wohl aber die Möglichkeit, da bei dieser Läugnung alle Anknüpfung für die Erziehung wegfällt, so daß wir fragen dürften, warum nach ihm nicht auch in dem Thiere durch Erziehung ein geistiges Leben construiert werden könne, eine Frage, die er nur durch die Hinweisung auf die Art der „Einkörperung“ des Thieres beantworten könnte. — Wenige Bemerkungen über Nothwendigkeit und Möglichkeit der Erziehung von unserem Standpunkte aus mögen hier noch gestattet sein. Die Erziehung ist nothwendig, weil der gewöhnliche Mensch, in der formalen Freiheit des Zulebens, als wäre die Person schon in sich fertig, die wesentliche Wahrheit nicht eher in ihrer vollen Geltung in sich erfahren kann, als bis sie von außen her als Macht und Gesetz, als Kraft und Leben ihm entgegentritt, durch ihre Identität mit der menschlichen Anlage und inneren Forderung sein Selbstbewußtsein allmählich vertieft und veredelt, und so die Geburt des freien Glaubens und der freien Liebe der göttlichen Wahrheit in ihm zeitiget. Die Erziehung ist möglich vor allem durch jene Anlage, wenn wir dieselbe von ihrer positiven Seite betrachten. Durch sie wird das allmähliche Verständnis und die Aufnahme der Cultur vermittelt, die auf den Zögling übergehen soll; sie begründet ferner jenen schon die Kindheit belebenden Trieb zu etwas mehrerem und höherem, welcher, noch dunkel und unsicher in seinem Ziele, nicht nur Leitung und Hülfe nöthig macht, sondern ihr auch entgegentritt. Wir wissen, daß zu diesen Motiven im Innern des Zöglings wesentliche Bedingungen von Seiten des Erziehers erfordert werden; aber nehmen wir diese als gegeben an, so liegt in jenen Motiven die Begründung der Auctorität und des Vertrauens, in welchen wir die subjectiven Grundbedingungen aller Erziehung erblicken.

III. Die Frage nach dem Zwecke der Erziehung führt uns auf die praktische Philosophie Herbarts. (Allgem. praktische Philosophie von J. Fr. Herbart. Göttingen 1808.) In dieser werden fünf Ideen gelehrt: die innere Freiheit, die Vollkommenheit, das Wohlwollen, das Recht, die Billigkeit, unter welchen die zuerstgenannte in ihrer Verwirklichung die persönliche Form darstellt, in welcher die andern als Tugenden wirklich werden. Sie ist in diesem Sinne die Idee der Ideen und in ihrer Wirklichkeit die Tugend der Tugenden. Auf sie bezieht sich denn die Erziehung. — Wie faßt nun Herbart den Begriff der inneren Freiheit? und zuerst: welche eine Bedeutung können überhaupt bei ihm Ideen haben? Es sind nach ihm nicht die Ideen,

welche das sittliche Urtheil bestimmen, sondern vielmehr umgekehrt, die Ideen werden durch das sittliche Urtheil erzeugt. Dieses Urtheil wird ein ästhetisches genannt, weil es, wie die Urtheile über Schönheit jedes bestimmte Thun oder Wollen ohne Vermittlung von Begriffen, bloß auf die vollendete Vorstellung hin entweder gut heiße oder verwerfe. Aus diesem Urtheil nun und seinen Hauptarten entspringen nach Herbart die Ideen durch Abstraction. Herbart nennt sie „willenlos“, wie die Urtheile selbst, womit er ein Doppeltes sagt, einmal daß sie unabhängig sind von dem Willen des Subjects, zweitens, daß sie auch selbst keinen höheren Willen involviren; weshalb ihnen der Charakter von Imperativen abgesprochen wird. Und darin nun, daß der Wille mit dem ästhetischen Urtheil und den Ideen enig geworden ist, besteht nach Herbart die innere Freiheit oder Sittlichkeit. Hierbei ist aber, um Herbarts Sinn völlig zu verstehen, noch seine Auffassung des Willens zu beachten. Wie er den Ideen als solchen nichts willenhaftes beilegt, so faßt er andererseits den Willen durchaus realistisch ohne alles ideale Element. Derselbe ist ihm eine zur That hindrängende Kraft, wie Trieb und Begierde, und auch ebenso dunkel wie diese, d. h. an sich ohne persönliches Selbstbewußtsein; er gehört ihm zu der objectiven Seite des Seelenlebens, während Selbstbewußtsein, ästhetisches Urtheil und Ideen auf der subjectiven Seite liegen. Hieraus darf jedoch nicht gefolgert werden, daß das Wollen nach Herbart ohne Vorstellungen sei; es ist vielmehr mit ihnen wesentlich dasselbe, die Vorstellung in ihrer vollen Ausbildung und Kraft ist Wille. Aber auch sie gehört wie der Wille zu der objectiven Seite der Seele und ist mit Selbstbewußtsein, Urtheil und Ideen nicht nothwendig verknüpft. Wir unsererseits sind überzeugt, daß nach der sprachlichen Festsetzung und Begrenzung Wille erst mit dem Selbstbewußtsein beginnt. So ist denn uns der Wille wesentlich und ursprünglich eine freibewußte, zunächst auf die Ichidee sich gründende subjective Thätigkeit. Die realistische Ansicht des Wollens zeigt sich bei Herbart nun auch bei der Erklärung der besonderen Momente. Er redet von einem Gedächtnis des Willens, wonach mit dem Beharren der Vorstellungen in uns, mit ihrer Wiedererinnerung auch ihre begehrende und wollende Kraft in uns beharret. Hiermit verbindet sich diejenige Eigenschaft des Willens, welche Herbart die Motivität desselben genannt hat. Es ist damit gemeint, daß wir insofern wir wollend sind, die in den Vorstellungen selbst gegründete Fähigkeit haben, unter veränderten Umständen auch anders zu wollen. — Man könnte nach dem Bisherigen meinen, daß Herbart von einem Wollen nach Grundsätzen nicht reden könne. Dies würde irrig sein. Auch den Begriff des Grundsatzes hat Herbart realistisch aufgefaßt, nur mit Beifügung des Selbstbewußtseins. In der Mannigfaltigkeit des Gewollten nämlich, sagt er, behaupte einiges einen Vorzug vor anderem, es werde fester und stärker gewollt. Diese Wahl entscheide sich von selbst, das Gewicht der Wünsche werde dieselben „unwillkürlich“ einander unterordnen. Jene „Hervorragungen des Objectiven“ erheben sich aber zu Grundsätzen, sobald die Selbsterfassung hinzukomme. — In diesen Momenten ist nun auch der Begriff des Charakters gegeben, so weit derselbe zu der objectiven Seite gehört. Er wird als die Art der Entschlossenheit erklärt, als die eigenthümliche durch die Individualität gegebene Construction der Neigungen nach quantitativem Verhältnis derselben. Der subjective Theil des Charakters ist dann der Geschmack, welcher über jenen objectiven die Censur zu üben hat. — Noch ist anzuführen, wie Herbart den Willen von Wunsch und Begierde unterscheidet. Das charakteristische Merkmal desselben ist ihm die unmittelbare Beziehung auf das Praktische, „der Muth der That“; Herbart bleibt auch hier dem realistischen Standpuncte treu; er sucht in der That selbst, welche doch die Folge ist, zugleich die Ursache jener praktischen Entschiedenheit, indem er von der bekannten Erfahrung, daß der Muth durch die gelungene That gehoben wird, sich zu der Behauptung führen läßt, daß „der Wille aus der Begierde durch die That erzeugt“ werde. (Allgem. Pädagog. Buch III. Kap. 4.)

Der Wille, wie Herbart ihn faßt, ohne ursprüngliche ideale Anlage soll nun mit den Ideen in lebendige Verknüpfung gebracht werden, so daß er sich durch das ästhetische Urtheil bestimmen lasse. Diese „Folgsamkeit“ ihm abzugewinnen ist die Aufgabe der Erziehung. Wie sie dieselbe löse, ist die Frage der Methode. Bevor wir in diese eintreten, haben wir noch zu prüfen, ob Herbart mit seiner Aufstellung des

Erziehungszweckes alles, was von der Erziehung gefordert werden darf, vollständig und in naturgemäßem Verhältnisse umfassen konnte. Sein eigenes Urtheil über die Möglichkeit seines teleologischen Principis hat, geschwankt. In seiner Allgem. Pädagogik sagt er, diejenige Betrachtungsart, welche das Sittliche an die Spitze stelle, sei allerdings die Hauptansicht der Erziehung, aber nicht die einzige und umfassende. Hiemit giebt er die Einheit auf und statuirt neben dem Hauptzwecke eine Mehrtheit von Erziehungszwecken. Indessen sucht er doch auch in der Allgem. Pädagogik das Mannigfaltige in den Zwecken der Erziehung unter wenigen Hauptbegriffen zusammenzufassen und theilt sie hiernach ein in das Gebiet der nothwendigen und in das der bloß möglichen Zwecke. Erstere sind ihm die Zwecke der Sittlichkeit, letztere diejenigen, welche durch die Willkür des künftigen Mannes gefordert werden, deren Erreichung mithin durch die Erziehung vorbereitet und möglich gemacht werden müsse. Es ist ihm hiebei nicht um Vielgeschäftigkeit zu thun, denn die Vertheilung der Arbeit und die Beschränkung der ausführenden That erkennt er vollständig an — sondern um eine vielfache geistige Empfänglichkeit: „Alle müssen Liebhaber für alles, jeder muß Virtuose in Einem Fache sein.“ Dies ist Herbarts gleichschwebende Vielseitigkeit des Interesse. — Herbart hielt aber die so eben dargestellte Spaltung des Erziehungszweckes nicht fest, sondern kehrte in dem Umriss pädag. Vorlesungen zu der Einheit desselben zurück. Vielseitigkeit des Interesse bleibt ihm auch hier Aufgabe der Erziehung, aber untergeordnet dem Zwecke der sittlichen Bildung. Die Rücksicht auf eine künftige Berufsthätigkeit fällt nun weg; statt dessen wird das Interesse für die Dinge, und zwar das unmittelbare, im Gegensatz zu dem bloß egoistischen, als Zielpunct der Erziehung gefordert.

Wir haben nun diejenigen Gebiete der Erziehung näher ins Auge zu fassen, welche nach gewöhnlicher Ansicht der sittlichen Bildung mit eigenthümlichem Werthe gegenüberstehen, und uns zu fragen, in welcher Begrenzung und Gestalt sie im Systeme Herbarts Platz finden. Wir dürfen als solche Gebiete bezeichnen die wissenschaftliche, die religiöse und die ästhetische Bildung.

1) Die hohe Bedeutung der wissenschaftlichen Bildung liegt darin, daß die Erkenntnis der Wahrheit als Selbstzweck erstrebt wird. Diese Bedeutung der intellectuellen Bildung ist bei der allgemeinen Wirkung, die sie ahnungsweise in den Gemüthern ausübt, unseres Erachtens der Grund, aus welchem die pädagogische Welt niemals aufhören wird, von der Geistesbildung, als einem an sich werthvollen, nicht bloß dienenden Theile der Erziehung zu reden. Herbarts Lehre erkennt diese Selbständigkeit nicht an. Einerseits stand dem die entschieden praktische Tendenz des Mannes entgegen; andererseits ließ seine sehr beschränkende Ansicht von der Möglichkeit Wahrheit zu erkennen, ihn theoretisch zu keiner andern als einer bloß relativen Schätzung der intellectuellen Bildung kommen, weshalb auch behauptet werden darf, daß in der Consequenz seiner Lehre eine eigentlich wissenschaftliche Begeisterung nicht begründet ist. — Herbart war indessen jener Anerkennung einer tiefen und selbständigern Bedeutung der wissenschaftlichen Bildung niemals sehr fern, am nächsten, wie es scheint, zu Anfang seiner wissenschaftlichen Laufbahn und dann wieder gegen Ende derselben. Die Art, wie er die intellectuelle Bildung mit seinem teleologischen Princip verknüpft, die Wichtigkeit namentlich, die er schon in einem seiner ältesten Aufsätze dem Umgange mit der Objectivität der Dinge in der Erkenntnis für die sittliche Veredlung des Menschen zuschreibt, dann jene bestimmtere Ausbildung dieses Gedankens in dem Umriss pädag. Vorlesungen, wo er das unmittelbare Interesse an den Dingen dem egoistischen entgegensetzt, giebt davon Zeugnis.

2) Wie verknüpft Herbart die religiöse Bildung mit seinem Princip? Die Religion ist ihm kein Theil der praktischen Philosophie; sie hat ihren Ort in der Ausbildung der Vorstellungen und des Interesse, dieses letztere von der Seite der „Theilnahme“ betrachtet, „welche sich in anderer Empfindung versteht.“ Hier entsteht sie als Product eines gemüthlichen, theils moralischen, theils eudämonistischen Bedürfnisses (Sämmtl. W. X. S. 56 und 57 [Allg. Pädag.]), insofern die Theilnahme für das Schicksal der Menschen, der Einzelnen wie der Gesellschaft, für unser eigenes wie für das Schicksal der andern uns mit Besorgnis erfüllt und den Glauben an ein unendliches, die Endlichkeit stützendes Princip uns nahe legt. Die

Erziehung hat die Aufgabe, auf diesem Grunde die Idee von Gott zu erzeugen und zu bilden. Wenn hiermit das Wesen der Religion ganz vorzugsweise in dem Vertrauen gefunden wird, womit wir uns auf Gott verlassen, in welchem wir das „geistige Ausruhen“, wozu „alle der Religion bedürfen“, erlangen, so wird doch andererseits auch die praktische Bedeutung der Religion nicht ganz übersehen. Zwar führt bei den Bessern, nach Herbart, nur dann die Religion fast einzig das Steuer des Lebens, wenn sie im Denken minder geübt sind; doch werden, nach ihm, auch die Gebildeten ihre Gemüthsbewegungen nicht nur der Disciplin des praktischen (ästhetischen) sondern auch derjenigen des theoretischen (womit nach dem Zusammenhang die religiöse Ansicht der Realität gemeint ist) unterwerfen (Sämmtl. W. X. S. 110 [Allg. Päd.]). Auch erklärt er für nöthig, daß die moralische Bildung mit der religiösen verbunden werde, um die Einbildung, als wäre etwas geleistet worden, zu demüthigen, obwohl andererseits auch wieder die religiöse Bildung der moralischen bedürfe zur Abwehr der sonst nahe liegenden Scheinheiligkeit (Umriss päd. Vorles. S. 19). Noch dürfen wir nicht unerwähnt lassen, daß Herbart in seiner letzten Schrift den Theologen überläßt, „das Innere des Religionsunterrichtes“ zu bestimmen, und von Seiten der Philosophie bezeugt, „daß kein Wissen im Stande sei, die Zuversicht des religiösen Glaubens zu überflügeln.“ — Hiemit beantwortet sich nun die Frage, ob die Einheit des teleologischen Principes, wie Herbart dieselbe in der sittlichen Bildung findet, auch die Religion involvire, leicht, und zwar verneinend. Denn es ist gerade jene Seite des religiösen Lebens, welche von der Praxis abgewandt die innere Ruhe des Gemüthes begründet, so vorzugsweise von Herbart hervorgehoben und so entschieden als einer der Zielpuncte der Erziehung hingestellt worden, daß es, auch in seinem Sinn, unmöglich ist, die religiöse Erziehung nur als ein Hilfsmoment für die sittliche Erziehung aufzufassen.

3) Ebenso wenig fügt sich die ästhetische Bildung unter das aufgestellte Princip. Herbart hat sie in seiner Allgem. Pädagogik von Seiten der Unterrichtsmethode eingehend behandelt, nachdem er unter den Classen des Interesse auch das ästhetische als ein Interesse der Erkenntnis aufgeführt. Ebenso wird es in dem Umriss pädag. Vorl. neben dem religiösen genannt mit dem Bemerkten, daß beide nicht sowohl in einem fortschreitenden Denken als vielmehr in einer ruhenden Contemplation der Dinge und der Schicksale ihren Ursprung haben. Aber eine nähere Begründung der Aufnahme des Aesthetischen in den Bildungskreis finden wir nirgends. Die Interessen stehen nach Herbart nur insofern mit der sittlichen Bildung in Verbindung, als sie dem Begehren und Wollen Kraft, Fülle und bei der Harmonie, die unter ihnen bestehen muß, Wohlordnung und Maß geben. Hiermit aber berühren wir eine von den fünf Ideen Herbart's, die der Vollkommenheit; er bestimmt sie durch die Momente der Stärke, der inneren Mannigfaltigkeit und der Wohlordnung, in welcher letzteren er namentlich des Menschen geistige Gesundheit begründet findet. Diese Idee, insofern sie in der Natur des Menschen und bei dem Einzelnen in dessen besonderer Artung eine materiale Grundlage erhält, wäre nicht ungeeignet, theils einen Rahmen für die gesammten Zielpuncte der Erziehung zu bilden, theils insbesondere zur Begründung der ästhetischen Bildung zu dienen, da ihre Verwandtschaft mit der Idee der Schönheit nicht zu verkennen ist. Auch läßt sich kaum übersehen, daß sie Herbartens vor-schwebte bei seiner Forderung des vielseitigen Interesse und daß sie der Einseitigkeit seines Principes ergänzend zur Seite steht. Wenn es aber scheinen möchte, daß sie sogar in dem Princip selbst mitgegeben sei, insofern die innere Freiheit subjectiv alle Ideen als das Wollen derselben mitumfasse, so ist dies doch eben nur Schein. Denn diese Freiheit, d. i. die Sittlichkeit, ist nur der Wille in seiner idealen Richtung und Entschlossenheit, keineswegs zugleich das objectiv vollendete Handeln nach den Ideen; wir dürften z. B. denjenigen nicht für unsittlich erklären, welcher aus Mangel an Cultur des richtigen Urtheils in Sachen der Schönheit entbehrte. So zeigt sich auch hier das theoretisch Ungenügende des Sittlichkeitsprincipes.

IV. Wir wenden uns zu der Erziehung in ihrer Ausführung. Die gesammte pädagogische Praxis vollzieht sich nach Herbart in drei Hauptfunctionen: Regierung, Unterricht und Zucht, welche aus dem Gesichtspuncte der successiven Anwendung in dieser Reihenfolge von ihm abgehandelt werden. Uns mag gestattet sein, Regie-

rung und Zucht mit einander zu behandeln, die Lehre vom Unterrichte aber voranzugehen zu lassen.

1) Das Eigenthümliche des Herbart'schen Unterrichts läßt sich kurz durch den von ihm selbst gebrauchten Ausdruck: erziehender Unterricht bezeichnen, wodurch angedeutet werden soll, daß das Ziel des Unterrichts nicht allein oder vorzugsweise in dem Wissen, auch nicht in dem technischen Können bestehen, sondern daß durch ihn unmittelbar die Vervollkommnung des Subjects ihrer wesentlichen Begründung nach erreicht werden soll. Näher ist ihm der Unterricht planmäßige Erzeugung und Cultur der Vorstellungen bis zur Erreichung des vielseitigen Interesse, woraus denn unmittelbar die Fähigkeit und Bereitschaft zum Wollen, andererseits aber der Geschmack oder das sittlich-ästhetische Urtheil hervorgehen soll. Ihm ist also das Interesse für den Unterrichtsgegenstand nicht etwa nur eine wesentliche Hülfe für das Gedeihen des Unterrichts, sondern recht eigentlich das Ziel desselben. — Wir sind weit entfernt, dieses Ziel des Unterrichts zu verwerfen oder für unerreichbar zu halten. Nur fragt es sich, wie Herbart aus seiner Theorie der Vorstellungen ein solches Ergebnis erklären will. Der Satz, daß die Seele ihr gesamtes Leben aus Vorstellungen construirt, scheint unhaltbar, ja unverständlich, so lange wir mit Herbart unter Vorstellungen nur das Ergebnis der sinnlichen Erfahrung verstehen. Anders würde es sein, wenn wir statt Vorstellungen die Wahrheit setzen mit ihrem übersinnlichen und idealen Sein; in ihr würden wir die principielle Kraft der Ideen haben, aus welchen und für welche der menschliche Geist von Gott geschaffen ist. — Wir wissen, wie weit Herbart von einer solchen Ansicht entfernt ist. Sein Weg, um den gemüthlichen wie praktischen Einfluß der Vorstellungen zu erklären, ist ein ganz anderer, der eines psychologischen Realismus. Er entkleidet die Vorstellung von vorne herein ihres rein objectiven Charakters und stellt sie dar als eine Selbsterhaltung der Seele, d. i. als eine Reaction der vorher vorstellungslos zu denkenden Seeleneinheit gegen die sinnliche Einwirkung der Objecte, als ein gemeinsames Product dieser beiden Potenzen, wobei der Begriff der Wahrheit für unser Erkennen selbstverständlich hinfällt. Diese rein dogmatische Annahme bot nun wenigstens den Vortheil dar, daß sich in der so gefaßten Vorstellung Subjectives und Objectives, Kraft und Bild, Inneres und Aeußeres von vorne herein beisammen fanden, und eine der schwierigsten Aufgaben der Psychologie, der Zusammenhang des Gedankens mit Gefühl und Wille als schon gelöst erscheinen konnte. Und so ist es denn erklärlich, wie Herbart dem Unterricht die Aufgabe zutheilen kann, einen Reichthum von Verlangen, von gleichsam wartender Begierde und möglichem Wollen in der Seele zu erzeugen, und für die Praxis des Lebens in Bereitschaft zu stellen. Das Interesse bildet dabei die Uebergangsstufe zwischen der Objectivität des Vorstellens und der vom Subject ausgehenden praktischen Richtung, es steht „in der Mitte zwischen dem bloßen Zuschauen und dem Zugreifen.“ Es ist mit dem Begehren, dem Wollen und dem Geschmacksurtheil gemeinschaftlich der Gleichgültigkeit entgegengesetzt, unterscheidet sich aber von jenen dreien dadurch, „daß es nicht über seinen Gegenstand disponirt, sondern an ihm hängt.“ „Wir sind zwar innerlich activ, indem wir uns interessiren, aber äußerlich so lange müßig, bis das Interesse in Begierde oder Willen übergeht.“ Die besonderen Momente des Interesse sind nach Herbart Aufmerksamkeit und Erwartung. Der Erwartung folgt das Fordern, womit eben die Begierde eintritt, endlich das Handeln, welches letztere sich jedoch als Versuchen auch unmittelbar an das Erwarten anschließen kann. — Es versteht sich, daß diese Momente einzig durch die Vorstellungen und deren Massen ihre Erklärung finden sollen, von Ideen ist dabei noch gar nicht die Rede.

Die Vorstellung mit diesen ihren Wirkungen zeigt sich nun aber in zwei Reihen, in Erkenntnis und Theilnahme. Dort, in der Reihe der Erkenntnis, zeigen sich die Interessen des Mannigfaltigen (das empirische Interesse), des Gesetzmäßigen (das speculative) und das der ästhetischen Verhältnisse (der Geschmack); hier die Interessen an der Menschheit als solcher (am einzelnen Menschen), an der Gesellschaft, endlich am Verhältnis beider zum höchsten Wesen (Religion).

Erinnern wir uns hier an das, was Herbart die objective und die subjective

Seite des Seelenlebens nennt, und beziehen wir auf diesen Unterschied den Begriff des Interesse, so haben wir freilich schon oben gesehen, daß daselbe zur objectiven Seite gerechnet wird. Unklar jedoch wird uns Herbart's Meinung, wenn wir jene Frage insbesondere auf das ästhetische Interesse und den Geschmack anwenden und nach dem Verhältnis dieses letzteren zu den Vorstellungen fragen. Herbart redet in der Allgem. Pädagogik (Sämmtl. W. X. S. 56) bei der Erklärung dieses Interesse ganz im allgemeinen von dem Wesen des Geschmacks, so daß wir auch den sittlichen Geschmack einrechnen müssen: Nicht einen Gegensatz, sagt er, aber einen Zusatz zur Anschauung gebe der Geschmack. Sein Urtheil folge allenthalben, leise oder laut, nach jedem vollendeten Vorstellen. Es liege nicht im bloßen Warnehmen. Beifall, Mißfallen, dies sei ein Ausspruch über, nicht ein Versinken in den Gegenstand. Hier ist jener Beifall offenbar mit dem ästhetischen Interesse identisch genommen und damit in die Wirkungssphäre der Vorstellung gezogen, wenn schon von der Warnehmung oder Anschauung als solcher unterschieden. Dieses stimmt nun allerdings mit dem Herbart'schen Grundgedanken, daß das gesammte Seelenleben sich aus Vorstellungen erbaue, überein, aber keineswegs mit der sonst hervorgehobenen Subjectivität des ästhetischen Urtheils und der Ideen und dem Gegensatz beider zu dem Willen, der erst durch Folgsamkeit mit jenen zur Einheit kommt. Jenes scheint die Consequenz, dieses eine unvermeidliche Abweichung. Wäre die Grundansicht auch hier durchgeführt worden, so würde damit das ganze Gebiet der Sittlichkeit mit in die realistisch-mechanische Causalität der Vorstellungen hereingezogen worden sein. Auch die Anknüpfung des Sittlichen speciell an die Interessen der Theilnahme, die Herbart in seiner Abhandlung über die ästhetische Darstellung der Welt gewählt hatte, wurde in den späteren Schriften aufgegeben. Die genauere Ausbildung seiner Vorstellungslehre in ihrer ganzen Schroffheit mußte diese Auffassung zurückweisen und jenen Dualismus herbeiführen. Sehr bemerkenswerth aber ist, daß Herbart durch seine nähere Beziehung der Theilnahme mit dem sittlichen Urtheil, so lange er sie festhielt, auch zur Annahme einer näheren Beziehung dieses letzteren mit der Religion geführt wurde.

Wir geben nun seine Hauptgedanken über die Erzeugung des sittlichen Urtheils und über dessen Verknüpfung mit dem Willen und der That nach jener älteren Schrift. Während der Unterricht auf der einen Seite durch die Erkenntnis Begierde und Willen bereichert und belebt,*) strebt er andererseits, indem er die Reihe der Theilnahme bearbeitet, zu seinem anderen Ziele empor, zur Bildung des Geschmacks. Dieses geschieht durch Erzeugung einer vollendeten, d. i. bis zum Interesse durchgebildeten Vorstellung einer Lebensgestaltung, welche die ästhetischen Verhältnisse des menschlichen Wollens (die sittlichen Ideen), sei es unmittelbar, sei es durch den Contrast, wieder spiegelt. Hierbei darf nicht die gegenwärtige Welt zum Ausgangspuncte gewählt werden; die Sphäre der Erwachsenen ist bei cultivirten Menschen zu hoch und zu sehr durch Verhältnisse bestimmt, die man den kleinen Knaben nicht begreiflich machen will, wenn man auch könnte. Es ist daher mit classischen Darstellungen eines idealischen Knabenalters zu beginnen, die man in den Homer'schen Gedichten, namentlich in der Odyssee findet. Hieran sollen sich dem wachsenden Alter gemäß die weiteren historischen und literarischen Studien in Verbindung mit moralischen und Religionsvorträgen anschließen. Die Religion, wie schon angedeutet, tritt hier gewichtiger und in wesentlicherer Beziehung zur Sittlichkeit auf, als in den späteren Hauptschriften; ihre untrennbare Verknüpfung mit derselben wird in der Anerkennung Gottes als „des realen Centrums aller praktischen Ideen“ bestimmt genug angedeutet. Auch wird das Ziel der Religion hier ausdrücklich als der „höchste feste Punct“ bezeichnet, zu welchem jene beiden Reihen der Bildung, Erkenntnis und Theilnahme, hinstreben. Um so mehr muß es in Verwunderung setzen, daß Herbart nirgends auf die Benutzung der biblischen Historien hinweist, da er doch auch in diesen Züge „eines idealen Knabenalters der Menschheit,“ in religiöser Beziehung, viel idealischer von dieser

*) „Wer viel erkennt und denkt, der verlangt viel, und wessen Vorstellungen wohl associirt sind, dem associirt sich auch das Verlangen.“

Seite, als in der griechischen Welt, hätte erkennen können. Merkwürdig ist es, daß er statt dessen die Odyssee auch für die religiöse Bildung empfiehlt. Freilich nicht hauptsächlich in unmittelbarer und positiver Weise sollen die Kinder ihre Religion durch den Homer weiterbilden oder befestigen, sondern vielmehr durch die Wirkung des Contrastes, wobei vorausgesetzt wird, daß „das Höchste schon durch die erste häusliche Erziehung sich seinen Platz befestigt habe.“ Denn eben weil das Höchste, schon früh zum Bewußtsein gebracht, nun ferner nicht mehr erhöht werden könne, so sei Gefahr, „man werde es bei fortwährendem Hinhesten des Geistes auf den einen, so einfachen Punct, nur verunstalten, man werde es zum Gemeinen, ja zum Langweiligen herabziehen.“ Aber es gebe ein Mittel, „die Idee langsam zu ernähren, zu verstärken, auszubilden und ihr eine unaufhörlich steigende Verehrung zu sichern, nämlich dies, sie fortwährend durch Gegensatz (nämlich durch den Gegensatz des homer'schen Polytheismus) zu bestimmen; und dieses Mittel müsse zugleich als das einzige gelten.“ Herbart hat gewiß Recht, wenn er von viel abstractem Raisonement in Sachen der Religion bei Kindern das Gegentheil von religiöser Belebung befürchtet; auch können wir zugeben, daß in sehr ernstern und tiefer belebten Gemüthern das Christliche durch den Contrast des Heidnischen belebt und verstärkt werden mag. Doch wird die große Mehrheit unserer Schüler solche Vergleichen und Reflexionen nur sehr flüchtig anstellen. Vor allem aber hat Herbart übersehen, daß die Religion in ihrer geschichtlichen Wirklichkeit, wie sie in den großen Thaten Gottes und seiner Gesandten, im Thun und Leiden der Frommen, in Bekenntnis und Gebet, in Lied und Spruch dargelebt, bewährt und ausgesprochen ist, eine Gestalt gewonnen hat, die bei aller Einfachheit des Grundgedankens reich und lebendig genug ist, um bei weiser Benutzung ohne alle Gefahr des Ueberdrusses einen wahrhaft positiven Stoff des religiösen Unterrichts darbieten zu können. Wir kehren zu dem Hauptgange der Betrachtung zurück, und erinnern uns, daß Herbarts ästhetische Darstellung der Welt fürs erste nichts anderes ist, als eine Methode für die Bildung des sittlichen Urtheils. Aber vor allem fragt es sich nun: Wie kommt die Sittlichkeit selbst zustande? Wie entsteht jene Folgsamkeit, die der an sich ideenlose Wille dem an sich machtlosen „Geschmacke“ zu beweisen hat? Dies ist die Capitalfrage des ganzen Systems. Sie gehört zur Lehre vom Unterrichte; denn obschon nicht ohne Beihilfe der „Zucht“, doch wesentlich auf Grund des Unterrichts in dessen beiden Hauptzielen wird sie durch einen psychologischen Vorgang erlebigt. Zuvörderst jene „ästhetische Nothwendigkeit“, vermöge welcher wir nicht umhin können, auch unser eigenes Wollen nach den sittlichen Principien zu beurtheilen, giebt freilich für sich allein noch nicht die Antwort auf jene Frage; denn auch in seiner Anwendung auf uns selbst ist nach Herbart dieses Urtheil willenlos und noch ohne die Natur eines Imperativs. Aber in der Einheit der Person, welche will und welche urtheilt, ist die Vermittlung gegeben, daß beide zu einer Lebenseinheit sich verknüpfen, daß das Urtheil zu einem Imperativ, der Wille zu einem gehorchenden wird; die psychologische Nothwendigkeit, mit sich selber zu harmoniren, treibt bei gehöriger Ausbildung des sittlichen Urtheils, welches nun als Gewissen einen Druck ausübt, den Zögling, seinen Willen mit dem Sittlichen in Uebereinstimmung zu setzen; denn „er müßte sich selbst schmähen, wenn er nicht folgte.“*) Und die „Zucht“ unterstützt diesen Vorgang, indem sie einerseits den schon wohlgezogenen Kindern „eine Freiheit gegeben und erworben hat, jedes Verlangen für den Augenblick ohne große Mühe anzuhalten,“ und andererseits, „wo sich richtige Ueberlegung erhebt, diese in Handlung setzt,“ wodurch „die Vernunft erfährt, was sie vermag, und Muth faßt zu regieren.“

Eine Vergleichung dieser Lehre Herbarts mit jener sehr nahe verwandten pädagogischen Idee Kants, die er in seiner Methodenlehre der reinen praktischen Vernunft (s. den 2. Theil von Kants Kritik der praktischen Vernunft) entwickelt hat, wozu hier nur der Raum fehlt, würde zeigen, wie diese Männer, denen wir eine ernste sittliche Richtung und die innige Erfahrung eines reinen Willens gewiß zutrauen dürfen, doch theoretisch bei einer einseitig subjectiven Begründung der praktischen Sitt-

*) So in der ästhetisch. Darst. d. Welt: Sammtl. W. Th. XI. S. 225.

lichkeit anlangen; ein Standpunct, der immerhin ein Entwicklungsmoment in dem Werden unseres sittlichen Lebens bezeichnen mag, aber doch die volle Wahrheit des sittlichen Verhältnisses und die reine Quelle des sittlichen Wollens keineswegs ausspricht.

In Betreff der Materie des Unterrichts nach Herbart haben wir zu dem schon Gesagten noch einiges hinzuzufügen. Sie ist durch die beiden Hauptziele des Unterrichts, Bildung des Willens und des Geschmacks, näher sodann durch jene Tafel der Hauptinteressen (empirisches, speculatives, ästhetisches, persönlich-menschliches, gesellschaftliches, religiöses Interesse) bestimmt, und man wird ohne Schwierigkeit erkennen, wie durch dieselben sämtliche Fächer des auf Schulen gewöhnlichen Unterrichts motivirt werden; mit Ausnahme des bloß Nützlichen, welches dann, insoweit es der Erziehung selber dient, wie Lesen und Schreiben sich leicht anschließt, soweit es aber auf außen liegende Zwecke, namentlich auf diejenigen des künftigen Berufes sich bezieht, von der Erziehung und dem eigentlich pädagogischen Unterricht ausgeschlossen bleibt. Herbart's Unterrichtslehre hat, mit dieser einzigen Beschränkung, in materialer Hinsicht den Charakter des Universalen, und er konnte nicht bestimmen, wo immer ein Hauptgebiet, eine Hauptvorstellungsmasse, aus dem Unterricht ausgeschlossen werden sollte.

Fragen wir, wie sich Herbart's Unterrichtslehre zu der Idee einer formalen Bildung verhalte, so haben wir vor allem den Sinn dieses Ausdrucks näher zu bestimmen. Strebt man den Stoff des Unterrichts nur als solchen dem Zögling zu eigen zu machen, so würde dies ein materiales Princip sein, dem Herbart nicht bestimmen könnte; denn ihm dient aller Unterricht zur Bildung des Subjects, er will die Seele des Kindes formen. Aber freilich lag es in der einseitigen Zweckbestimmung seiner Pädagogik, daß jene sechs Hauptinteressen, die an sich eine zureichende Grundlage für einen wahrhaft formalen Unterricht wären, nicht wohl vollständig und gleichmäßig zu ihrem Recht kommen konnten. Alles eilt bei ihm zum letzten Zweck, zur praktischen Kraft und zum sittlichen Charakter, und die Cultur der Interessen, vorzugsweise doch als Mittel angesehen, muß leiden unter dem Drucke ihrer Relativität. So schön er redet über die Muße, die der Schule eignet (Sämmtl. W. X. S. 109 ff. [Allgemein. Pädag.]), so war doch sein System und seine persönliche Richtung derselben nicht günstig; sie wurde bei ihm zu sehr überwogen durch den Ernst des Lebens, den er zu unmittelbar den Bestrebungen der Schule einmischt. Wir haben indes hiemit die Bedeutung des Ausdrucks formale Bildung noch nicht erschöpft. Wenn man der Ueberzeugung ist, daß jeder Unterricht, sofern er gut gegeben und gut aufgenommen wird, vermöge der in allem Stoff und in aller intellectuellen Arbeit vorhandenen gleichartigen Elemente, die Fähigkeit zu erkennen und zu lernen überhaupt erhöhe, so wird man sich aus diesem Grunde auch um so leichter mit solchen Fächern ausböhnen, die unmittelbar durch ihren Inhalt für das Wesentliche des inneren oder äußeren Lebens weniger Bedeutung zu haben scheinen. Herbart hat sich zwar gegen formale Bildung in diesem Sinne unseres Wissens nirgends so ausdrücklich erklärt, wie es neuerdings in seiner Schule geschehen ist, aber gewiß konnte er sie nach der Consequenz seiner Grundansicht nicht für ein wohlbegründetes Ziel des Strebens halten.

Wir wenden uns jetzt zu der eigentlichen Technik des Unterrichts und geben die Grundzüge derselben nach Anleitung der beiden pädagogischen Hauptwerke. Da die Lehre von der Aufmerksamkeit unmittelbar mit dem Interesse zusammenhängt, welches nach Herbart das eigentliche Ziel des Unterrichts ist, so haben wir es zum Theil dieser Ansicht zu verdanken, daß dieser wichtige Gegenstand eingehender und fruchtbarer als jemals vor ihm behandelt worden ist.

Herbart unterscheidet zuerst zwischen willkürlicher und unwillkürlicher Aufmerksamkeit. Die erstere, hervorgerufen durch die Kraft des Willens, durch irgend einen ferner liegenden Zweck oder durch die in Zucht und Regierung wirkende Willenskraft des Lehrers, wobei die Vorstellung als „gehobne“, nicht als „freisteigende“ erscheinen, wird mit Recht für die Bildung niedriger angeschlagen, und vorzugsweise auf sie zu rechnen erklärt Herbart für einen großen aber gewöhnlichen Fehler; denn gar leicht komme es dabei nur zu einem mittelbaren Interesse, statt des zu er-

strebenden unmittelbaren. Dennoch aber sei auch sie nicht ganz zu entbehren, zumal da, wo Selbstbeherrschung erforderlich sei, wie beim Beobachten und beim Auswendiglernen. Dieses letztere dürfe in der Regel nicht den Anfang machen, zuvörderst sei Klarheit des Einzelnen und Association desselben zu erstreben, durch Sprechen darüber und Beschäftigung damit müsse eine Geläufigkeit der Vorstellungen erreicht werden; ferner sei nichts zu übereilen, anfangs langsam zu gehen; eine körperliche Mitbethätigung, lautes Sprechen, selbst im Chor, Schreiben, Zeichnen, dürfe als Hilfsmittel nicht ausgeschlossen werden. Uebrigens sei nicht alles Memorirte bestimmt immer behalten zu werden. Wo dieses aber erfordert werde, da sei die stete Wiederholung des Memorirens ein zweideutiges Nothmittel, das leicht Ueberdruß zur Folge habe. Vorzuziehen: Uebung durch beständige Anwendung, in Verbindung mit solchem, das wirklich interessire.

Die unwillkürliche Aufmerksamkeit zerfällt nach Herbart in die primitive und die appercipirende. In jener wirkt die Vorstellung für sich allein, durch ihre eigene Kraft, in dieser wird sie unterstützt durch ihren Zusammenhang mit anderen schon vorhandenen Vorstellungen. Für die primitive Aufmerksamkeit gelten vier Regeln. Erstens habe der sinnliche Eindruck die hinreichende Stärke, weshalb auch die Anschauung der Sache und in Ermangelung derselben ein Bild der bloßen Beschreibung vorzuziehen. Dabei werde jedoch zweitens das Uebermaß des sinnlichen Eindrucks vermieden. Drittens vermeide es der Unterricht zu schnell eins auf das andere zu häufen. Endlich viertens gebe der Lehrer gewählte Absätze und Ruhepunkte, damit „die aufgeregten Vorstellungen ihr Gleichgewicht wieder herstellen“ können; weshalb es nicht rathsam ist, sich langer Perioden beim Jugendunterricht zu bedienen. — Die appercipirende (aneignende) Aufmerksamkeit ist für den Unterricht von höchster Wichtigkeit. Jeder Unterricht in Worten nimmt sie in Anspruch, denn „die Vorstellungen zu den Worten, worauf der Sinn der Rede beruht, müssen aus dem Innern des Hörenden kommen.“ Der Unterricht baut fort auf den Grundlagen der Erfahrung und des Umganges, welche er zu ergänzen hat; ebenso der spätere auf dem, was der frühere gegeben. Eben dieses, daß das schon Besessene erweitert, verstärkt, geordnet werden soll, regt das Merken und das Erwarten an. Ist jenes nicht stark und lebendig genug mehr gegenwärtig, so kommt es darauf an, es zu reproduciren. Ist dies geschehen und das appercipirende Merken im Gange, so ist ein stetiger und der jedesmaligen Erwartung entsprechender Gang nöthig. Unzeitige Pausen und fremdartige Cinnmischungen sind zu vermeiden, das was im Schatten bleiben sollte, darf nicht ins Licht gestellt werden; insbesondere darf die Sprache nicht auf Kosten der Sache hervorgehoben werden, was z. B. durch zu oft wiederholte Worte, durch angewöhnte Redensarten, durch unzeitig angebrachten rhetorischen Schmuck geschehen würde.

Wenden wir uns nun zu der Thätigkeit des Geistes in Erfassung der Vorstellungen selbst und ihrer Mannigfaltigkeit, so begegnen wir den Begriffen der Vertiefung und der Besinnung. Vertiefung ist die Hingebung an einen bestimmten Gegenstand im Vorstellen, die Sorgfalt, welche man gerade für ihn verwendet, um ihn richtig und ganz zu fassen. Doch nicht eine Vertiefung nur wird dem Vorstellenden zugemuthet; er soll vielseitig sein, soll jedes mit reinlicher Hand fassen, sich jedem ganz geben; „das Gemüth soll nach vielen Seiten hin deutlich auseinandertreten.“ Aber bei fortgesetzter Vertiefung würde die Persönlichkeit, welche auf der Einheit des Bewußtseins beruht, nicht bestehen, wenn nicht die Sammlung oder Besinnung hinzuträte und die mannigfaltigen Vertiefungen zusammenfaßte. Dieses ist möglich, sofern in ihnen nichts widersprechendes liegt. Wo aber innerer Widerspruch die Einigung hindert, da ist der Mensch entweder zerstreut, oder er ist in Zweifel und unmöglichen Wünschen befangen. Da nun diese beiden Zustände, Vertiefung und Besinnung sich einander ausschließen, so müssen sie wechselnd in einander übergehen. — Wenn wir hier durch eine kritische Bemerkung unterbrechen dürfen, so scheint uns der Begriff der Besinnung etwas schwankendes zu haben und mit dem feststehenden Gebrauche des Wortes nicht rein übereinzustimmen. Denn Herbart fordert von der Besinnung eine objective Harmonie der Vorstellungen, und sieht es so an, als ob die Unmöglichkeit widerspruchloser Verknüpfung zugleich die Besinnung unmöglich mache;

was unhaltbar ist, da man seines Zweifels und inneren Widerspruchs, ohne im Stande zu sein ihn sogleich zu heben, in völliger Besonnenheit sich bewusst sein und sich besinnen kann, wie man das Widerstreitende vereinige. — Aus der Unterscheidung dieser beiden Grundbegriffe leitet nun Herbart die begriffliche Bestimmung der vier Unterrichtsstufen und Lehrweisen ab. Es sind die Stufen der Klarheit, der Association, des Systems und der Methode. Unter „Klarheit“ versteht Herbart die Erfassung des einzelnen Gegenstandes als solchen. Diese Stufe wird der Vertiefung zugewiesen. Ihre Unterrichtsweise besteht im einfachen Darbieten und Empfangen, wobei nach Pestalozzi's Elementarlehreweise Vorsprechen und Nachsprechen, letzteres auch im Chor, stattfinden kann. „Association“ besteht in dem Fortschritt von einer Vertiefung zur andern, im Gegensatz zu der „ruhenden“ Vertiefung der ersten Stufe, sie erscheint als eine Verknüpfung, die durch die Phantasie bestimmt wird, welche „jede Mischung kostet und nichts als das Geschmacklose verschmählt.“ Mangelhaft ist die Association, wenn entweder „in dem Erlernten nicht Kraft genug war, um zur Phantasie vorzubringen“ oder „das Lernen gar den Umlauf der täglichen Phantasien hemmte.“ Als Lehrweise für diese Stufe wird das Gespräch bezeichnet, wodurch der Lehrling Gelegenheit bekomme, die zufällige Verbindung der Gedanken zum Theil so, wie es ihm gerade am leichtesten und bequemsten falle, zu versuchen, zu verändern, zu vervielfältigen, und nach seiner Art sich das Gelernte anzueignen; wobei sich Herbart der Basedow'schen Unterhaltungsmethode zu erinnern scheint. — Die dritte Stufe ist die des Systems, in welchem jedes Einzelne als Glied des Verhältnisses an seinem rechten Ort gesehen wird. Das System gehört nach Herbart der Besinnung an und zwar der „ruhenden“; es ist „die reiche Ordnung einer reichen Besinnung.“ Wesentliche Bedingung ist Klarheit des Einzelnen. Die Lehrweise dieser Stufe ist der zusammenhängende Vortrag. — Die vierte Stufe endlich ist die der Methode. Herbart versteht unter derselben die sachgemäße und wohlgeordnete Selbstthätigkeit des Schülers in Lösung von Aufgaben und eigener Forschung unter der Leitung und dem Beistande des Lehrers; womit auch die hier erforderliche Lehrweise schon bezeichnet ist: Aufgaben, deren Vorbereitung, selbständige Arbeiten des Schülers, Verbesserung von Seiten des Lehrers. In dieser Stufe sieht Herbart die fortschreitende Besinnung. Uns will nur scheinen, daß der Gegensatz von Vertiefung und Besinnung nicht so weit auseinander gehalten werden dürfe, wie Herbart es thut. Nicht unpassend bezeichnet Herbart jene beiden Elemente als ein Ein- und Ausathmen der Seele. Wir glauben, daß dieser doppelte Athemzug und sein Wechsel nicht erst in der Succession jener Stufen, sondern schon innerhalb jeder einzelnen Stufe, mit Ueberwiegen hier des einen, dort des anderen Elements, seine Geltung habe.

Was den Gang des Unterrichts betrifft, so hält sich Herbart hier an den anerkannten Unterschied des Analytischen und des Synthetischen, und indem er diejenige Synthese, „welche die Erfahrung nachahmt“ und in welcher „der Lehrer selbst unmittelbar die Zusammenstellung dessen bestimmt, was gelehrt wird“, von derjenigen unterscheidet, in welcher „absichtlich ein Ganzes aus zuvor einzeln vorgelegten Bestandtheilen zusammengesetzt wird“, so entstehen ihm drei Hauptunterrichtsgänge: der bloß darstellende, der analytische und der eigentlich synthetische. — Im darstellenden Unterricht ist das Gesetz: „so zu beschreiben, daß der Zögling zu sehen glaube.“ Der freie Vortrag wirkt mehr als Vorlesen oder Lesen lassen; doch sei er sicher und wohl vorbereitet. Er muß anknüpfen an das, was Erfahrung und Umgang dem Kinde schon an Erkenntnis und Theilnahme gegeben haben. Später wird man sich von dem unmittelbaren Gesichtskreise des Kindes mehr entfernen müssen; die Darstellung wird dadurch an Helligkeit und Eindringlichkeit verlieren, dagegen an Mitteln gewinnen. — Der analytische Gang läßt Bestandtheile, sowie Merkmale unterscheiden, er führt auch zur Abstraction und bietet Stoff für Speculation und Geschmack, für jene, indem er bemerken läßt, was nicht getrennt werden kann, für diese, was nicht getrennt werden soll. Er beschränkt sich aber nicht auf die Erkenntnis; „auch den Umgang kann man zerlegen und in die einzelnen Empfindungen der Theilnahme, die er bereitet, das Gemüth vertiefen.“ Man müße es, damit die Gefühle sich läutern und Innigkeit gewinnen. Es sei besonders Sache

feinführender Frauen, die Gefühle zu zerlegen, und man merke es den Zöglingen wohl an, wenn sie unter einer solchen Leitung gestanden. — Was man Verstandesübungen genannt hat, ist der analytische Unterricht für das frühe Knabenalter. Ob auf Schulen besondere Stunden für diesen Unterricht zu bestimmen, bezweifelt Herbart, für den häuslichen Unterricht empfiehlt er es. Später kehrt der analytische Unterricht wieder als Repetition und als Correctur der schriftlichen Arbeiten. Wiederholen darf nicht mit Examiniren verwechselt werden. Aufsätze sollen nicht zu früh gefordert werden, in sehr jungen Jahren entweder gar keine oder sehr kurze; dies sei besser, als allzuleichte zu geben oder viel Unterstützung zu gewähren; drei Zeilen eigener Arbeit seien besser als drei Seiten nach Vorschrift. Wohl aber solle man dem Schüler durch Gespräch zur Entwicklung seiner Gedanken helfen. — Für den synthetischen Unterricht fordert Herbart die Wahl von Gegenständen, welche ein dauerndes und von selbst weit umher sich verzweigendes Interesse gewähren. Wo der Faden der Beschäftigung bald abreiße, da sei zweifelhaft, ob irgend eine Wirkung erfolge. — Bei der Ausführung dieses Unterrichts gelte nun zwar, daß das Leichtere dem Schwereren, insbesondere daß das Erleichternde demjenigen, was nicht ohne Vorkenntnisse mit Sicherheit gefaßt werden könne, vorangehe. Doch sei hier nicht pedantisch zu verfahren; die Jugend klettere und springe gern, sie folge nicht leicht dem ganz ebenen Pfade. Dagegen fürchte sie sich im Dunkeln; daher müsse der Gegenstand in einer solchen Ausbreitung vor Augen liegen, daß beim Fortschreiten auch das Weiterkommen, die Annäherung an entfernte Punkte wahrzunehmen sei. Wichtiger sei es, für bedingende Fertigkeiten als für Vorkenntnisse zu sorgen. — Da einer jeden Stufe des Unterrichts eine gewisse Fähigkeit zum appercipirenden Merken entspreche, so sei diese bei der Ergänzung des schon Vorhandenen wohl zu benutzen. Hierbei sei Einschaltung und Fortsetzung zu unterscheiden; jene, auf beiden Seiten sich an bekannte Punkte anlehnd, gelinge leichter als diese, am schwierigsten und unsicheren Erfolges sei das Fortsetzen solcher Lehren, deren Vorstellung erst durch mühsames Erinnern gehoben werden müsse.

Noch müssen wir einige Forderungen Herbarts, den Lehrplan betreffend, hervorheben. — Der Unterricht soll nur soviel Zeit einnehmen, als mit der Bedingung bestehen kann, daß der Jugend ihre natürliche Munterkeit erhalten bleibe. Nicht nur für die Gesundheit sei dies nöthig, sondern auch für die Erhaltung der Aufgelegtheit zu unwillkürlicher Aufmerksamkeit. Daher angemessene Ruhepunkte zwischen den Stunden, eine mäßige Zahl derselben und Maß in häuslichen Aufgaben. Mit Recht wird bemerkt, daß anstrengende gymnastische Uebungen keine hinreichende Erholung gewähren. — Ferner will Herbart, daß der Unterricht concentrirt werde. Bloß zwei wöchentliche Stunden einem Gegenstande widmen, erklärt er für eine Verlehrtheit, bei der kein Zusammenhang des Vortrags geübt werden könne. Jeder Gegenstand soll mit täglichen Unterrichtsstunden in einer kürzern Gesamtzeit vollendet werden. Was die selbstgewählten Privatbeschäftigungen der Schüler betrifft, so giebt Herbart zu, daß sie sehr nützlich sein können; doch findet er es bedenklich, darüber Bericht in der Schule zu fordern.

2) Wir wenden uns zu den Begriffen der Regierung und der Zucht, derjenigen beiden Functionen, in welche nach Herbart das, was man Erziehung im engeren Sinne zu nennen pflegt, zerfällt. Ihm selbst freilich gehört die „Regierung“ unmittelbar gar nicht zur Erziehung, sie ist nur eine von den Bedingungen derselben, und, wenn es möglich wäre in der Ausführung beide ganz in verschiedene Hände zu legen, so würde die Pädagogik von ihr schweigen können. Aber Herbart erkennt die Unmöglichkeit solcher Sonderung; denn eine Regierung, die sich Genüge leisten wolle, ohne zu erziehen, erdrücke das Gemüth, und eine Erziehung, die sich um die Unordnungen der Kinder nicht bekümmerte, würde die Kinder selbst nicht kennen. Es könne überdies nicht eine Lehrstunde gehalten werden, in welcher man den Zügel der Regierung mit fester wiewohl leichter Hand zu halten sich überheben dürfte. Man sieht, was Herbart unter Regierung versteht. Es ist die Handhabung der äußern Ordnung, wie dieselbe nöthig ist theils zum Gelingen der Erziehung, theils zur Sicherung des Kindes in Gefahren, theils zum Schutz der Gesellschaft vor Verletzungen von Seiten des kindlichen Ungefühls. Diesen Ungefühlen soll die Regierung unterwerfen und

„Unterwerfung geschieht durch Gewalt.“ — Was ist nun Zucht nach Herbart? Sie ist nichts anderes, als die Erziehung selbst, insofern sie unmittelbar auf das Gemüth wirkt. Sie unterscheidet sich durch diesen Zug von dem Unterrichte, der die objective Macht der Vorstellungen als ein Drittes zwischen Zögling und Erzieher eintreten läßt, und nähert sich durch ihn der Regierung. Aber während diese den Willen nur biegt, so will sie ihn bilden, hierin dem Unterrichte verwandt und verbündet, mit welchem sie das Ganze der Erziehung ausmacht.*) Ihre Mittel hat sie zwar zum Theil mit der Regierung gemein; aber sie wendet sie in anderer Weise an. Der Zweck der Regierung liegt in der Gegenwart, während die Zucht die künftigen Erwachsenen im Auge hat. Es kommt also bei der Regierung auf die momentane, bloß factische Ordnung an, auf die That als solche, abgesehen von der Sinnesweise, aus welcher sie hervorgehen mag. Die rechte Gesinnung soll erst durch Zucht und Unterricht erzeugt werden.

Die vorliegenden Angaben reichen hin, um einer Prüfung der fraglichen Unterscheidung von Regierung und Zucht zur Unterlage zu dienen. Es ist nicht zu bezweifeln, daß Kinder wie Erwachsene geleitet und bestimmt werden können durch Mittel, welche auf ihre Erziehung nicht berechnet sind und nicht zur Förderung derselben dienen. Wäre nun dieses alles nur indifferent für die Zwecke der Erziehung, würden diese durch Anwendung solcher Mittel zwar nicht gefördert, aber auch nicht gehindert oder vereitelt, so wäre nichts dagegen einzuwenden. Aber jene Voraussetzung muß geläugnet werden. Keine Einwirkung auf die Gemüther, am wenigsten die, welche den Willen bestimmt, kann gleichgültig sein für die Erziehung. Wie sollte nicht Drohung und Aussicht mit ihrer Furcht, Strafe mit ihrem Schmerz, wenn hier nichts weiter als eine rein persönliche Rücksicht ohne das Hinzutreten eines sittlichen Elements entscheidet, die Gemüther verderben und Motiven besserer Art den Zugang schwer machen? Strafe, Drohung und Aussicht wollen wir also vielmehr in der Erziehung als außer derselben haben; wir glauben, nur dadurch werden diese Mittel anwendbar, unschädlich und wohlthätig, daß ein sittliches Verhältnis nicht bloß vom Erzieher zum Zögling, sondern auch vom Zögling zum Erzieher besteht und daß sie mit steter Berücksichtigung auch dieser Seite angewendet werden.

Aber läugnet denn Herbart ein sittliches Verhältnis des Zöglings in sich und zu dem Erzieher? Nein, aber er setzt es nicht voraus, auch im Keime nicht, sondern will es ganz und gar erst durch Erziehung begründen, und eben dies ist es, wodurch uns seine Sonderung von Regierung und Erziehung erklärlich wird. Wie er überhaupt keine ursprüngliche Anlage anerkennt, so kennt er auch die sittliche Anlage nicht. Im frühen Knabenalter sieht er nichts als jenen blinden Ungeßüm; ja er sieht in ihm nicht einmal „einen echten Willen, der sich zu entschließen fähig wäre.“ Ist nun kein Wille da, so ist auch keiner zu verderben; ist keine Ahnung des Sittlichen vorhanden, so kann auch auf diese nichts gegründet werden. Ist aber jener Wille da mit seiner nahen Gefahr selbstsüchtiger Ueberlegung, ist andererseits die sittliche Anlage vorauszusetzen, so fällt auch der Begriff einer erziehungslosen Regierung als eine unpraktische und gefährliche Abstraction hinweg.

Aber redet Herbart nicht auch von Auctorität und Liebe, nicht erst bei der Zucht, sondern schon bei der Regierung? Und Auctorität und Liebe setzen ja doch auf Seiten des Kindes eine moralische Grundlage voraus! Wohl, nur faßt Herbart weder Auctorität noch Liebe in dieser Weise, und könnte es auch nicht. In der allgemeinen Pädagogik (W. W. X. S. 24) wird Auctorität ganz und gar auf überwiegende Kraft, auf geistige Ueberlegenheit gegründet, und die Strafe mit derselben in unmittelbarste Verbindung gebracht. Es ist theils die Erfahrung der Uebermacht und das Gefühl ihr nicht widerstehen zu können gemeint, theils jener dunkle, für den Augenblick mächtige, gleichsam betäubende Eindruck ihrer Erscheinung, den

*) Daß Herbart aus diesem Ganzen den Theil durch einen besonderen Namen hervorhob und dazu das altpädagogische, ursprünglich ganz edle Wort Zucht wählte, ist anerkennenswerth und würde ein Bedürfnis befriedigen, wenn zu hoffen wäre, daß die Vereinfachung und Entartung, die dieses Wort durch den neueren Sprachgebrauch erfahren, rückgängig werden könne.

man mit dem Worte *Imponiren* zu bezeichnen pflegt. Beide Momente kommen vor, aber das eigentliche Wesen der Auctorität machen sie nicht aus, und ihre unmittelbar gemüthbildende Macht können sie natürlich nicht begründen. — Auch Herbart's Auffassung der Liebe hat einen realistischen Charakter. Sie beruht nach ihm „auf dem Einklange der Empfindungen und auf Gewöhnung.“ Darum sei es so schwer für einen Fremden sie zu erwerben. Dieses könne geschehen, indem man entweder in die Empfindungen der Kinder eingehe, oder selbst auf gewisse Weise der Mitempfindung des Zöglings erreichbar werde, was schwieriger, aber wirksamer sei. Aber die Liebe beruht nicht auf dem bloßen Einklange der Empfindungen, noch weniger natürlich auf Gewöhnung. Sie wirkt vielmehr ihrerseits zur Ausgleichung der Empfindungsweise, und es pflegt ihr zu gelingen, wo sie gegenseitig ist; doch kann sie auch den Mangel des Einklanges schmerzlich empfinden und läßt doch von der Treue nicht. Man wird erkannt haben, daß Herbart, indem er die Liebe als eine Kraft der Regierung hervorhebt, dieselbe wie die Auctorität ausschließlich von der realistischen Seite faßt.

Es bleibt uns noch übrig, von dem Zweck und der Aufgabe, sowie von den Maßregeln der Zucht zu berichten. Ihr Zweck, welchen sie mit dem Unterrichte theilt, ist Erzeugung des sittlichen Charakters. Wie stellt sich aber hierbei ihre Aufgabe? Wer sich an den Satz erinnert, daß der Wille aus der Begierde durch die That entspringe, wird vermuthen, daß die Aufgabe der Zucht vorzugsweise in der Hervorrufung und Leitung der That bestehen werde. Diese wird denn auch von ihr gefordert, doch weder als die einzige, noch als die wichtigste ihrer Aufgaben nach Herbart's Urtheile. Der Schwerpunkt seines pädagogischen Systems fällt entschieden in den Unterricht; dieser ist nach seiner Ansicht von so überwiegender Wichtigkeit für die Bildung des Charakters, daß auch die Zucht ihre erste und wichtigste Aufgabe darin finden muß, ihm zu dienen. Als ihre zweite wird dann freilich auch die Pflege der That anerkannt, aber die Bedenklichkeit, mit welcher selbst diese beschränkte Anerkennung ausgesprochen wird, ist unverkennbar. Der Grund hiervon liegt in Herbart's Besorgnis, daß durch die willenerzeugende That zu einer Zeit, da das vielseitige Interesse noch nicht hinreichend gewonnen und belebt, das ästhetische Urtheil noch nicht hervorgerufen und gesichert sei, ein unrichtiges oder unkräftiges Wollen erzeugt werden möchte; weshalb denn auch die der Zucht von ihm zugetheilte Pflege der That nicht nur in der Hervorrufung, sondern wesentlich auch in der Zurückhaltung derselben besteht (Sämmtl. W. B. X. S. 136). Zwei Anerkennnisse fehlten ihm: einmal, daß der Mensch im Spiel wollen und handeln lernt und dadurch sich für den Ernst vorbereitet, zweitens, daß das Gehorchen ein sittliches Thun ist, das den Willen und den Charakter zu bilden vermag. Er forderte von der That, welche den Willen erzeugen dürfe, zwei Merkmale, die sich bei der Jugend, vollends in der Kindheit, selten vereinigt finden, erstens, daß sie einen Zweck habe von reeller Bedeutung, einen ernstesten Zweck, zweitens, daß sie aus dem eigensten Begehren hervorgehe. Er beklagt es, daß unsre Lebensweise vor dem Eintritt des Mannesalters so wenig Anlaß zu einer reellen und zugleich selbstgewählten Beschäftigung biete, und räth, daß jeder Hausvater in seinem Kreise Gelegenheiten aufsuche, die Kinder bei häuslichen Angelegenheiten zu theilhaben und zu beschäftigen (Sämmtl. W. B. X. S. 135). Ihre Aufgabe im Dienste des Unterrichts erfüllt nach Herbart die Zucht nicht etwa dadurch, daß sie auf äußere Ordnung hält, denn das ist die Sache der Regierung, sondern ihre Sorge ist, in dem Schüler die richtige dem Unterricht förderliche Stimmung zu begründen und habituell zu machen. Sie strebt dahin, daß die ganze Lebensart frei sei von störenden Einflüssen, daß nichts für den Augenblick überwiegend interessirendes das Gemüth erfülle. Sie sucht das Gefühl, wie sehr dem Lehrer an der Aufmerksamkeit gelegen sei, so einzuprägen, daß der Knabe es sich nicht mehr verzeihe, anders als völlig gesammelt zum Unterrichte zu erscheinen; und wenn der Zögling schon so weit gekommen ist, daß er selbstthätig seinen rechten Weg verfolgt, so sorgt sie ihm für die erwünschte Ruhe, damit der innere Mensch bald ins Reine komme (Sämmtl. W. B. X. S. 154). — In ihrer unmittelbaren Einwirkung auf den Willen durch das Thun hat die Zucht zum eigentlichen Zielpuncte die Festigkeit des Charakters. Indem sie die Sorge für die Richtigkeit desselben dem

Unterricht überläßt, will sie seinen reellen Bestand sicherstellen. Die Momente ihres Wirkens sind folgende: a) Im allgemeinen, sie beschränkt und ermuntert das Handeln nach eigenem Sinn. Indem sie es beschränkt, begegnet sie der naheverwandten Regierung, von welcher Herbart hier ausdrücklich voraussetzt, daß schon sie „allem Unfug steuere, welcher nächst seinen unmittelbaren äußern Folgen auch in das Gemüth des Knaben selbst grobe Züge von Unrechtlichkeit u. dgl. bringen könnte.“ Die Zucht beschränkt das Handeln durch Abschneiden der Gelegenheit, durch ablenkende Beschäftigung, endlich durch Strafe; dieses letztere jedoch nur da, wo noch nicht in der Handlung des Kindes sich entschiedene Neigung und Ueberlegung zeigt, wo vielmehr „eine einzelne neue Neigung zum ersten oder zweiten male unüberlegt als Fehler hervorbricht, der, ungeschreckt, sich wiederholen und ins Gemüth einen falschen Zug eingraben würde.“ Sie ermuntert es, wofern „der vorhandene Gedankenkreis schon eine richtige Charakterbestimmung hoffen läßt,“ indem sie Gelegenheit und Aufforderung zu einer ernstern Thätigkeit giebt, „damit sich der Mensch bald fixire.“ Hierbei wird sie Ueberreizung der äußern Thätigkeit vermeiden, damit nicht der Wechsel von Vertiefung und Besinnung gestört werde. b) In besonderer Beziehung auf die „objective“ Seite des Charakters wirkt die Zucht haltend und bestimmend. Mit dem ersteren dieser Momente ist die Mitwirkung der Zucht zum Gedächtnis des Willens gemeint. Sie geschieht dadurch, daß der Erzieher dem Zögling gegenüber sich stets mit ruhiger und fester Sicherheit, den jedesmaligen Umständen und Personen gemäß benimmt, nie den Gleichmuth verliert. Sein Gleichmuth wird sich unvermerkt mittheilen. Die Naturanlage des Erziehers und seine Übung im Umgange mit Menschen kommt hier besonders in Anschlag. — Der Erzieher wirkt aber auch bestimmend ein, damit sich die Wahl entscheide. Dazu ist besonders ein leichtes Eingehen in die Bewegungen der jugendlichen Seele nöthig. Noch mehr die Concentration seines Geistes, welche für das Erziehen so gewonnen sein muß, daß er selbst größtentheils durch den Zögling bestimmt, ihn durch eine natürliche Rückwirkung wieder bestimme, wobei er nicht zu früh scharf berichtigen darf. Er muß ferner die natürlich bestimmenden Gefühle eindringlich genug um den Knaben häufen, ihn mit den Folgen jeder Handlungs- und Sinnesweise umringen. Hier sind nun die eigentlichen Erziehungsstrafen anzuwenden, die sich von den Regierungsstrafen dadurch unterscheiden, daß sie nicht wie diese „an ein Maß der Vergeltung gebunden sind, sondern so abgemessen werden, daß sie immer noch als gut gemeinte Warnung erscheinen und nicht dauernden Widerwillen gegen den Erzieher erregen;“ sie vermeiden so viel wie möglich das Positive und Willkürliche und halten sich, wo sie können, an die natürlichen Folgen menschlicher Handlungen. Dazu kommen Belohnungen, nach eben diesen Grundsätzen angeordnet. c) In besonderer Beziehung auf die „subjective“ Seite des Charakters ist die Zucht regelnd und unterstützend. Regelnd: sie läßt fühlen, daß sie ein inconsequentes Handeln nicht verzeihe, nicht zu erwidern wisse; sie macht ferner auf das Unreife und Voreilige aufgegriffener Grundsätze aufmerksam. Doch darf, was in Betreff von Grundsätzen reiner Ernst des Zöglings ist, nie verächtlich behandelt werden, mag es auch Tadel verdienen. — Unterstützend wirkt die Zucht in dem Kampfe, in welchem sich die Grundsätze zu behaupten suchen, vorausgesetzt, daß sie Unterstützung verdienen. Hier kommt es auf eine genaue Kenntnis der Gemüthslage des Kämpfenden und auf Auctorität an. Denn eben die innere Auctorität der eigenen Grundsätze ist es, welche verstärkt und ergänzt werden muß durch eine ihr vollkommen gleichartige von außen.“ — Dies ist im allgemeinen die Anwendung der Zucht. Im Hinblick auf Sittlichkeit fügt Herbart noch einige besondere Bemerkungen hinzu: Gedächtnis des Willens ist natürlich nicht unter allen Umständen wünschenswerth, es kann auch das Schlechte damit ergriffen und festgehalten werden. In dieser Beziehung muß die Zucht auch verwirrend und beschämend auftreten. Ferner darf die Rücksicht auf den Erfolg eines Handelns nicht in der Art bestimmend wirken, daß die Schätzung des guten Willens ohne Frage nach dem Erfolg dadurch verdunkelt würde. Für das jüngere Alter fordert Herbart die Bewahrung eines kindlichen Sinnes. Diesen verderbe alles, was dem natürlichen Vergessen des eigenen Selbst entgegenarbeite.

Störend für den Anfang der sittlichen Bildung sei jede lebhaft und dauernde Reizung, die dem Gefühl von sich eine Hervorragung gebe. Dies könne geschehen durch Lust und Unlust, durch Krankheit, durch ein reizbares Temperament, durch harte Begegnung, häufige Neckerei, Vernachlässigung der Sorgfalt, die den Bedürfnissen des Kindes gebührt, durch alles, was Eitelkeit und Eigenliebe nährt, und deswegen sei dem Kinde eine Umgebung nöthig, deren Stimme, gleichsam eine öffentliche Meinung, die Censur seines Thuns richtig vernehmen lasse, ohne sie durch kränkende Zusätze widrig zu machen. Ferner müsse in dieser Periode das Zartgefühl des Kindes durch Entfernung alles dessen, was die Phantasie an das moralisch Häßliche gewöhnen könnte, geschont und begünstigt werden. Aber diese Vorsicht würde bei zunehmenden Jahren zu einem Fehler werden; denn Verzärtelung sei auch in sittlicher Hinsicht das schlechteste Mittel, den Menschen gegen Schädlichkeiten sicher zu stellen, und die sittliche Wärme entstehe größtentheils aus der innern Arbeit und Aufregung, in welche allmählich die schon vorhandene Kraft durch die Stacheln des äußern Schlechten gesetzt werde. Aber freilich sei hierbei eine beträchtliche Stärke schon gegründeter Moralität vorausgesetzt. Die besten und wirksamsten Kräfte der Zucht liegen nicht in jenen Maßregeln, welche sie mit der Regierung gemein hat, nicht in Anwendung von Befehl, Drohung, Aufsicht, Strafe, sondern sie ist vor allem eine stetige Begegnung, mit der stillen und allmählichen Wirkung des vollen persönlichen Seins im fortgesetzten Umgange. Hiermit aber verbindet sich eine ihr eigenthümliche Maßregel zum Eingreifen im geeigneten Fall. Dies ist der Beifall, den sie spendet, und sie sucht deswegen nach schon vorhandenen Charakterzügen, welche das Herz des Erziehers zu gewinnen verdienen, um dem Zögling sein besseres Selbst durch die bestätigende Kraft des Beifalls hervorzuheben. Herbart nennt dies Verfahren, durch verdienten Beifall zu erfreuen, die schöne Kunst der Zucht, der freilich ihr Gegentheil, die traurige Kunst, dem Gemüthe sichere Wunden beizubringen, ergänzend zur Seite stehe.

Es fragt sich noch schließlich: Wie dachte Herbart über die Kreise und Lebensformen, in denen die Erziehung sich anbaut, insbesondere über Schule und Haus und ihr Verhältnis? Wie urtheilt er über das Verhältnis der Erziehung zum Staat und zur Kirche? Wir finden über diese Fragen Ausführlicheres in mehreren seiner Specialschriften.* — Fürs erste ist Herbart der Schule als solcher abgeneigt. Die Menge und Verschiedenheit der in einer Classe vereinigten Zöglinge scheint ihm unvereinbar mit der nöthigen Sorge für den Einzelnen. Die Schulen sind ihm daher „Nothhülfen“. Die Erziehung müsse, so fordert sein Ideal, in kleinern gewählten Kreisen vollzogen werden. Solch ein Kreis aber ist nun wiederum die Familie nicht; denn hier kann die erziehende Kraft in zureichender Ausbildung nicht vorausgesetzt werden. Nun böte sich das Erziehungsinstitut dar, und Herbart wäre ihm, bei mäßiger Ausdehnung, nicht abgeneigt. Allein er legt zu viel Werth auf die eigenthümlichen Einflüsse des Familienlebens, als daß er die Erziehung von der Familie trennen möchte. So scheint nur das Hauslehrerverhältnis übrig zu bleiben. Auch ist Herbart dieser Einrichtung recht günstig; hier sei, so urtheilt er, die eigentliche Schule des Erziehers. Doch erkannte er wohl, daß in diesem Verhältnis der Erzieher zu wenig selbständig sei, als daß es anders als vorübergehend und wechselnd sein könnte; zu geschweigen, daß es niemals zu allgemeiner Anwendung kommen kann. So wendeten sich denn seine Gedanken zurück zu dem Gegensatz von Haus und Schule, als den beiden zu gegenseitiger Ergänzung bestimmten Erziehungskreisen, und er bemüht sich, ein engeres Band zwischen ihnen zu stiften. Dieses Band soll der Erzieher sein, ein praktisch und theoretisch durchgebildeter Pädagog, der Vertrauen und Ansehen genießt wie bei der Schule so bei einer Anzahl von Familien, denen er als Helfer und Berather seine Dienste widmet. Dieser wird nicht in allem selbst die Kinder unterrichten, er wird Gesprächsstunden halten und die schriftlichen Uebungen

*) Siehe: Ueber Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung, Ueber Einrichtung eines pädagogischen Seminars, Ueber das Verhältnis der Schule zum Leben, Ueber das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik, endlich: Briefe über Anwendung der Psychologie auf Pädagogik.

leiten, das Wissenschaftliche aber meist den öffentlichen Schulen überlassen, indem er nur bestimmt, welche Schulstunden seine Anvertrauten zu besuchen haben. Die Schule ihrerseits wird darauf verzichten, an einen strengzusammenhängenden Lehrkurs jeden Schüler zu binden. — Die Stellung dieser Erzieher in den Familien und Gemeinden beschreibt Herbart als ähnlich derjenigen der Hausärzte; wie diese das Leibliche, so würden sie das Geistige in Bezug auf die Kinder mit Ansehn ordnen und leiten. Hinsichtlich ihrer ökonomischen und bürgerlichen Verhältnisse sollen sie der Gemeinde näher als dem Staate angehören. — Wir möchten diese pädagogische Phantasie Herbarts nicht in allen Theilen vertreten. Das Verhältnis des „Erziehers“ zur Schule insbesondere unterliegt gerechtem Bedenken. Dagegen ist die andere Seite des Herbart'schen Gedankens richtig. Es ist ein wesentliches Bedürfnis, daß es pädagogische Vertrauensmänner für die Familien gebe und daß eine jede zu Rath und Hülfe sich an einen solchen anschließe. Freilich läßt sich hier am allerwenigsten durch unmittelbare Machtbestimmung oder bloße Amtsauctorität etwas thun, es ist eben Sache des Vertrauens und des wahren Ansehns. Indessen fehlt dem, was wir fordern, auch im gegenwärtigen Leben keineswegs ganz die Realität.

Was das Verhältnis von Staat und Kirche zu dem Erziehungsweisen betrifft, so gehört Herbart zu denjenigen, welche für das letztere eine möglichst große Unabhängigkeit und Selbständigkeit in Anspruch nehmen. Von dem Staate fürchtete er eine den besonderen Bedürfnissen zuwiderlaufende Centralisation, ferner eine Benützung der pädagogischen Kräfte einseitig für Berufsbildung und Nützlichkeitsprincip. Viel lieber scheint er der Gemeinde, als einem unmittelbaren Verein von Familien, die Sorge für ihr Erziehungsweisen anvertrauen zu wollen, würde aber jedenfalls die möglichste Selbständigkeit des besonderen Erziehungskreises und das Fernbleiben eines Majoritätsdespotismus in Sachen der praktischen Pädagogik zur Bedingung seiner Zustimmung machen.

In Bezug auf die Kirche will Herbart für das Erziehungsweisen weder Beherrschung noch Herrschaft, wohl aber ein freundschaftliches Verhältnis und die Bewahrung derjenigen Gesinnung, „womit beide einander seit langer Zeit zu umfassen gewohnt sind.“ Sollte dieses freundschaftliche Verhältnis ungestört bestehen, so dürfe kein Theil dem anderen durch Zudringlichkeit lästig fallen. Die Schule dürfe nicht sich anmaßen, den Glauben, der lange vorhanden sei, von neuem hervorbringen zu wollen. Aber auch die Kirche möge sich hüten, daß sie nicht sich einmische in die Verhandlungen der Schule; denn sie bedürfe manches stillen Dienstes, den nur die Schule ihr leisten könne.

Herrnhutisches Erziehungsweisen. Die Erziehungsthätigkeit der Brüdergemeine ist so alt als diese selbst; Zinzendorf gründete schon 1725 ein Mädchenstift auf seinem Gute Berthelsdorf und 1724 eine Landschule für junge Adelige in Herrnhut, welche 1727 durch ein Waisenhaus ersetzt wurde. Nicht nur für diese ersten pädagogischen Versuche war das hallische Vorbild maßgebend, sondern überhaupt während der ersten 50 Jahre herrnhutischer Erziehungsthätigkeit scheint, wohl nicht ohne entscheidenden Einfluß der allgemeinen Zeitsitte in dieser Hinsicht, die hallische, gesetzlich-strenge Methode die herrschende geblieben zu sein. Nächst dem innerlich unlängbar dahin treibenden Motiv des eigentlich brüderischen, evangelisch-positiven Geistes ist es doch erst der Einfluß veränderter pädagogischer Anschauungen, wie er in den siebziger und achtziger Jahren durch den Philanthropismus auch auf diese Kreise ausgeübt wurde, welcher der herrnhutischen Erziehungsthätigkeit zu freierer und harmonischerer Entfaltung verholfen hat.

In jener Periode war die pädagogische Wirksamkeit eine begrenzte als später, weil man keine eigentlichen Pensionsinstitute hatte. Dagegen waren die Kinder der Gemeine selbst in jener Zeit vom frühesten Alter an fast alle in Instituten vereinigt. Die Familienerziehung ward durch diese Art von öffentlicher Jugendbildung nur zu sehr verdrängt und in ihrem Rechte gekränkt. Von der einen Seite war dieser Zustand veranlaßt durch den ausgeprägten Pilger- und Streitercharakter, welchen fast die ganze Gemeine in Folge der beständigen Missionen unter Heiden und Christen annahm. Aber andererseits überschritt man auch willkürlich das durch diese Umstände gebotene Maß, in Folge von Zinzendorfs damaligen Lieblingsideen genossenschaftlichen

Lebens und corporativer Bildungen überhaupt. Er war ſich indessen ſelbſt deſſen klar bewußt, daß die Kinderinstitute an ſich etwas ungehöriges waren, und weder bleiben konnten noch ſollten, wie er in den Naturellen Reflexionen (1747) bezeugt. Der Erfolg ſcheint dies nur zu ſehr gerechtfertigt zu haben, indem ein Menſchenalter ſpäter viel Klage erhoben wurde über zahlreiche unbrauchbare Subjecte unter der jüngeren Generation. Indes lag die Schuld ohne Zweifel auch daran, daß es theils an den geeigneten Kräften vielfach fehlte, oder doch bei dem ziemlich zahlreichen Aufſichtspersonal auch viele Untaugliche mitgebraucht wurden, und anderntheils an dem Mangel rechten Ernſtes und rechter Methode im Unterricht. Einer der einſichtsvollſten Mitarbeiter an dem Werk urtheilte wenigſtens von den in den vierziger Jahren in der Wetterau, zu Marienborn und Herrnhag, blühenden Anſtalten, „daß nichts rechtes gelernt werde, ſei ein Hauptmangel derſelben.“ Die letztgenannten Anſtalten erreichten ihr Ende mit der Auflöſung der Gemeine in Herrnhag (1750), und waren zum Theil ſchon vorher nach der Ober-Lauſitz übergeſtellt.

Hier wurde für die nächſte Zeit Hennesdorf bei Herrnhut der Hauptſitz der Anſtalten, wo Paul Eugen Leyritz (geb. 1707, † 1788), der fromme und geübte Jugenderzieher und Schulmann, weiland Rector zu Neuſtadt an der Aiſch, ſpäter im wetterauſchen Anſtaltenweſen mitthätig, nun der eigentliche Patriarch des Erziehungsweſes der Brüdergemeine wurde. Er war einer jener alten frommen Lateiner, ordnungsliebend, leutselig, verſtändig und feſt. Es kam nun mehr Ordnung und Gründlichkeit in den Unterricht. Wie man die Herzen der Kinder in Chriſto zu erziehen ſuchte, davon können Zinzendorfs „Kinderreden“ aus dieſen Jahren einen Beweis geben. Sie werden auf evangeliſche Weiſe in den kindlichen Glauben an ihren Heiland eingeführt und nicht mehr durch den extravaganten Ton des vorigen Jahrzehnds verwirrt, aber theils muthet man der Jugend in Beziehung auf inneres Erfahrungsleben noch manches zu, was in der Regel erſt einem ſpäteren Stadium des Glaubenslebens angehört, und dann ſtand gar zu unvermittelt und fremdartig daneben eine geſetzlich-ſtrenge, oft peinliche und kleinliche Disciplin im Leben.

Dieſe Mängel blieben indes nicht unbemerkt, und fanden beſonders von der Synode des Jahres 1769 an nach und nach ihre Heilung. Von entſcheidender Bedeutung war die damals beſchloſſene Aufhebung des biſherigen Systems der Anſtalts-Erziehung für die Gemeinjugend. Man gründete nun in allen Gemeinen regelmäßige Ortſchulen für Knaben und Mädchen geſondert, unter unmittelbarer Aufſicht und Leitung des Predigers; hie und da, zur Unterſtützung der Eltern, als Tagesſchulen, d. h. ſo, daß die Kinder den ganzen Tag über unter Aufſicht der Lehrer bleiben und nur Abends zu den Eltern zurückkehren. Die Institute wurden inſolge davon ſelbſtändiger und concentrirter. Zur Hebung der häuſlichen Erziehung ſchrieb Leyritz ein kleines treffliches Werk (Betrachtungen über eine verſtändige und chriſtliche Erziehung der Kinder. Barby 1776), welches die Entwicklung des Lebens bis zum 21. Jahre in einfacher aber praktiſcher und lebendiger Weiſe umfaßt. Später ſchrieb Spangenberg einen kleinen Tractat: „Etwas von der Pflege des Leibes, für Kinder,“ und hielt ſeine „Reden an die Kinder,“ welche, die Zinzendorfschen an Einfalt, Naivetät und echter, geſunder Kindlichkeit unendlich übertreffend, für alle Zeit ein Muſter in dieſer Beziehung bleiben. Hier zeigt ſich, wie in der That das innerſte Weſen des Brüdergeiſtes zu einer Reform der Jugenderziehung trieb und einen ſelbſtändigen Anſatz dazu nahm, ehe noch fremde Einflüſſe es näher berührten. Naive Herzlichkeit der Religioſität und verſtändige Einfalt im Blick auf das Leben charakteriſiren dieſe Richtung.

Nachdem von jeher mit dem Pädagogium der Gemeine ein Institut für jüngere Knaben von 8—14 Jahren, eine „Knabenanſtalt“, verbunden geweſen war, wurde mit dem Pädagogium für auswärtige Penſionärs zu Uhyſt in der Lauſitz, gegründet 1784, auch inſofern eine neue Bahn betreten, als von nun an durch ähnliche Institute für Knaben und Mädchen in verſchiedenen Brüdergemeinen die Erziehungs-thätigkeit der Brüder einen immer weiter über ihren Kreis hinausgreifenden Einfluß bekam. Das derartige Institut zu Neuwied, gegründet im J. 1756, war nur ein vereinzelter Vorläufer in dieſer Richtung geweſen.

Während die (außerhalb unſerer Betrachtung fallenden) höheren Unitäts-Institute

in der folgenden Blütezeit des Nationalismus und außerschristlichen Humanismus durch die Einflüsse der Zeitrichtung mannigfach gestört und am rechten Gedeihen auf ihrem Grunde gehindert wurden, wirkte gerade das Ueberhandnehmen des Unglaubens in der evangelischen Kirche für jene Pensionsinstitute überaus günstig, indem viele Eltern, die etwas Besseres für ihre Kinder wünschten, auch wenn sie nicht gerade in engerer Verbindung mit der Brüdergemeinde standen, deren Erziehungsinstitute aufsuchten. Und wie früher der siebenjährige Krieg viel dazu beigetragen hatte, Herrnhut mit seinen Einrichtungen durch ganz Deutschland, unter Protestanten und Katholiken, bekannter und geachtet zu machen, so wirkte auch die Kriegszeit am Anfang des neunzehnten Jahrhunderts für die Erziehungsanstalten in ähnlicher Weise. Dies geschah um so mehr, da sich in denselben bei Lehrern und Schülern ein reger, deutscher Patriotismus zeigte. Auch die auf die Freiheitskriege folgende Periode des wiedererwachenden Glaubenslebens konnte diese Stellung der Brüderinstitute nur fördern, da das, was man damals suchte, Herzenschristenthum ohne confessionell kirchliche Schranken, hier in einer zumal für die Jugend geeigneten Gestalt gefunden wurde. Für die Brüderinstitute selbst aber erwuchs aus dieser regeren Berührung mit weiteren Lebenskreisen der große Vortheil, daß man seinen Gesichtskreis, namentlich in didaktischer Hinsicht, was Stoff und Methode betrifft, erweiterte, auch in Bezug auf Kunstübung und Pflege der körperlichen Ausbildung sich eine höhere und freiere Aufgabe stellen lernte und so in einen allseitigen Wettstreit trat mit den besonders durch die pestalozzische Anregung allenthalben sich hebenden anderweitigen Schulen und Instituten. So sind besonders seit dem Anfang des gegenwärtigen Jahrhunderts, namentlich seit den Kriegsjahren, diese Pensionsanstalten in einer frischen Weise aufgeblüht. Es ist fast keine der 16 Brüdergemeinen des europäischen Festlandes, welche nicht ein solches Institut entweder gehabt hat oder noch hat. Ebenso sind einige in England und Nordamerika von langem Bestehen und gutem Ruf. Dagegen sind die Ortschulen der einzelnen Gemeinden, nach Verhältnis der geringen Einwohnerzahl dieser Orte, überall sehr klein; desto zahlreicher aber wiederum die in den letzten Jahrzehnden sehr angewachsenen und sorgfältig gepflegten Schulen auf den Missionen der Brüder.

Bleiben wir nun bei den Pensionsinstituten der Brüder in Deutschland und den Nachbarländern, sowohl für Knaben als für Mädchen, näher stehen, so ist zwar auch unter diesen eine nicht geringe Mannigfaltigkeit, sofern einige, außerhalb des deutschen Sprachgebiets gelegen, theilweise oder ganz auf den Gebrauch der fremden Sprache angewiesen sind, zu deren Erlernung eben die Zöglinge größtentheils in diese Anstalten geschickt werden, und andere Institute, in Deutschland gelegen, hauptsächlich von Engländern und französischen Schweizern, um der Erlernung der deutschen Sprache willen, besucht werden. Gleichwohl überwiegt in diesem ganzen Gebiet das Gleichartige weit die untergeordneten Verschiedenheiten. Die Oberaufsicht im Innern und Aeußeren ist dem Erziehungsdepartement der Unitäts-Ältestenconferenz zu Berthelsdorf bei Herrnhut übertragen (seit der Synode von 1818). In ökonomischer Hinsicht steht jedes Institut zunächst selbständig da, aber die wohlhabenderen sind gehalten, jährliche Beiträge zum gemeinen Besten an die Oberbehörde zu geben. Die Gehalte der Inspectoren, Lehrer und Lehrerinnen sind im allgemeinen gleich und nur auf das Bedürfnis berechnet. Ebenso, mit nur einzelnen Ausnahmen, die Pensionen für die Zöglinge, welche noch geringer sein würden, wenn nicht das Grundprincip der brüderischen Erziehung eine verhältnismäßig große Anzahl von Angestellten erforderte. Es ist dies, ohne daß, wie seit Pestalozzi mehrfach der Fall ist, gerade der Name „Familie“ regelmäßig gebraucht würde, doch eben dasjenige einer christlichen Familienziehung. Die Leitung jedes Instituts hat ein „Inspector“; ein Mitinspector oder „Pfleger“ (Seelsorger) ist an einigen Instituten des Inspectors nächster Gehülfe, ebenso in Mädcheninstituten eine Directrice oder erste Lehrerin. Die Lehrer empfangen ihre Vorbildung theils in dem Pädagogium und Seminarium der Brüderunität, theils werden auch Nichtmitglieder der Brüdergemeinde aus befreundeten Kreisen angestellt. Außerdem sind aber auch noch Unterlehrer oder Aufseher angestellt, welche meist aus den Brüderhäusern der Gemeinden in diesen Dienst übergehen und hier für den Missionsberuf, besonders für die Leitung der Missionschulen praktisch ausgebildet werden. In den Mädcheninstituten unterrichten außer dem Inspector und einzelnen verheiratheten Leh-

ren nur Lehrerinnen, für deren Ausbildung aber die Brüdergemeine kein eigenes Seminar hat, und die daher entweder in den Anſtalten ſelbſt zugezogen und durch Privatunterricht weiter gefördert werden, oder von auswärtſ her geſucht werden müſſen.

Die Zöglinge ſind in Geſellſchaften von 10—15 eingetheilt, welche zuſammen wohnen, während zu den Mahlzeiten und zur Nachtruhe, meiſt auch zur Morgenandacht, das ganze Inſtitut zuſammen kommt. Jede Geſellſchaft iſt einem Ober- und einem Unterlehrer zur beſonderen Aufſicht übergeben. Dem Unterricht ſind durchſchnittlich 6—7 Stunden täglich gewidmet, den Vorbereitungen und Repetitionen 3—4, den Mahlzeiten und der Erholung 5—6, dem Schlaf 8—9. Das Turnen iſt in den Knabeninſtituten jezt allgemein Lehrgegenſtand, wo es ſein kann auch das Schwimmen; in vielen finden auch regelmäßige militäriſche Exercitien ſtatt. Häufige freie Spiele und Spaziergänge werden mit Vorliebe gemacht. Der Umgangston zwiſchen Lehrern und Zöglingen iſt ein vorwaltend freundlicher, vertrauensvoller. Die nöthigen Strafen ſind möglichſt einfach, nur in ſeltenen Fällen körperlich. Ziemlich hier der Erzieher mit der Jugend lebt, und, ſelbſt meiſt noch jung, ſie verſteht, deſto weniger bedarf es im allgemeinen einer harten Zucht. Allerdings iſt öfters ein zu jugendliches Alter eintretender Lehrer, ſowie ein noch jezt mitunter zu häufiger Wechſel derſelben ein Hindernis für die rechte Erfahrungsreiſe der Erzieher. Indes hat theils der Inspector um ſo mehr beſtimmenden Einfluß, theils kommt die gleiche Vorbildung der meiſten Lehrer zu Hülfe, und am tieſten wirksam iſt endlich der den Einzelnen wie das Ganze tragende Geſamtgeiſt der Brüdergemeine, welcher den Erzieher von vorn herein auf den freien, aber feſten Grund langerprobter Erfahrung und enger Gemeinſchaft des Glaubens und Lebens, Denkens und Handelns ſtellt. Es iſt hier ohne Namen und Form eine ſolche Corporation für Erziehung und Unterricht, nach Art der Brüder des gemeinſamen Lebens, vorhanden, wie Dr. Wiſe*) ſie für weitere Kreiſe wünſcht. Ein großer Segen dieſes Verhältniſſes iſt der, daß es inſolge davon weniger der ausdrücklichen Betonung des chriſtlichen Namens und der ängſtlichen Durchſetzung beſonderer Maßregeln bedarf, wodurch ſo leicht die Einfalt und Freiheit geſtört wird, ohne welche das jugendliche Leben nicht gedeihen kann. Ohne verſchloſſene Thüren und ſtreng polizeiliche Aufſicht kann die Jugend in dieſer verhältnißmäßig ländlichen Zurückgezogenheit ſich frei und fröhlich bewegen. Die kleinere Zahl macht eine geordnete Aufſicht dabei um ſo leichter und erlaubt die ſpecielle und lebendige Verückſichtigung der Individualitäten. Dabei wirkt der fortwährende Umgang der Zöglinge mit dem Erzieher in Arbeit und Spiel in ſtiller, aber erfolgreicher Weiſe, ohne daß doch der Lehrer dadurch übermäßig angeſpannt und ſo ermattet würde. Ebenſo iſt die tägliche, freie Lebensgemeinſchaft der Zöglinge unter einander ein kräftiges Bildungsmittel, welches um ſo wohlthuender wirken kann, weil es an der nothwendigen Wiederzurückführung des kindlichen Gemüths in den Lebensgrund der Familie nicht fehlt.

Durch das Zusammenwirken aller dieſer Umſtände kann dieſe Erziehung einen Geſamtton echt chriſtlichen, innigen und doch freien, erſten und doch ungekünſtelten Gemeinſchaftslebens bekommen, wie die Jugend, zumal unſere deutſche, deſſen zu ihrer geſunden Entwicklung bedarf. Die Geſchichte und Erfahrung hat aber auch das unzweideutig in dieſen Kreiſen gelehrt, wie alle jene angeführten äußeren Vortheile des Erziehungsſystems unwirksam werden, wenn die Seele deſſelben, der lebendige, chriſtlich-evangelische Geiſt unter den Führern der Jugend, entweicht oder krankt. Dies iſt die Urſache des periodiſchen oder gänzlichen Verfalls manches von dieſen Brüderinſtituten geworden. Derartigeſ iſt jedoch immer nur Ausnahme geblieben, und im allgemeinen iſt vielmehr in den letzten Jahrzehnden ein kräftiger Hauch neuen und geſunden Lebens aus dem innerſten Herzen des Werkes in deſſen einzelne Theile gedrungen. Durch Gottes Gnade hat ſich daſſelbe, vermittelſt einer durchgreifenden Erweckung an dem Herd dieſer ganzen Jugendbildungsthätigkeit, im Pädagogium zu Niſky, (1841) aus ſeinem eigenen, göttlichen und geſchichtlichen Grundprincip heraus erneuert. Unter

*) Vgl. deutſche Zeiſchrift für chriſtliche Wiſſenſchaft und chriſtliches Leben, 1851: Ueber die Stiftung neuer chriſtlicher Gymnaſien, S. 146 ff.

dem Einfluß dieſes Geiſtes hat es ſich aufs neue erwieſen, wie das brüderiſche Erziehungsweſen ſeine Abſtammung von dem halliſchen zwar nicht verläugnen kann und will, wohl aber deſſen Abirrungen in freudlos peinliche Geſetzlichkeit vermeidet, und ſtatt deſſen eine Richtung auf einfältig kindliche und regsam verſtändige, chriſtliche Jugendbildung verfolgt, in welcher es an dem großen Pädagogen der alten Brüderkirche, Comenius, ein helles Vorbild hat. In der ganzen biſherigen Schilderung liegt klar ausgeſprochen, daß die Stärke dieſes Systems der Jugendbildung in der Erziehung hauptſächlich liegt, und dies beſtätigt auch die Erfahrung. Von einem kindlich evangeliſchen Geiſt durchdrungene deutſche Gemüthsinnigkeit iſt hier der Träger oft ſchwer verfolgbarer, aber weithinreichender Segenswirkungen, auch in Gebieten, welche ſonſt mit der Brüdergemeinde und ihrem Wirken in gar keiner Verbindung ſtehen.

Wenn gleichwohl die Zahl dieſer Inſtitute und ihrer Zöglinge vergleichungsweiſe immer nur eine beſchränkte genannt werden kann, ſo hat dies verſchiedene Ursa-chen. Theils ſind die pädagogiſchen Kräfte der Brüdergemeinde nicht eben zahlreich. Theils iſt wohl die äußerlich etwas iſolirte Stellung, wie der Brüdergemeinde überhaupt, ſo auch dieſes ihres pädagogiſchen Treibens von Einfluß, um ſo mehr, da ſie ihrerſeits gegenüber einem prahleriſchen Selbſttruhm oder auch nur einem feurig betriebsamen Trachten nach dem Intereſſe einflußreicher Perſonen oft beinahe in das entgegengeſetzte Extrem der Zurückhaltung zu gerathen in Gefahr iſt. Zudem kann in der gegenwärtigen Zeit auch wohl die confeſſionelle und hochkirchliche Geiſtesſtrömung mitunter ſonſt chriſtlich geſinnte Eltern abhalten, ihre Kinder hieher zu geben. Endlich ſind auch die Koſten für die Unterhaltung eines Zöglings bei aller Einfachheit des Lebens in dieſen Inſtituten doch von der Art, daß viele Eltern andere Bildungswege vorziehen müſſen. Aber abgesehen von dem allen dürfte vielleicht die Ursa- che des verhältnißmäßig beſchränkten Beſuchs derſelben nicht am wenigſten in dem verbreiteten Urtheil zu ſuchen ſein, daß ſie in Beziehung auf den Unterricht zu wenig leiſten. Zwar hat ſich hierin unlängbar viel im Laufe eines Jahrhunderts geändert und gebeſſert; aber gleichwohl iſt nicht zu verkennen, daß gerade der Unterricht im allgemeinen nicht die ſtarke Seite derſelben iſt. Es liegt dies nicht nur an einer gewiſſen Abneigung des herrnhutiſchen Geiſtes gegen ſtreng ſyſtematiſche Wiſſenſchaft und theoretiſch durchgebildete Methode, ſondern vielfach auch an den Verhältniſſen. Die Lehrer ſind leicht zu jung, doch mehr theologisch als pädagogisch vorgebildet, dabei zu häufigem Stellungswechſel unterworfen, und zum größten Theil nicht für das ganze Leben auf den pädagogiſchen Beruf angewieſen. Noch größer ſind die Mängel, wie ſchon angedeutet, auf weiblicher Seite, wo es an der gehörigen Vorbereitung den Lehrerinnen oft nur zu ſehr fehlt. Am wenigſten kann man unter dieſen Umſtänden den Brüderinſtituten nachrühmen, daß ſie durch ſelbſtändige Leiſtungen und ſchriftſtelleriſche Arbeiten das didaktiſche Gebiet bereichert hätten. Dagegen hat die Sache allerdings auch eine andere Seite, wonach ſich das Urtheil einigermaßen modificiren kann und wird. So iſt ja, was die mangelnde ſchriftſtelleriſche Productivität betrifft, in unſerer Zeit das Erfahrungszeugniß laut genug vorhanden, daß auf dieſem Wege verhältnißmäßig nur in geringem Maße wahre Hülfe geſchafft wird. Ferner werden ja ſeit 30 Jahren die Stimmen immer lauter und zahlreicher, welche auf Vereinfachung des Unterrichtsstoffs dringen und gegen den Götzendienſt mit der Methode, gegen den einſeitigen Intellectualismus überhaupt, Zeugniß geben. Zumal in Anſehung der Mädchenbildung kann wohl nicht geläugnet werden, daß die gangbaren Anforderungen an dieſelbe, wonach ein oft nur zu oberflächliches Vielwiſſen und Alleskönnen erzielt werden ſoll, vielmehr eine gründliche Verbildung nach ſich ziehen müſſen. Ja man ſagt nicht zu viel, wenn man behauptet, daß überhaupt Mädcheninſtitute an und für ſich nur ein nothwendiges Uebel ſeien, veranlaßt allein durch tiefe, religiös-sittliche und ſociale Störungen im öffentlichen und häuslichen Leben. Und damit iſt denn gegeben, daß doch das Schlußurtheil über den Werth eines ſolchen Inſtituts ſich überhaupt nicht ſowohl zu richten hat nach der Mannigfaltigkeit und dem Glanz des Unterrichtssystems, als vielmehr nach dem beſtimmenden Erziehungsprincip. Etwas anders ſtellt ſich das Verhältniß natürlich bei der Knabenerziehung. Aber doch gehen die vorhererwähnten Klagen zunächſt immer auf dieſe, und wahrlich mit Grund. Die

Erziehung im Unterricht tritt auch hier zu sehr zurück, wie Wiese offen bekennet (a. a. O. S. 152), der in seinen Briefen über englische Erziehung dringend gemahnt hat, nicht bloß das Wissen, sondern mehr noch das Können, das zu arbeiten Wissen und das lernen Können zum Ziel des Unterrichts zu nehmen. Und dasselbe gilt von der oft gemachten wahren Bemerkung über den eigenthümlich belebenden und bildenden Einfluß, welchen es auf die Schüler hat, wenn der Lehrer selbst noch mit ihnen fortlernt.

Eine Eigenthümlichkeit des herrnhutischen Unterrichtssystems in fast allen Anstalten ist, daß, nach dem Vorgang der franckischen Institute, die einzelnen Zöglinge je nach ihren Fortschritten in den einzelnen Fächern einer höheren oder niederen Classe angehören. Ebenso findet nur ausnahmsweise das Element des Fachlehrerthums statt, nirgends ist es vollständig durchgebildet. Beides ist für die innige Verbindung des Unterrichts mit der Erziehung, wie sie hier Princip ist, wesentlich und wichtig, aber zugleich das erste für die speciellere Berücksichtigung der einzelnen Schüler, das zweite für die Lebendigkeit und Allseitigkeit des Unterrichtslebens überhaupt von Bedeutung. Folge davon ist, daß gerade auch Schwächere oder Vernachlässigte in diesen Instituten leichter als anderwärts gefördert und gehoben werden, überhaupt wohl eine gleichmäßigeren Durchschnittsbildung in den verschiedenen Fächern erreicht wird und der Einzelne leichter die Fähigkeit ins Leben mithinübernimmt, sich selbst fortzubilden.

So sind nach allem Mangel und Vorzüge der Brüderinstitute sehr nahe mit einander verbunden und beide untrennbar gegeben mit der scharf ausgeprägten Eigenthümlichkeit des Geistes und göttlich geschichtlichen Berufes der Brüdergemeine. Dieselbe steht nach der pädagogischen Seite hin als ein christlicher Orden für Jugendbildung da, mit einem echt christlich evangelischen Bildungsideal, allenthalben bestrebt, das höchste und allgemeine Bildungsziel der echten Humanität in Christo im Auge zu behalten, durch innige persönliche Hinweisung jedes einzelnen zu Christo als gottmenschlicher Person und durch Normirung alles einzelnen in Schule und Leben nach Christo als gottmenschlichem Princip. Wenn das Gebiet, in welchem die Brüderanstalten diesem ihrem Ziel nachjagen, vorzugsweise das der früheren Jugend, das zwischen dem eigentlichen Elementarunterricht und dem höheren wissenschaftlichen liegende Stadium ist, so ist eben dafür ihr Charisma ausreichend und geeignet, und sie haben neben den übrigen privaten und öffentlichen Instituten ihre berechnete und gesegnete Stellung.

Herrschsucht, s. Verträglichkeit.

Herz, s. Gemüth.

Heuchelei, s. Wahrhaftigkeit.

Heuristisch, s. Unterrichtsform.

Hintergehung (vgl. d. Art. Abschreiben, Complottiren, Einflüsteren) ist ein dem natürlichen Menschen ganz nahe liegendes Auskunftsmittel, um im Verkehr mit andern, namentlich mit Vorgesetzten, Vortheile zu erreichen oder Uebeln zu entgehen, die sich auf dem Wege der Wahrheit nicht erreichen oder vermeiden lassen. Hinsichtlich des Wesens und der pädagogischen Behandlung der Hintergehung, als eines Bildungsfehlers im allgemeinen, verweisen wir auf den Artikel Wahrhaftigkeit und wenden uns hier derjenigen Art von Hintergehung zu, welche sich direct den Erziehungszwecken, namentlich in Schulen, entgegensetzt.

Zunächst verdient das sehr verbreitete Streben der Schüler Erwähnung, ihre Stellung in der Schule, ihre Leistungen, den Grad der Zufriedenheit des Lehrers, den Eltern und andern Hausgenossen gegenüber in ein möglichst günstiges Licht zu stellen; ein Streben, das nur zu oft in bewußte Täuschung ausartet. Die Eltern haben natürlich zunächst die Aufgabe, diese Art der Hintergehung zu verhüten oder zu strafen. Persönlicher Verkehr mit den Lehrern und nachhaltiges Interesse für die Schule und ihr Werk an den Kindern sind die sichersten Mittel, Täuschungen der Art zu verhüten. Dem Lehrer ist in der Regel nicht zuzumuthen, zu solchem Verkehr den Anfang zu machen, dagegen wird das Mittel der amtlichen Benachrichtigung von allen erheblichen Vorkommnissen wohl weit mehr in Anwendung gebracht werden dürfen, als auf den meisten Schulen bereits geschieht. Namentlich ist bei den regelmäßigen Censuren zu bedenken, daß der Schlüssel zu jeder Schulcensur im Grunde nur in ihrer Vergleichung

mit allen andern gleichzeitig für dieselbe Classe ausgestellt liegt, daher das einzige Mittel, sich gegen Mißverständnisse sicher zu stellen, in der Beifügung einer Rangnummer unter Angabe der Schülerzahl bestände.

Außer dieser Art der Hintergehung sind alle übrigen, welche hier zur Sprache kommen, solche, welche sich direct gegen Lehrer und Erzieher richten, daher die Frage gestellt werden muß, wie sich dieser überhaupt und grundsätzlich der Hintergehung gegenüber zu verhalten habe. Und hier dreht sich für die Praxis alles um den einen Widerstreit zwischen den Anforderungen der Vorsicht und denen des Vertrauens. Da tritt denn zunächst die Forderung der Vorsicht und Gewissenhaftigkeit für den Lehrer hervor, wenn er bedenkt, wie zahlreiche Arten von Hintergehung, von der plumpsten bis zur raffiniertesten, an Schulen üblich sind. Beim Auffagen von Gedächtnispensen ist es gar nichts ungewöhnliches, daß Schüler ihre Bücher offen vor sich liegen lassen und das ganze Pensum ablesen. Außer dem Verstecken hinter dem Vordermann ist namentlich auch das Spielen mit den geschlossenen Büchern durchaus nicht zu bulden. Man bekämpfe dergleichen als Unart an sich und ohne auf ein mögliches Ablesen hinzudeuten. Gleichzeitiges, fast tempomäßiges Schließen der Bücher ist sehr zu empfehlen. Außer den geschlossenen Büchern dürfen natürlich keine andern auf den Tischen umherliegen; das Buch, welches das Pensum enthält, sollte aber nicht mit bei Seite gelegt, noch weniger eingesammelt werden. Abgesehen von dem mit beidem verbundenen Zeitverlust verführt ersteres leicht zum Mißbrauch des Buches; das Einsammeln dagegen durch das offenbare Mißtrauen, welches es verräth, zum Auffuchen raffinirter Arten der Hintergehung. Nicht als ob sich das Gebiet derselben erschöpfen ließe, vielmehr gerade um die Unerschöpflichkeit desselben anzudeuten, wollen wir einige derselben erwähnen. Oft wird die Lektion auf den Tisch geschrieben und zwar auch auf schwarze Tische nicht nur mit Bleistift, sondern auch mit Tinte. Fürchtet der Schüler Revision der Subsellien, so wäscht er die Spur nach der Stunde sorgfältig ab. Zu gleichem Zwecke dienen Ueberzüge von Büchern, die weiße Innenfläche des Deckels, Lineale, Federhalter, die eigenen Hände, die Nägel, der Raum zwischen den Fingern oder endlich kleine Blättchen, welche im Aermel oder sonstwo verborgen gehalten werden. Selbst die Stenographie soll schon benutzt worden sein; der Lehrer bedenke daher, daß seine eignen Jugenderinnerungen nicht ausreichen; denn die Schüler schreiten am schnellsten mit ihrem Zeitalter fort. — Ein anderer Zweig häufiger Hintergehung ist der der Beschäftigung mit fremdartigen Dingen bei anscheinender Aufmerksamkeit. Die unter „Aufmerksamkeit“ angegebenen Merkmale der Zerstreuung reichen für höhere Schulen insofern nicht aus, als hier sehr gewöhnlich zerstreute Schüler in Haltung des Körpers, des Kopfes, im Blick, sogar in den Mienen eine Aufmerksamkeit zu heucheln wissen, bei der das Stottern und Stocken, wenn sie gefragt werden, leicht als bloße Unbeholfenheit des Ausdrucks erscheint. — Wieder andere Arten von Hintergehung betreffen die häuslichen Arbeiten. Neben dem bloßen Abschreiben von Arbeiten, das um so weniger vorkommen kann, je höher die Lehrstufe ist, kommt hier namentlich die Benutzung fremder Arbeiten in freierer Weise vor. Um von selteneren und ganz vereinzelt Vorkommnissen zu schweigen, wollen wir schließlich noch die Erheuchelung von Unwohlsein erwähnen. Das wirksamste Gegenmittel ist meist die sofortige Sorge für Krankendiät.

Es ist genug, um zu zeigen, daß der Lehrer, wenn er mit bloßer Vorsicht und unablässiger Verfolgung der einzelnen Uebelthäter zu Werke gehen wollte, die Talente eines Polizeispions und Untersuchungsrichters in sich vereinigen müßte, und es giebt unzweifelhaft Lehrer, die hierin Bedeutendes leisten. Es schadet vielleicht keinem, wenn er diese Stufe einmal durchgemacht hat; allein es ist doch gar zu offenbar, daß dieses Streben den eigentlichen Boden aller wahren Erziehung, das Vertrauen, untergräbt. Leider ist es eine Folge des gegenwärtigen Stadiums in der Centralisation unseres Erziehungswesens, daß eine erfolgreiche Thätigkeit in dieser Hinsicht, weil sie sich äußerlich nachweisen läßt und oft jahrelangem Unfug anscheinend ein Ende macht, von den Behörden überschätzt werden muß, während die stillen, aber unendlich wichtigeren Wirkungen der Ertödtung sittlicher Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern, der Pflanzung von raffinirter List und Bosheit an der Stelle stiller, achtungsvoller Zuneigung und Pietät ganz unbeachtet bleiben und, so lange die Hauptthätigkeit der

edelsten Kräfte in den Behörden im Anfertigen von Verfügungen und Berichten besteht, auch unbeachtet bleiben muß. — Fast noch schlimmer als das Princip des Misstrauens schlechthin scheint die machiavellistische Maxime, welche für die Militärpädagogik fast aller stehenden Heere maßgebend ist: „Stets Vertrauen zeigen, aber nie Vertrauen hegen.“ Dennoch steht die praktische Handhabung dieser Maxime in ihren sittlichen Wirkungen meist höher; denn das mit Ostentation ausgesprochene Vertrauen gilt der wirklichen Mehrzahl der Guten, das in den Anordnungen und Vorkehrungen liegende Misstrauen der nur als möglich gedachten Minderzahl der Schlechten.

Die Verhütung der Hintergehung kann sowohl neben andern Principien ins Auge gefaßt, als auch selbst zum Princip erhoben werden. Letzteres wird sie, wenn man von der Verfolgung aller nicht gerade handgreiflichen oder offenkundigen Fälle grundsätzlich absteht und jede Spur der Hintergehung sich nur zum Sporn für Erfindung neuer Verhütungsmaßregeln dienen läßt. Dies Princip steht um so höher, je mehr die Verhütung durch solche Mittel herbeigeführt wird, welche schon an sich zur guten Erziehung oder zu einer geläuterten Methodik des Unterrichtes gehören. Und da sind es denn namentlich zwei Punkte, auf die sich das meiste zurückführen läßt, die genaue individuelle Kenntnis der Schüler, bei welcher vereinzelte Hintergehungen, selbst wenn sie nicht entdeckt werden, dem Schüler nichts helfen und dadurch ihren Reiz verlieren, und der beständige geistige Rapport des Lehrers mit seinen Schülern während des Unterrichtes selbst (vgl. Aufmerksamkeit). Wenn endlich der Lehrer in seinem Wirkungskreis eine feste, eingewurzelte Stellung gewonnen hat, wird es Zeit sein, auch der Hintergehung gegenüber, das Vertrauen geradezu zum Princip zu erheben. Die sittliche Wirkung, welche eine solche Stellung der Schüler zu einem geachteten Lehrer hat, ist unendlich höher anzuschlagen, als die stricteste Verhütung von Hintergehungen durch Umsicht und Strenge. Allein offenbar würde ein pelagianisches Vertrauen, welches die Jugend für unverdorben gelten läßt, nur schädliche Schlassheit wirken. Noch schlimmer ist das Princip des Selbstvertrauens, wonach der Lehrer sich gar nicht denken mag, daß die Schüler einen Mann, wie er ist, hintergehen können. Das wahre Vertrauen, welches allein die Hintergehung in der Wurzel besiegen kann, ruht auf dem Glauben an die Berufung aller zum Heil durch Selbstverläugnung und persönlichen Kampf wider die Sünde. — Ob ein Lehrer mehr das Vertrauen oder die Vorsicht und bei letzterer wieder die Verfolgung oder die Verhütung zu seinem Hauptgesichtspunct machen solle, muß übrigens in hohem Grade von seiner Persönlichkeit und von andern Verhältnissen abhängen. In den meisten Fällen wird der junge Mann mehr erreichen, wenn er als eifriger Bekämpfer der Hintergehung auftritt. Auch ist die daraus gewonnene psychologische Bildung nicht gering anzuschlagen. Dem gereiften Alter ziemt eher die höhere Art der Einwirkung. Andererseits kann es nicht fehlen, daß die langjährige Beschäftigung eines Lehrers mit Schülern einer bestimmten Altersklasse einen bestimmten Typus seines Auftretens erzeugen muß.

Hochmuth, s. Selbstgefühl.

Höflichkeit, s. Anstand.

Hofmeistern, s. Tadel.

Hofwyl, s. Fellenberg.

Grabanus Maurus, geb. zu Mainz ums Jahr 776, später Schüler, Mönch, Lehrer und Abt im Kloster Fulda, zuletzt Erzbischof in Mainz und als solcher am 4. Febr. 856 gestorben, wird als Schöpfer des deutschen Schulwesens, als der primus Germaniae praeceptor gepriesen, sofern unter ihm die Klosterschule zu Fulda in höchster Blüte stand, zu welcher aus Deutschland, Frankreich und Italien die Jünglinge herbeiströmten, deren Schüler man sich erbat, wo man für ähnliche Anstalten einen tüchtigen Lehrer haben wollte. Der Wissensdurst hatte ihn zu Alcuin, der ihn nach dem gleichnamigen Lieblingschüler des h. Benedictus „Maurus“ benannte (s. d. Art. Alcuin), nach Tours geführt, wo in der berühmten academia Turonensis außer dem Trivium und Quadrivium die Theologie eifrig betrieben wurde. Dorthier hatte er wohl seine außerordentliche Bekanntschaft mit der Bibel, dorthier auch seine Lust zur lateinischen Verskunst und seine Gewandtheit darin. Nach Fulda zurückgekehrt wurde er als magister (= rector, scholasticus) der Klosterschule der Mittelpunkt

des regsten geistigen Lebens in Lesung und Erklärung theils der h. Schrift, theils römischer Classiker, namentlich des Virgil. Er schrieb ein freilich auf ein kleines Gebiet beschränktes lateinisch-deutsches Wörterbuch unter dem Titel glossae latino-barbaricae, aber auch eine Schrift de computo (Zeitrechnung mit astronomischer Begründung), und de universo (eine Art Encyclopädie der Weltkunde), desgleichen über Musik in seinem Buche de clericorum institutione, woneben er die Kloster-räume durch schöne Neubauten, durch Sculptur- und Schnitzarbeiten u. s. f. zu verschönern und den Kunstsinn unter seinen Schülern zu pflegen, überhaupt jedes Talent, das sich in irgend einer Richtung kund gab, auszubilden suchte. Von seiner außer-ordentlichen Lehrgabe, seiner gewinnenden Persönlichkeit und seinem Talent, jeden nach seiner Individualität zu behandeln, entwirft sein Biograph Tritheim († 1519) ein höchst anziehendes Bild. Das Lehren war ihm so lieb, so zur andern Natur gewor-den, daß er auch in seinen Predigten das Volk über allerlei Dinge aufzuklären suchte, und selbst als er Abt geworden war und also keinerlei Verpflichtung zum Unterricht-geben in der Klosterschule mehr hatte, dennoch dies aufzugeben sich nicht entschließen konnte.

Eine Hemmung seiner Thätigkeit trat ums Jahr 805 ein, da auf einmal der Abt Ratgar die Lehranstalten eigenmächtig aufhob, den Mönchen ihre Bücher weg-nahm und sie zu beständiger Handarbeit zwang. Erst vom J. 817 an, als Ratgar endlich abgesetzt war, konnte Grabanus die frühere Thätigkeit wieder aufnehmen und jetzt sogar insofern erweitern, als eine schola exterior für diejenigen Schüler, die nicht Mönche werden wollten, von der interior ausgeschieden wurde.

Infolge einer Verwicklung in die politischen Händel, die dem Vertrag von Verdun vorangiengen, legte er den Abtstab nieder und kehrte erst, als sein Freund Hatto zum Abt gewählt worden war, nach Fulda zurück, wo er auf dem Petersberg als Klausner seinen wissenschaftlichen Arbeiten lebte. Ludwig der Deutsche, ungeachtet er die Anhänglichkeit des Grabanus an Lothar sehr wohl kannte, hatte dennoch hohe Verehrung für ihn und rief ihn an seinen Hof; als sofort der erzbischöfliche Stuhl in Mainz ledig wurde, ward ihm 847 auf gesetzlichem Wege dieser übertragen. Die letzten Jahre seines Lebens brachte er auf seinem Landgut am Fuße des Johannes-berges zu; er ward so allgemein verehrt, daß er nach seinem Tode von dem Landvolk als Heiliger angerufen wurde. Beigesetzt wurde er, seiner eigenen Verordnung gemäß, zu Mainz in der St. Albanskirche.

Die neueste Gesamtausgabe seiner Werke bildet den 107.—112. Theil des Patrologiae cursus completus von Migne in Paris. Eine seiner berühmtesten Ar-beiten führt den Titel de laudibus S. Crucis; es ist ein lateinisches Gedicht, dessen Verse so geschrieben sind, daß sie zusammen die Figur des Kreuzes vorstellen.

Im Febr. 1856 hat das Gymnasium in Fulda die tausendjährige Secularfeier seines Todes begangen, wobei zwei Hymnen des Grabanus, Christe sanctorum decus angelorum und Festum nunc celebre magnaue gaudia, gesungen wurden. Auch die evangelisch-deutsche Schule ist bei jener Veranlassung an ihn erinnert worden, s. Palmer: Ein deutscher Schulmann vor tausend Jahren, im Süddeutschen Schulboten 1856. Nro. 2—4.

Hülfeleistung, s. Beihülfe.
Humor, s. Lehrton.

I.

Idiotenanstalten, s. Unterricht Schwachsinniger.

Ignorantiner, s. Schulbrüder.

Impfstein, s. Körperliche Erziehung, Pflichten der Schule.

Incipienz. Incipient ist ein dem württembergischen Volksschulwesen eigen-thümlicher Ausdruck, welcher überhaupt einen Lehrling des Schullehrerstandes, einen Anfänger theils im Lernen, theils im Lehren bezeichnet. Nachdem vor der 1811 er-